

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
TESE DE DOUTORADO**

**NATÁLIA RODRIGUES MENDES**

**Experiências com feminismos em escolas do Rio de Janeiro:  
reconfigurações curriculares insurgentes.**

**Linha de Pesquisa: Currículo, Docência e Linguagem  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmen Teresa Gabriel**

**RIO DE JANEIRO**

**2017-2021**

â...124= â"Ââw)5Y8p...Y6ÂY8Sp6ú-twú  
pppYÉ=ÚÓÀÜÉpA&\$p#=\$ÚÓÚ\$&p=\$p=Á&@Ép?&páÚ&p?=  
'EO=Ú&Up=A&O#U|E=PAUA@E=PUÓE=O=Hpó  
6ú-twúpâ"Ââw)5Y8p...Y6AY8HpáápâU&p?=p'EO=Ú&SpP-PzH  
pppz4ôp#H  
  
ppp"Ú=ÓÉ?&ÉUpkúá...Y6p-YâY8úpp)úKáwY`H  
ppp==pT?&&É?&Gpáp5ÓÚ=Ú?É?=-p(=?=É@p?&páÚ&  
?-p'EO=Ú&Sp(EA@?É?=-p?Y?ÁE&Sp" [ESÉp?=-p"□  
)É?E&p=SpY?ÁE&SpP-PzHppp  
  
pppzHpk5ääk5""HpPHp(Y...w6w8... "8Hp2HpYÀ5kú"Hpwhp  
úKáwY`Spkúá...Y6p-YâY8úSp&Ú=OHpwwHp-@&H



Continuação da Ata de Defesa de Tese da doutoranda Natália Rodrigues Mendes, realizada em 30 de junho de 2021.

Prof(a). Dr(a). Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec (UFRJ)

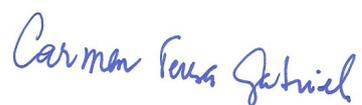
Prof(a). Dr. Thiago Raniery (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Iris Verena Oliveira (UNEB)

Prof(a). Dr(a). Giovana Marafon (UERJ)

Prof(a). Dr(a). Miriam Soares Leite (UERJ)

Natália Rodrigues Mendes – candidata



---

nome completo do orientador (UFRJ)

Presidente da Banca

## AGRADECIMENTOS

Quero começar agradecendo às interlocutoras da tese pela generosidade de compartilharem suas ricas experiências comigo. A vocês, minha mais profunda gratidão.

Agradeço imensamente à querida orientadora Carmen Teresa Gabriel pela acolhida desde o início dessa jornada. Sua genialidade e paixão pelo conhecimento foram um bálsamo em todos esses anos. Obrigada por apoiar meus voos loucos.

Agradeço aos queridos companheiros do GECCEH pela parceria, pelas trocas estimulantes, pelas risadas e por tornarem essa trajetória mais leve. Encontrar vocês todas as quartas-feiras foi a coisa mais prazerosa desse percurso.

Agradeço aos companheiros da escola Georg Pfisterer com os quais compartilho desde 2012 essa jornada tão desafiadora quanto bonita do magistério. Nossas ricas trocas diárias no chão da escola e nas ruas durante as greves de 2013 e 2014 me instigaram a mergulhar fundo nas reflexões sobre o campo do currículo.

Agradeço a todos os companheiros do PPGE. Um agradecimento especial à querida amiga Warley, mulher de fibra e ativista da educação a quem admiro profundamente. Ao querido Thiago Ranniery, garoto prodígio que me acolheu com tanta gentileza desde que nos conhecemos. Suas aulas provocativas me levaram além. Conhecer você e toda a galera do BAFO foi um imenso presente. Agradeço à querida Cinthia pelas trocas e pelo afeto durante meu estágio supervisionado. Agradeço ao professor Fred, à professora Ana Maria Monteiro, à querida Teresa, à professora Rosana Heringer. Um grande abraço pra querida Sol a quem eu desejo todas as coisas boas da vida.

Agradeço à professora Giovanna Marafon pelas contribuições durante o processo de qualificação da tese e por topar participar da banca de defesa. Assim como agradeço às professoras Claudia Miranda, Iris Verena Santos de Oliveira, Miriam Soares Leite e Nastassja Pugliese. Obrigada pela leitura atenta, pela generosidade e pelas críticas e contribuições que trouxeram na defesa da tese.

Agradeço ao meu pai e minha mãe amados pelo carinho da vida inteira. Ao meu irmão Júnior e à minha irmã Juliana pelas mãos que jamais se soltam, mesmo na tempestade. Amo vocês.

Kika, Euge, Denise, Fê, Ana, Flavia, Luci, Fernanda, Taty, Rodros, Paulo Hamilton e Paula, obrigada pela amizade de tantos anos e pelas palavras de apoio nessa caminhada. A vida é melhor com vocês.

Agradeço à minha segunda família, Lari, Gi, Rê e Rachel. Esse grupo de mulheres superpoderosas e admiráveis.

À Yara, minha terapeuta de tantos anos, minha profunda gratidão pela caminhada de crescimento que me trouxe até aqui.

Por fim, agradeço ao meu companheiro Alê, parceiro da vida e dos sonhos. Com você sou mais e além.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), pelo apoio financeiro.

## **Resumo**

Este estudo propõe analisar as formas como os feminismos vêm tensionando os currículos em escolas públicas e privadas da cidade do Rio de Janeiro. Trabalho com a hipótese de que as experiências dos sujeitos com feminismos nos currículos produzem tensões e deslocamentos que extrapolam os campos nos quais essas questões tendem a serem pensadas. Em diálogo com as contribuições teóricas dos estudos feministas no Brasil, é possível interpretar a interface currículos-feminismos como um campo discursivo de ação que envolve não apenas organizações estruturadas, mas sujeitos individuais e coletivos, lugares sociais culturais e políticos, no qual a internet ocupa lugar estratégico para a horizontalização, descentramento, e o investimento na capacidade de autonomia e de invenção que configuram esse momento dos feminismos na sociedade brasileira. Nessa perspectiva, a pesquisa explora as narrativas de sujeitos que habitam os territórios curriculares no diálogo com teorias produzidas pelo campo discursivo dos feminismos de forma a investir em leituras políticas do currículo que produzam desestabilizações de sentidos historicamente hegemônicos no campo educacional, expandindo assim, o campo do reconhecível na teoria curricular.

Palavras-chave: Teorias de Currículo, Campo discursivo de ação dos feminismos, Experiência, Narrativas de si.

## **Abstract**

This study proposes to analyze the ways in which feminisms have been straining the curricula in public and private schools in the city of Rio de Janeiro. I work with the hypothesis that the experiences of the subjects with feminisms in the curricula produce tensions and displacements that extrapolate the fields in which these issues tend to be thought. In dialogue with the theoretical contributions of feminist studies in Brazil, it is possible to interpret the curricula-feminisms interface as a discursive field of action that involves not only structured organizations, but individual and collective subjects, cultural and political social places, in which the internet occupies a strategic place for the horizontalization, decentralization, and the investment in the capacity of autonomy and invention that configure this moment of feminisms in Brazilian society. In this perspective, the research explores the narratives of subjects that inhabit the curricular territories in dialogue with theories produced by the discursive field of feminisms in order to invest in political readings of the curriculum that produce destabilizations of meanings historically hegemonized in the educational field, thus expanding the field of the recognizable in curriculum theory.

Keywords: Curriculum theories, Feminisms' discursive field of action, Experience, Narratives of self

Cantamos porque chove sobre o sulco  
e somos militantes desta vida  
e porque não podemos nem queremos  
deixar que a canção se torne cinzas (Mário  
Benedetti).

Amar a vida e o destino, amar o mundo é o que nos salva para exorcizar a serpente do niilismo e da distopia que entrou pela nossa boca. Nietzsche aconselhava morder a cabeça dessa serpente e cuspi-la longe!

Não existe nenhum valor superior a vida. Só podemos julgar o mundo do ponto de vista da vida, não existe mais nada superior a isso!

Radical, alegre e trágico! (Ivana Bentes)

We have joy and freedom on our side and that's why we will eventually win (Judith Butler).

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	11
<b>I - Campos discursivos de ação: entre feminismos, ocupações e currículos</b> .....	16
1.1 - “Campos discursivos de ação dos feminismos plurais”.....	16
1.2 - “Fluxos horizontais” dos feminismos na contemporaneidade.....	24
1.3 - O conceito ‘interseccionalidade’ e sua relevância no contexto dos feminismos contemporâneos no Brasil.....	28
1.4 – ‘O campo discursivo paralelo’ das ocupações.....	36
1.5 - Ocupações em instituições de ensino e intersecções com o campo discursivo dos feminismos.....	38
1.6- Des-estranhar currículos.....	44
<b>II - “O método é o caminho depois de percorrido.”</b> .....	48
2.1 - Os imponderáveis no caminho da pesquisadora.....	54
2.2 - O texto como “espaço-tempo de experimentação”.....	59
2.3 - Limites e potencialidade do processo de interlocução: entre assimetrias, ruídos e constrangimentos.....	67
<b>III -Entre o centro e a margem: a experiência de um coletivo feminista negro.</b> .....	72
3.1 - “Mulheres negras pensando a sociedade.”.....	73
3.2 - Descolonizando corpos: estética negra e empoderamento.....	82
3.3 - O lugar do conhecimento nas experiências do coletivo com feminismos nos currículos.....	92
<b>IV – Violências de gênero nos currículos escolares</b> .....	100
4.1 - “Assédio é hábito”.....	102
4.2 - Da ‘violência contra a mulher’ à ‘violência de gênero’: o debate sobre a violência de gênero nos campos discursivos de ação dos feminismos no Brasil.....	106
4.3 – Distinguindo ‘crime’ e ‘violência’ no debate sobre <i>assédio sexual</i> nos campos discursivos dos feminismos contemporâneos.....	125
4.4 – Entre consentimento e vulnerabilidades: os regimes contemporâneos de regulação jurídica das sexualidades e das sensibilidades sociais e políticas em relação à violência e a especificidade do <i>assédio</i> nos currículos escolares.....	129

4.5-Entre o “privilégio da ignorância” e o “direito de aparecer”: <i>hashtags</i> e manifestações reconfigurando os currículos.....	134
<b>V – Habitando o território curricular: agência, ética da convivência e aprendizagem.</b>	<b>144</b>
5.1 - Agência em meio às normatividades dos currículos.....	148
5.2 - Dimensões ética e política da aprendizagem.....	153
<b>VI – Processos de objetivação e subjetivação nas experiências docentes com feminismos nos currículos.....</b>	<b>165</b>
6.1 – Ramona.....	167
6.2 – Antônio.....	172
“Al andar se hace camino”.....	182
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>184</b>

## Introdução

O mundo que os conservadores querem destruir, o mundo gay e lésbico, o mundo trans, o mundo feminista, já é muito poderoso. Eles não têm nenhuma chance de destruí-lo. E eles realmente sabem que não apenas é muito poderoso, como está se tornando mais poderoso, está se tornando mais aceito, e quanto mais aceito é, com mais raiva eles ficam. Mas o que vemos agora, nesse conservadorismo sexual contemporâneo, ou o que podemos entender como política sexual reacionária, é um esforço para nos levar de volta a um mundo que nunca mais voltará. E é nisso que eu acredito. Então não devemos nos preocupar com a reversão de todos os nossos passos. Eles estão tentando, mas eles não vão vencer...(JUDITH BUTLER, 2017).

Essa tese nasce do desejo de pensar experiências com feminismos nos currículos. Meu ativismo e minha paixão pelos debates teóricos do campo feminista me instigaram a olhar para as formas inventivas como feminismos vêm tensionando os espaços escolares. Enquanto a ideia da tese ainda se desenhava pra mim, mobilizavam-me de um lado os debates que privilegiam o enfoque sobre as ameaças reais que pairam sobre as escolas brasileiras nos últimos anos, onde grupos conservadores empenham-se em desqualificar a ciência ao equipararem conhecimento à opinião, promovem ataques à profissão docente e buscam impedir debates sobre gênero e sexualidade nos currículos. A pensadora do campo curricular Marlucy Paraíso (2019) fala sobre o menosprezo à ciência que parte de grupos de interesse que ocupam lugares de poder na sociedade brasileira:

O programa reacionário em curso manipula informações, faz desacreditar nos dados e nas teorias, desqualifica temas, espalha fake news. Com esses procedimentos, busca fechar o processo de significação. Trata-se de um investimento feito para que suas opiniões, suas notícias falsas, suas mentiras e seus achismos sejam recebidos e multiplicados como verdadeiros (PARAÍSO, 2019, p. 1420).

Marcielly Moresco atribui o início de um pânico moral <sup>1</sup>em torno das sexualidades com a criação do programa ‘Escola sem Homofobia em 2011 que buscava oferecer subsídios aos docentes com materiais de apoio sobre o tema da diversidade de gênero e sexual, o que

<sup>1</sup> No texto clássico ‘Pensando o sexo’ a teórica Gayle Rubin (RUBIN,2017) vai descrever o processo de crescimento das perseguições e perdas de direitos de minorias sexuais nos Estados Unidos. Em 1977 no condado de Dade, Flórida a campanha de revogação do estatuto de direitos dos gays cujo lema era ‘Salvemos nossos filhos’ que buscava alertar para uma suposta “ameaça de recrutamento homossexual,” vai deflagrar uma onda de violência onde a oposição conservadora buscará iniciativas legais contra as minorias sexuais. Nesse contexto de forte oposição conservadora com relação a temas como aborto, homossexualidade e sexo antes do casamento, as temáticas da educação sexual e dos currículos nas escolas públicas vão assumir lugar de prioridade entre as pautas destes grupos conservadores. A pesquisadora Janice Irvine (IRVINE, 2002) busca apresentar as disputas em torno da educação sexual em escolas públicas nos Estados Unidos e o seu lugar estratégico para a regulação da moralidade sexual por meio do controle do discurso sobre sexo. Segundo Irvine, o pânico de que os discursos sobre sexualidade possam desencadear o caos social tem mobilizado a criação de projetos que buscam regular os discursos sobre sexualidades. Nesse processo, a educação sexual nas escolas ocupa lugar central de investimento destes grupos conservadores.

gerou controvérsia no Congresso Nacional fazendo com que o programa fosse vetado pelo Governo Federal. Em 2014 o Congresso Nacional suprimiu do texto final do Plano Nacional de Educação (PNE) os trechos em que gênero, orientação sexual e sexualidade eram mencionados. No ano de 2017 o Ministério da Educação (MEC) retirou da Base Nacional Comum Curricular todos as vezes em que a palavra ‘gênero’ aparecia no documento, além dos trechos que faziam alusão ao respeito pela orientação sexual.

Um dos grandes representantes desse recrudescimento conservador voltado ao campo educacional é o movimento político Escola Sem Partido/ ESP. Criado em 2004 ele se apresenta como um movimento apartidário, entretanto se constitui como associação ideológica articulada a membros do legislativo, judiciário e executivo apresentando anteprojeto de lei para assembleias legislativas e câmaras municipais que propõem construir mecanismos de monitoramento das atividades das escolas, controlando as atuações de docentes e os usos de materiais didáticos que não estejam de acordo com as convicções de estudantes e responsáveis. Em seus projetos de lei dão grande ênfase às questões de gênero e sexualidade nas escolas propondo intervenções austeras que ameaçam claramente a autonomia das escolas e das/dos docentes perante os interesses particulares de estudantes e responsáveis (FREITAS, MENDES, 2018). Nas palavras de Moresco:

Essa agitação resultou do pânico moral estabelecido em torno das questões de gênero na educação e ficou amplamente conhecida como um movimento de luta contra a “ideologia de gênero” nas escolas (Seffner, 2016), expressão essa que tem sido usada predominantemente por conservadores e neofundamentalistas no Brasil para se referir a qualquer abordagem que envolva noções de sexualidades e gênero (MORESCO, 2019, p. 275).

Essa onda conservadora que estamos testemunhando nos últimos anos e tem as escolas como um dos seus alvos centrais, se insurge claramente como resposta às conquistas e avanços do campo progressista contextualizado pelo antropólogo Sérgio Carrara como “processo de cidadanização de diferentes sujeitos sociais” em meio a lutas por direitos civis e proteção social, lideradas por grupos feministas e LGBTQIA+ (CARRARA, 2015). Como já dissemos anteriormente (GABRIEL; MENDES, 2020), esses ataques denotam o lugar politicamente estratégico da docência, do conhecimento científico e do currículo nas disputas travadas em nossa contemporaneidade.

Aceitando a provocação de Judith Butler, quando entrevistada pelo canal TV Boitempo, expressa na citação escolhida como epígrafe deste texto, entendemos que as demandas de diferença formuladas por esses movimentos sociais que interpelam a instituição escolar se inscrevem em um movimento irreversível e potente que, por mais que forças

conservadores e retrógradas que participam dessas lutas, em nosso presente, tentem freá-lo, elas estão fadadas ao fracasso, reduzidas a ocupar o lugar de uma resistência inglória que cresce proporcionalmente ao fortalecimento político de outros coletivos até então considerados marginais e subalternos.

Resultado de lutas históricas e intensas, esse fortalecimento das chamadas 'minorias' se faz hoje, segundo Butler, pelo seu reconhecimento e pela sua aceitação cada vez mais ampla e irrestrita por diferentes grupos sociais, produzindo efeitos de esgarçamento de uma normatividade até época recente hegemônica.

Mesmo com todas as investidas conservadoras que tentam a todo o custo controlar os vazamentos nos currículos, autoras do campo educacional (FRANÇA,FELIPE,2017; PARAISO,2019) chamam atenção para as (re)configurações curriculares que mobilizam “conhecimentos produzidos pelos estudos feministas, de gênero e *queer* nas últimas décadas”(PARAÍSO, 2019, p. 1417).

A essas leituras, se somam percepções que buscaram dar ênfase às formas como feminismos vêm tensionando as escolas por meio de agenciamentos discentes. Uma matéria publicada no Jornal O Globo em 20 de maio de 2019 fala do crescimento do número de coletivos feministas em escolas públicas e privadas do Rio de Janeiro que segundo a jornalista Leda Antunes<sup>2</sup> se inscreve no contexto amplo que engloba as manifestações de 2013 no Brasil, as mobilizações feministas e o processo das ocupações secundaristas nos anos de 2015 e 2016.

Ao analisar a mobilização política da juventude, a cientista social Paula Alegria Bento afirma que “as lutas pela afirmação de identidades minoritárias (homo, bi, transexual) e também as suas constantes reinvenções lançam luz sobre uma cena juvenil e contemporânea de ressignificações e novas apropriações, de termos e de comportamentos” (BENTO, 2016, p. 18). A formação de Coletivos feministas que em diversas instituições de ensino públicas e privadas funcionam como espaços de “acolhimento, conforto, amizade, confiança e diálogo entre os estudantes” (BENTO, 2016, p. 99) vêm tensionando os territórios escolares ao reivindicarem participação discente no debate sobre a criação de uma política institucional de gênero e diversidade sexual, ao se mobilizavam em torno de questões que atravessam os cotidianos das escolas, tensionando inclusive as organizações tradicionais do movimento estudantil com a reivindicação da inclusão das Frentes LGBT e de mulheres nos grêmios.

---

<sup>2</sup> [https://oglobo.globo.com/celina/inspiradas-pelo-feminismo-alunas-criam-coletivos-em-suas-escolas-23671522?fbclid=IwAR2Lg\\_aNaSOIW460k03q5m7pRxWyVN01XPrdJLv\\_d1Hf8d-GuhLPsJAz6kw](https://oglobo.globo.com/celina/inspiradas-pelo-feminismo-alunas-criam-coletivos-em-suas-escolas-23671522?fbclid=IwAR2Lg_aNaSOIW460k03q5m7pRxWyVN01XPrdJLv_d1Hf8d-GuhLPsJAz6kw)

Há ainda as análises que debruçaram-se sobre os contextos recentes das ocupações estudantis em escolas do Brasil entre os anos de 2015 e 2016 (MARAFON, 2017; LEITE, 2017) que denotam um amplo processo de ressignificação de demandas políticas, produção de novas linguagens e formas de organização coletiva que dialogam com o cenário político da segunda década do século XXI no Brasil e em outras partes do mundo.

As ocupações secundaristas em escolas do estado de São Paulo em 2015 mostraram sua força ao fazerem recuar o projeto do governo do estado de São Paulo que previa o fechamento de centenas de escolas do estado. No ano seguinte acompanhamos as centenas de ocupações em escolas brasileiras como resposta ao projeto do governo do na época presidente da República Michel Temer de congelar os gastos públicos por vinte anos. Diversas pesquisas já produzidas sobre as ocupações deram ênfase aos efeitos desses processos que estão pra muito além das motivações que deram origem às ocupações, produzindo verdadeiros laboratórios políticos nos quais os espaços-tempo da escola foram ressignificados. Esse campo paralelo das ocupações (ALVAREZ, 2014) em diversos momentos esteve claramente articulado ao campo discursivo dos feminismos. Minha hipótese é que esses processos não se perderam no tempo e no espaço, mas deixaram marcas e rastros que podem ser sentidos até hoje em diversos contextos de experiências educativas nas escolas.

O enfoque dessa tese busca portanto unir esforços com as pesquisas que privilegiam análises focadas nos agenciamentos dos sujeitos nas escolas. Trata-se de uma escolha política que privilegia o lugar dos currículos como territórios de invenção de vidas vivíveis (BUTLER, 2018) nas escolas, onde sujeitos que a habitam não estão apenas em posição de ‘resistir’ às investidas conservadoras que tentam frear a todo o custo os fluxos nos currículos, mas a ‘existir’ nos currículos. Dessa forma, empresto ao campo opositor o lugar da ‘resistência inglória’ para afirmar o lugar da ‘existência’ dos sujeitos nos currículos escolares.

Busquei portanto explorar ao longo dos capítulos as formas inventivas como os feminismos vêm tensionando os currículos de escolas na cidade do Rio de Janeiro nas experiências dos sujeitos que habitam esses espaços. Me fundamento na noção de ‘campo discursivo dos feminismos’ cunhada por Sônia Alvarez (2014) em substituição a noção de ‘movimentos feministas’ dada a sua potência para as leituras sobre agenciamentos feministas que não se reduzem ao formato de coletividades ou grupos organizados. Trabalho com a hipótese de que os tensionamentos que os feminismos produzem nas escolas não constituem

um caminho de mão única, uma vez que as invenções feministas nos currículos também produzem efeitos sobre o campo mais amplo dos feminismos.

Dediquei-me em um primeiro momento a historicizar o campo discursivo dos feminismos contemporâneos no Brasil e o campo paralelo das ocupações nas escolas brasileiras entre 2015 e 2016. Minha proposta não foi esgotar estes debates, mas traçar um panorama mais amplo sobre alguns aspectos da cena política recente onde entendo que as experiências de minhas interlocutoras estão inseridas, chamando atenção pra alguns elementos que considero importantes para a compreensão das formas como os agenciamentos vêm reconfigurando os currículos em escolas do Rio de Janeiro. No segundo capítulo traço o percurso da construção da pesquisa e nos demais capítulos mobilizo as narrativas de minhas interlocutoras de forma a explorar suas potências para o esgarçamento do campo do reconhecível (BUTLER,2018) nos currículos.

Esse um ano e três meses de escrita da tese coincidem com o momento em que mergulhamos juntos na experiência mais louca de nossas vidas. Uma realidade que supera muitos filmes de ficção e apocalipse zumbi. De todos os cenários possíveis que eu poderia imaginar para o momento da escrita, uma pandemia que coincide com o momento em que a nave Brasil está desgovernada, é algo que nem a mente mais imaginativa teria a capacidade de prever. Manter-me firme em meu propósito de enfatizar a dimensão da vida nas escolas, enquanto o mundo ao redor da minha escrivadinha parecia ruir, foi um desafio. Cuspir longe a serpente do niilismo pra deixar vazar no texto a pulsão de vida que emana das narrativas de minhas interlocutoras, foi uma das coisas mais difíceis que fiz na vida até hoje. Entretanto, busquei manter o leme apontado na mesma direção por rebeldia ou necessidade, ainda que em muitos momentos tenha sido necessário ‘dançar no escuro,’ como nos sugere a canção de Bruce Springsteen que compôs a trilha sonora dos meus dias<sup>3</sup>,ou repetir como um mantra a fala de Judith Butler cuja epígrafe abre essa introdução. “Nossos passos não serão revertidos!” foi a frase que me acompanhou da primeira à última linha dessa tese. Ainda estamos aqui.

---

<sup>3</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=x7lfzARGXGw>

## **I - Campos discursivos de ação: entre feminismos, ocupações e currículos.**

Mantenho-me comprometida a examinar as múltiplas influências na construção do “self” com/ em seus contextos autobiográficos e simultaneamente relacionais. Esses estudos obviamente devem incluir análises de eventos, forças e discursos históricos, sociais, políticos e culturais que constituem, estruturam e influenciam iterações daquele próprio “self” - incluindo, paradoxalmente, aqueles aspectos que não podem nunca ser inteiramente conhecidos (MILLER, 2014, p. 2056).

Neste capítulo, parto da noção de ‘campos discursivos de ação’ (ALVAREZ,2014), para traçar um panorama sobre os feminismos no Brasil contemporâneo e suas articulações com as experiências políticas das ocupações secundaristas em escolas brasileiras entre 2015 e 2016. Entendo esses processos como momentos de resignificação de demandas políticas, de produção de novas linguagens e da emergência de outras formas de organização coletiva cujos efeitos ainda podem ser sentidos. Sem a pretensão de dar conta da complexidade que constitui esses dois campos, meu objetivo é trazer algumas nuances desses processos por meio das análises de autoras que se dedicaram a compreender a riqueza política que conforma esses campos que em diversos momentos estiveram claramente em diálogo. Ao conferir relevância aos processos de ocupações das escolas, busco introduzir as experiências com feminismos nos currículos em um contexto amplo de politização dos territórios escolares, destacando a sua importância para análises sobre experiências estudantis nas escolas. No último tópico desse capítulo faço uma abordagem sobre currículos que busca justificar as formas como as narrativas de minhas interlocutoras foram exploradas ao longo da tese.

### **1.1 - “Campos discursivos de ação dos feminismos plurais”**

Como nos lembram Gomes e Sorj (2014), tornou-se comum a construção de uma narrativa histórica dos feminismos que busca dividi-los em “ondas” delimitando temporalmente cada uma delas e atribuindo certas características marcantes do ponto de vista da concepção e prática política:

Assim, para o Brasil, são apresentadas, em geral, três grandes ondas. Na primeira, compreendida entre o final do século XIX e a 2ª Grande Guerra, mulheres se organizaram em torno da conquista de direitos fundamentais, como o voto, educação, ingresso em carreiras consideradas masculinas e condições dignas de trabalho. A segunda onda deflagrada no bojo da contracultura dos anos 1970, marca a consolidação do feminismo enquanto movimento político e a produção teórica sobre a opressão feminina em

diálogo com a militância política (Heilborn e Sorj, 1999). “Nosso corpo nos pertence” e “o pessoal é político” foram bandeiras desta fase, frequentemente lembrada como uma espécie de “época de ouro” do feminismo. A terceira onda, mais imprecisamente localizada no final da década de 1980, marca um momento de renovação teórica e de proliferação de diversas categorias identitárias de mulheres (Piscitelli, 2002; Pinto, 2003). A unidade do feminismo, construída pelo discurso da opressão comum das mulheres nas sociedades predominantemente patriarcais, é contestada. Inaugura-se uma noção de múltiplas opressões, notadamente aquela que emerge das desigualdades raciais. Ao discurso binário simples que opunha mulheres e homens se sobrepõem outras oposições binárias, sobretudo entre mulheres brancas e negras do Sul e do Norte (GOMES, 2018, p. 15).

A divisão dos feminismos em “ondas” se mostra problemática em alguns aspectos. O primeiro deles é que essa compartimentação produz a ideia de uma “substituição de feminismos, no qual o anterior se esvai e é sucedido por um novo”(GOMES e SORJ, 2014, p. 436), radicalizando as diferenças entre as chamadas “ondas” e apagando seus aspectos de continuidade, ao mesmo tempo que produz uma falsa ideia de progresso do movimento.

Essa divisão forja uma noção de homogeneidade de pensamento em cada período, elegendo determinadas particularidades que diferenciam cada um deles, conferindo uma noção de harmonia que nunca existiu na trajetória dos feminismos, seja no Brasil ou em qualquer lugar do mundo, ao mesmo tempo que silencia uma série de expressões que não se acomodam a essas representações.

Hemmings (2009) faz uma crítica feroz à ideia da divisão do movimento em ondas, argumentando que a consequência dessa compartimentação é a fixação de autoras e perspectivas em décadas específicas. Gomes e Sorj (2014) chamam atenção para a falsa ideia de neutralidade que essa nomeação produz. Nomear é um ato de poder que envolve silenciamentos, apagamentos de sujeitos, grupos e características, em nome da hegemonização de determinadas abordagens e protagonistas que passam a ser compreendidas como representantes de cada um destes períodos.

A cientista política Sônia E. Alvarez (2014) propõe uma nova linguagem conceitual e um novo aparelho interpretativo pra pensar sobre os feminismos no Brasil e na América Latina. No lugar de falar em ‘movimentos feministas,’ a autora sugere a expressão ‘campos discursivos de ação dos feminismos’ na sociedade brasileira. Essa linguagem conceitual é potente para a superação dos problemas criados pela periodização dos feminismos em ondas. Além disso, essa leitura abarca outras formas de agência que não se acomodam a um modelo de organização estruturada. Mais do que organizações estruturadas em torno de uma

determinada finalidade, esses campos discursivos de ação envolvem atoras/res coletivos e individuais, lugares políticos, culturais e sociais.

Do ponto de vista da reflexão proposta nessa tese, a noção de campo discursivo defendida por Alvarez (2014) é potente porque possibilita pensar a escola e os currículos escolares como imersos nestes campos discursivos. Trata-se assim, não apenas afirmar que os debates que esses campos vêm produzindo interpelam as escolas e os currículos escolares, mas também para fazer a defesa de que as recomposições curriculares que vêm acontecendo em escolas do Rio de Janeiro, também produzem efeitos sobre esses campos, extrapolando os territórios nos quais estas questões tendem a ser pensadas.

As disputas e embates em torno de definições sobre “pertencimento” e “legitimidade” são elementos discursivos que compõem estes campos (ALVAREZ,2014). A consagração de determinadas autoras, discursos e vertentes, em detrimento de outras vertentes e autoras, faz parte deste processo sempre contingente, produzindo a hegemonização de discursos que garantem a determinados sujeitos, o acesso ao microfone público e aos recursos materiais e culturais. Esses campos estão permanentemente marcados por desigualdades e relações de poder e as suas reconfigurações são resultados das alterações “nas alianças e disputas internas e das transformações nas coligações e conflitos com outros campos movimentistas” (ALVAREZ, 2014, p. 20). Pessoas, práticas e discursos se articulam em malhas dentro destes campos de maneira formal e informal. Alvarez afirma:

que esses espaços discursivos, em si mesmos, constituem formações nitidamente políticas nas quais a cidadania é construída e exercida, os direitos são imaginados, e não só demandados, as identidades e necessidades são forjadas e os poderes e os princípios são negociados e disputados (ALVAREZ, 2014, p.19).

Partindo desta nova linguagem e aparelho interpretativo, a autora estabelece uma revisão interpretativa de três momentos na trajetória dos feminismos no Brasil e na América Latina. O primeiro momento se consolidou por uma narrativa oficial que enquadra o feminismo da década de 1970 no Brasil e América Latina em um lugar de resistência contra as ditaduras, sempre em coletivos autônomos que “se manifestavam regularmente nas ruas pelo fim da subordinação da mulher, pelo fim da ditadura militar, pela anistia e os direitos humanos, pelo direito ao aborto, etc.”(ALVAREZ, 2014, p. 21).

A noção de “autonomia” é enfatizada nessa narrativa como forma de marcar a separação entre aquelas que se afirmavam como as representantes do movimento e aquelas que eram lidas como “outras” mulheres que militavam em partidos de esquerda, mulheres

pertencentes às organizações populares de mulheres vinculadas à Igreja e as feministas do Norte, muitas vezes percebidas como burguesas, imperialistas. Alvarez (2014) chama atenção, portanto, para o apagamento das heterogeneidades presentes no campo por meio da construção narrativa que elegeu um grupo específico como representativo do feminismo na década de 1970, forjando uma dicotomia que configura a gramática política daquele momento em “luta geral-militância política” em oposição à “luta específica-militância autônoma” (ALVAREZ, 2014, p. 22). A segunda se hegemoniza como o discurso legítimo dentro do campo feminista.

Alvarez (2014) afirma que muitas daquelas mulheres que foram produzidas como o “exterior constitutivo” (LACLAU, MOUFFE, 2015) do movimento faziam parte dos campos discursivos de ação dos feminismos no período, uma vez que se identificavam com algumas pautas do ideário feminista. Já nesse momento, existiam aquelas que consideravam que o discurso que havia se hegemonizado como representativo do feminismo era fortemente marcado por uma feição heteronormativa, branca e das classes mais favorecidas. Esses aspectos demonstram que a heterogeneidade já era uma marca dos campos discursivos de ação dos feminismos desde esse momento. Como afirma a autora:

já no final dos anos 70, por exemplo, algumas mulheres militantes articuladas no interior do movimento negro faziam as suas próprias reflexões sobre a subordinação da mulher, o feminismo, e a sua relação com o racismo (ALVAREZ, 2014, p. 23).

Essa pluralidade, já existente no campo discursivo dos feminismos da década de 1970, se aprofundou com o processo de abertura e transição para a democracia representativa e para o modelo neoliberal no final da década de 1980 e ao longo da década de 1990. A socióloga Núbia Regina Moreira (MOREIRA, 2018) se refere a esse período como momento de abertura de uma arena pública onde novos agentes coletivos projetam suas vozes e se mobilizam, produzindo articulações multifacetadas entre associações como ONGs, igrejas, sindicatos, universidades, profissionais liberais, entre outros.

Esse período costuma ser caracterizado pela narrativa oficial do feminismo como o momento em que “o” movimento se institucionalizou (ALVAREZ, 2014), com o processo de ingresso significativo de mulheres em muitas instituições que até então constituíam-se como espaços majoritariamente masculinos. Momento no qual práticas e discursos feministas se propagaram nos governos, nos partidos, universidades, na ONU, no Banco Mundial e “o gênero – um dos discursos definidores do campo nesse momento...- passou a ser, no linguajar

da ONU, “mainstreamed”, ou “transversalizado,” pelas instituições políticas” (ALVAREZ, 2014, p. 26).

As ONGS neste momento se transformaram nas instituições mais representativas do movimento destacando-se como “as atoras mais visíveis (e mais controversas) nos campos feministas brasileiro e latino-americano (e global) nos anos 1990” (ALVAREZ, 2014, p. 26), ganhando hegemonia no espaço público, realizando projetos, recebendo financiamento, empregando pessoas, propagando discursos e produzindo conhecimentos que ganham os holofotes no campo discursivo dos feminismos no período.

Dentro das disputas do campo, aquelas que passaram a se autodenominar “feministas autônomas,” acusavam as ativistas de terem traído o movimento ao se institucionalizarem e, segundo elas, se venderem ao patriarcado neoliberal (ALVAREZ, 2014).

Entretanto, as ONGS não eram as únicas atoras da época. Esse momento é também marcado por uma profusão de coletivos e outras expressões feministas:

Mesmo que muitas vezes efêmeros e nem sempre politicamente visíveis, quando não propositalmente reprimidos no contexto neoliberal, coletivos e outras expressões feministas menos estruturadas, tanto “autônomas” - como os primeiros grupos Riot Grrls e agrupações feministas na cena anarco-punk (Marques, 2013; Zanetti e Souza, 2008), como auto-organizados no interior dos movimentos da juventude, como o hip-hop e o estudantil, dos sindicatos, dos movimentos étnico-raciais, ou dos partidos -, como no caso dos feminismos articulados dentro dos movimentos e sindicatos urbanos e rurais (Barbosa, 2013; Godinho, 1998; Magrini e Lago, 2013; Silva, 2008), continuaram a se estabelecer no Brasil e em outras partes da região latino-americana mesmo durante o auge da “ONGização” (ALVAREZ, 2014, p. 27).

O Partido dos Trabalhadores e os movimentos populares que constituíam sua base também se estabeleceram como atores relevantes dentro do campo nas décadas de 1980 e 1990. Os movimentos de mulheres negras neste momento, por meio do crescimento de foros nacionais e internacionais de troca, ampliaram os feminismos negros, dando um caráter cada vez mais plural a estes campos discursivos de ação dos feminismos (ALVAREZ, 2014).

Moreira (2018) vai abordar as singularidades e as demandas das mulheres negras organizadas de forma autônoma ou institucional entre os anos de 1985 e 1995. Realizando uma análise a partir de narrativas de lideranças feministas negras<sup>4</sup> nas cidades do Rio de

---

<sup>4</sup> Nas palavras da autora: “Construímos essa categoria em nossa pesquisa, observando a participação nos principais fóruns deliberativos das entidades e movimentos autônomos do feminismo negro e a indicação apontada pelas próprias ativistas e que, durante a realização das entrevistas, foi-se estabelecendo uma rede ao mesmo tempo em que se observava, de posse de documentos de seminários tanto nacional ou estadual, critério de participação e representatividade” (MOREIRA, 2018, p. 103)

Janeiro e São Paulo a autora traça a trajetória de formação e fortalecimento dos movimentos feministas negros no Brasil.

O movimento de mulheres negras – termo usado pela autora para se referir a uma fase anterior à incorporação e identificação com os feminismos por parte de suas militantes - emerge da intersecção entre os movimentos negro e feminista no tensionamento destes movimentos a partir das demandas produzidas a partir das especificidades das experiências de mulheres negras na sociedade brasileira, cujas pautas incluíam a luta por direitos e melhoria das condições de vida para essa parcela da sociedade (MOREIRA, 2018).

A autora afirma que essas organizações se constituem como um legado para a geração de jovens mulheres negras na contemporaneidade, chamando atenção para a “constituição do sujeito político mulher negra” (MOREIRA, 2018, p. 16) como uma das principais pautas trazidas por elas.

As cidades do Rio de Janeiro e São Paulo configuram-se como os principais cenários de encontros, passeatas, seminários, tanto regionais quanto nacionais, assim como locais de institucionalização de organizações dos feminismos negros, como é o caso das ONGs Criola no Rio e Geledes em São Paulo, evidenciando o caráter majoritariamente urbano desses movimentos (MOREIRA, 2018).

“É nesse cenário que o movimento de mulheres negras se constituirá como mais uma possibilidade discursiva no amplo espectro dos movimentos sociais da década de 80 no Brasil”(MOREIRA, 2018, p. 58) que assumem um lugar mais abrangente de atuação no cenário político do país. A pesquisa da autora (2018) reconhece, portanto, a presença de movimentos de mulheres negras desde a década de 1970 e que ganha fôlego nesse segundo momento.

O III Encontro Feminista Latino-Americano realizado em Bertioga em 1985 é considerado o marco das relações das mulheres negras com o movimento feminista, momento no qual desponta nos campos discursivos feministas uma organização coletiva de mulheres negras com o propósito de conquistar visibilidade política. Ainda que identifique a participação de mulheres negras em encontros anteriores, Moreira (2018) deseja chamar atenção para o momento de consolidação de um discurso feminista entre os coletivos de mulheres negras que em anos anteriores vinham rejeitando essa identidade como bandeira de luta<sup>5</sup>. Nas palavras da autora:

---

<sup>5</sup> Algumas falas das mulheres entrevistadas por Núbia Moreira evidenciam essa rejeição da categoria “feminista” como elemento autodefinidor da militância dessas mulheres negras.

A proximidade do movimento de mulheres negras com o movimento feminista apresenta alguns conflitos de ordem da condução das demandas prioritárias, contudo, é o feminismo que vai dar sustentação político-prática às organizações das mulheres negras, “pois a mulher negra ao perceber a especificidade de sua questão, ela se volta para o movimento feminista como uma forma de se armar de toda uma teoria que o feminismo vem construindo e da qual estávamos distanciadas”(BAIRROS, 1988) (MOREIRA, 2018, p. 75).

Inspirados pelas reflexões produzidas nas lutas das mulheres não brancas do Canadá, Estados Unidos e Inglaterra que questionaram a noção de uma identidade feminina universal, forjada a partir de vivências e realidades de um grupo muito restrito de mulheres majoritariamente brancas e de classe média, os feminismos negros brasileiros vão afirmar a “mulher negra como uma moeda de representação política no feminismo.” (MOREIRA, 2018, p. 18). Nas palavras da autora:

Reforço aqui o argumento da socióloga Lélia Gonzalez (1984) que dizia que a experiência da discriminação racial diferenciava o “feminismo negro” do feminismo “ocidental” e impossibilitava a solidariedade na construção fundada numa experiência histórica comum. É, então, com base no argumento do silenciamento do sujeito mulher negra na história do feminismo que emergem as narrativas de origem do feminismo negro. As discordâncias sobre a falta de espaço político das mulheres negras no movimento feminista se colocam como vozes dissonantes que acreditam que a origem do feminismo negro brasileiro nasce como uma resposta das mulheres negras às múltiplas opressões que sobre elas se abatem (MOREIRA, 2018, p. 18).

A pesquisa de Moreira (2018) evidenciou que a identidade étnica/racial se instituiu como atributo positivo que demarca a diferenciação das feministas negras, se constituindo como elemento simbólico e prático para a produção da representação política das mulheres negras dentro dos campos feministas.

Outro aspecto levantado pela análise da autora (2018) é a constatação de que esse movimento de construção de uma representação política dos feminismos negros dentro do campo mais amplo dos feminismos, teve como consequência “a defesa de uma entidade homogênea mulher negra” produzindo um apagamento da diversidade de sujeitos que essa categoria abarca. Nas palavras da autora:

O movimento de mulheres negras demarcava sua identidade (abstraindo outros marcadores) por meio do contato e experiência de vida com o racismo. Para efeito de comprovação, a pele negra e/ou a identidade política negra, condição inscrita no corpo e na militância se constituíam como sinal distintivo e demarcador da posição de mulher negra que, em contraste com as feministas brancas, determinava a diferença (MOREIRA, 2018, p. 83).

Algumas das interlocutoras da autora argumentaram que ainda que as mulheres negras daquele período estivessem mobilizadas no combate ao racismo, suas vivências eram

atravessadas por outros marcadores que conferem a essas experiências traços de singularidade. Dessa forma, no processo de construção de uma identidade representacional dentro dos campos discursivos dos feminismos entre o final da década de 1980 e a primeira metade da década de 1990, a “identidade universal mulher negra” se fortaleceu às custas do silenciamento dos conflitos em torno de questões como sexualidade, religião, formação escolar, condições sociais, entre outras (MOREIRA, 2018). A construção de uma representação coletiva das mulheres negras nos campos discursivos dos feminismos será negociada, portanto, dentro do binômio identidade e diferença e as cisões presentes nestes campos serão decorrência desses processos de negociações (MOREIRA, 2018).

Nesse movimento, ela chama atenção para a constituição do binômio autonomia *versus* institucionalização que vai definir as organizações de mulheres negras do período analisado, cujas características seriam no caso das organizações autônomas, a ausência de sede própria, inexistência de estatuto e a não vinculação a nenhum órgão governamental e no caso das institucionalizadas sua constituição em ONGs em sua maioria.

Na mesma linha da análise produzida por Alvarez (2014) que chamou atenção para o protagonismo das ONGs dentro dos campos discursivos dos feminismos no Brasil neste segundo momento, Moreira afirma que as ONGs de mulheres negras ganharam um lugar de prestígio diante das organizações de mulheres negras não institucionalizadas. “Tais entidades não governamentais estabeleceram as novas formas de experiência política nos anos 90, e tiveram legitimidade para responder e se posicionarem frente às questões específicas de mulheres negras”(MOREIRA, 2018, p. 26). Muitas críticas pairavam sobre o processo de institucionalização dos feminismos negros neste momento:

A institucionalização do movimento de mulheres negras, particularmente no Rio de Janeiro e São Paulo, gera um conflito que pode ser caracterizado como um conflito de princípio, ou seja, as mulheres que se posicionavam como combativas e mais voltadas para a classe popular acusavam às que defendiam a institucionalização do movimento, como traidoras e entreguistas, já que estas estavam desconsiderando a opressão de classe que articulada com a raça e o gênero são determinantes para a desigualdade que se abate sobre as mulheres negras (MOREIRA, 2018, p. 118).

Deste modo, o movimento de construção de uma representação política dos feminismos negros dentro do campo mais amplo dos feminismos foi conduzido em grande medida pelas organizações não governamentais (ONGS) responsáveis por agenciarem as demandas e ampliarem a participação das feministas negras no cenário nacional e internacional.

Esse processo de institucionalização dos feminismos negros escancarou os limites da identidade homogênea mulher negra “no momento em que foi necessário decidir sobre os rumos da manutenção do movimento, que exigia expor as clivagens de renda, territorialidade e escolaridade existentes no interior das lutas das mulheres negras”<sup>6</sup> (MOREIRA, 2018, p. 21), forçando uma reflexão sobre as diferenças desde dentro que estavam para além do marcador de raça.

A análise de Moreira (2018) é bastante elucidativa sobre o crescimento dos feminismos negros dentro do campo discursivo de ação dos feminismos entre as décadas de 1980 e 1990, evidenciando a pluralidade que configurava os campos discursivos feministas, como descrito também por Sônia Alvarez (2014). A análise da autora chama atenção ainda para os processos de institucionalização dos feminismos negros que em sua constituição expuseram “a multiplicidade de posições de sujeitos e de vozes que foram inscritas sob o edifício da entidade homogênea mulher negra.”(MOREIRA, 2018, p. 21), evidenciando o caráter plural que essa categoria abarcava já nas décadas de 1980 e 1990, envolvendo “diferentes posições de sujeitos que se orientam para mobilização política em torno das exigências e demandas das mulheres negras” (MOREIRA, 2018, p. 16).

## 1.2 - “Fluxos horizontais” dos feminismos na contemporaneidade

Assim, contrariamente às evocações do desaparecimento do movimento feminista, é possível identificar sua presença ativa na sociedade brasileira. Essa presença é marcada por uma gama muito variada de identidades políticas, diferentes graus de institucionalização e diversos modos de expressão (GOMES; SORJ, 2014, p. 435)

O início de um terceiro momento na trajetória do campo feminista latino-americano contemporâneo veio, segundo Alvarez (2014) com o crescimento da mobilização dos marginalizados e excluídos pelo neoliberalismo no final da década de 1990, agregando aqueles que autora (2014) nomeia os “outros” da sociedade civil neoliberal. Esse movimento teve continuidade no início do novo milênio:

No Brasil essa complexa formação política que é o feminismo atual continua se movendo e se remodelando em interação dinâmica com as chamadas Jornadas de Junho de 2013 e suas “sequelas” mais radicais,

---

<sup>6</sup>A narrativa de uma das interlocutoras da pesquisa de Moreira (2018) faz menção às divergências que emergiram no processo de elaboração do relatório para a conferência de Beijing, quando uma parcela da militância propôs a inclusão da temática do narcotráfico como aspecto relevante para a compreensão das experiências de muitas mulheres negras, criando um desconforto entre outras militantes que não concordavam com a proposta. “Então, a gente percebeu o quanto o nosso entendimento era diferenciado...” (MOREIRA, 2018, p. 112)

anticapitalistas, anti-Copa Mundial de 2014 e, recentemente, anti-olimpíadas. Esses outros campos discursivos paralelos, por sua vez, se articularam com os feminismos através de um “retorno às ruas” liderado por mulheres e homens atuantes nos movimentos autonomistas, anarquistas, neo-leninistas e trotskystas (de todas as colorações imagináveis), os quais têm múltiplos pontos de intersecção e influência mútua, - mas uma relação nem sempre tranquila - com diversos setores do campo feminista atual, especialmente com os mais variados setores do chamado “feminismo jovem”(ALVAREZ, 2014, p. 33).

Estes novos campos dos feminismos contemporâneos foram objeto de pesquisa de Alvarez (2014) que esteve no Brasil entre os anos de 2013 e 2014 conversando com dezenas de ativistas que militam em múltiplas organizações como o Movimento Passe Livre, várias tendências do movimento estudantil, a Marcha das Vadias, entre outros e com as chamadas feministas “autônomas.” Esse terceiro momento do campo se caracteriza pela multiplicação do número de atoras/res, seu caráter de descentramento, de fluxos horizontais de feminismos plurais e a indeterminação de uma hegemonia no campo:

Com o crescente “sidestreaming” das ideias e práticas feministas, presenciamos por um lado, uma multiplicação de feminismos populares na cidade e no campo, como exemplificado na Marcha das Margaridas, que agrega milhares de mulheres em um processo mobilizador de abrangência nacional (SILVA,2008; Porto Aguiar, 2011). Por outro lado, as Vadias, a cena “anarca”, “a galera do hip hop”, as Blogueiras Feministas, as Blogueiras Negras, as “minas do rock” e tantas outras expressões político-culturais lúdicas sinalizam uma popularização do feminismo (Ferreira 2013; Golfarb, Minella e Lago, 2013) (ALVAREZ, 2014, p. 43).

GOMES e SORJ (2014) apresentam dados que demonstram o aumento do número de brasileiras que se declaram feministas nos últimos anos. Entre as autodeclaradas feministas, a porcentagem mais alta está entre jovens entre 15 e 34 anos. O que denota a relevância dos feminismos para as gerações mais jovens:

Pesquisa conduzida pela Fundação Perseu Abramo mostra que de 2001 a 2010 aumentou de 21% para 31% o contingente de brasileiras que se considera feminista. E metade das mulheres que se consideram ou não feministas tem visão positiva do feminismo, identificando-o com a luta por igualdade de direitos em geral (27%), por liberdade e independência das mulheres (26%) e por direitos iguais no mercado de trabalho (7%). A pesquisa mostrou ainda que as mulheres jovens são as que mais se declaram feministas. Quarenta por cento das jovens entre 15 e 17 anos, a faixa etária mais jovem da amostra, se consideram feministas, seguidas das jovens de 25 a 34 anos, com 37% de identificação, e, em último lugar, as mulheres maiores de 60 anos com 23% (GOMES; SORJ, 2014, p. 434).

Apesar dos aspectos comuns, Alvarez (2014) chama atenção para a heterogeneidade existente entre as chamadas ‘jovens feministas’ que inclui todas as pluralidades, contradições

e conflitos existentes no campo feminista mais amplo. Esse número crescente de jovens cuja militância se dá através das relações de cooperação e disputa com as lideranças mais velhas, tem assumido diferentes expressões como é o caso da Marcha das Vadias, o Slam das Minas, a formação de coletivos em escolas e universidades entre tantas outras conformações.

A Marcha das Vadias tem inspiração na *SlutWalk*, protesto feminista iniciado em Toronto, Canadá, em 2011, como reação à fala de um policial que disse que os estupros seriam evitados, caso as estudantes não se vestissem como *sluts* (vagabundas, piranhas, vadias, putas). Em repúdio à declaração, foi organizada a primeira *Slut Walk* que rapidamente ganhou adesões em diversas cidades do mundo.

No Brasil, ela foi nomeada Marcha das Vadias e passou a ser organizada em dezenas de cidades brasileiras desde 2011, destacando-se no campo dos feminismos contemporâneos ao alcançar setores da população que até então não estabeleciam vínculos com as agendas políticas dos feminismos. Carla de Castro Gomes que desenvolveu uma densa pesquisa sobre a Marcha das Vadias no Rio de Janeiro salienta que a Marcha no Brasil não representa uma importação da *SlutWalk*, mas uma “tradução política translocal” (GOMES, 2018, p. 20) caracterizada por reinvenções e reelaborações diretamente dependentes das/dos atoras/res e dos contextos nos quais a Marcha acontece.

O movimento de mulheres negras aparece também composto por diversas vertentes, diversos “sidestreams” (ALVAREZ, 2014) que vão das mulheres quilombolas, lésbicas, mulheres trans e domésticas, às jovens do hip-hop, entre outras. Muitas vezes articulando pautas dos transfeminismos às pautas do movimento negro, por exemplo. Como Núbia Regina Moreira chama atenção, o repertório atual dos feminismos negros contemporâneos tem uma “expressão determinantemente presidida pela juventude” (MOREIRA, 2018, p. 16). Moreira cita as marchas do empoderamento cresso, a literatura de mulheres negras, as blogueiras negras que usam as redes sociais como forma de interlocução e disseminação da militância. Nas palavras da autora:

Como prática política, o feminismo negro tem sido reafirmado pelas discussões das jovens negras que pautam a questão do empoderamento estético político das mulheres negras; o movimento cresso, o retorno da pauta da violência, a questão da escrita feminista. Já em 2000 temos o I Encontro Nacional de Negras Jovens Feministas em Salvador, como espelho desse feminismo contemporâneo. (MOREIRA, 2018, p. 19).

A noção de 'autonomia' neste momento é ampliada, sendo vinculada à concepções como horizontalidade, subjetividade e liberdade do corpo. Alvarez (2014) destaca também o caráter irreverente e a percepção de uma militância que tem a rua como um dos espaços

legítimos de atuação. Essa percepção que a autora faz sobre um retorno às ruas que marca esse terceiro momento dos campos discursivos feministas dá ênfase às interações do campo discursivo dos feminismos com as chamadas “jornadas de junho” de 2013. Apesar de corroborar a visão da autora sobre a relevância desta articulação, Carolina Branco Castro Ferreira (2015) afirma que esse processo de ocupação dos espaços públicos pelos feminismos está em progresso desde 2011. “Surgido da articulação entre redes digitais e ocupação do espaço público que também criou nódulos relevantes em meio a essa teia político-comunicacional”(FERREIRA, 2015, p. 221), a Marcha das Vadias parece representar um dos casos paradigmáticos desse processo de articulação entre redes sociais e a rua.

As vadias cariocas dão ênfase ao aspecto de horizontalidade e autonomia como marcas que as distinguem ou aproximam de outros vertentes dos feminismos, delimitando fronteiras ou estabelecendo pontes, sempre contingenciais e fluidas (GOMES,2018). Ao analisar como a marcha carioca foi localmente traduzida na cidade do Rio de Janeiro, Gomes destaca o lugar que o corpo ocupa

os corpos das participantes constituem os próprios sentidos da ação coletiva, ao serem mobilizados por elas para produzir novos códigos acerca da violência sexual e da sexualidade. Essas corporalidades políticas incluem a expressão de emoções e sentimentos ligados ao humor, ironia e provocação, preterindo a expressão pública de dor e a figura da vítima, marcantes em outros protestos contra o estupro e a violência contra a mulher (GOMES, 2018, p. 21).

A internet que já tinha relevância no campo feminista desde a década de 1990, ocupa um lugar fundamental nesse contexto de horizontalização e descentramento dos campos discursivos, funcionando como instrumento de popularização dos feminismos, de articulação com campos mais precarizados (ALVAREZ, 2014), além de “espaço de ação e de reflexão de grupos feministas no cenário brasileiro” (FERREIRA, 2015, p. 199).

Ferreira (2015) analisa a organização, atuação e expressão política feminista das novas gerações através das plataformas digitais que funcionam como território contemporâneo de experimentação que possibilita a ampliação da capacidade de comunicação entre organizações políticas e grupos feministas, além de criar “outras redes de comunicação a partir da atividade *prosumer* como instrumento de ação política e recurso de identificação” (FERREIRA, 2015, p. 208). A autora vai chamar atenção para a produção de sujeitos coletivos “no âmbito das teias político-comunicacionais feministas” (FERREIRA, 2015, p. 208).

Ao desenvolver uma análise do blog<sup>7</sup> *Blogueiras Feministas*<sup>8</sup> administrado de forma colaborativa por meio de redes de difusão e interação no âmbito digital, Ferreira (2015) vai identificar nessa ferramenta, um campo profícuo para a compreensão da experiência geracional com feminismos no Brasil, uma vez que sua atuação investe em estratégias compreendidas como importantes para as gerações mais jovens de feministas no qual a internet ocupa um lugar de privilégio para a articulação de sujeitos individuais. Nas palavras da autora:

o uso da internet se dá como forma de tradução de termos, ideias e lutas, apostando na eficácia dessa atuação sem considerar os feminismos como consequência de uma consciência prévia e com a finalidade de atrair mais jovens ou ainda deixar mais claro o uso de determinados conceitos, temas e/ou “palavras de ordem” (FERREIRA, 2015, p. 211).

O caráter de horizontalidade também se constitui como marca das práticas organizacionais feministas na web (Ferreira,2015). Os sujeitos individuais e coletivos nas redes se apropriam de diferentes formas do arsenal teórico produzido pelos campos discursivos dos feminismos.

### **1.3 - O conceito ‘interseccionalidade’ e sua relevância no contexto dos feminismos contemporâneos no Brasil.**

A interseccionalidade nos mostra mulheres negras posicionadas em avenidas longe da cisgeneridade branca heteropatriarcal. São mulheres de cor, lésbicas, terceiro-mundistas, interceptadas pelos trânsitos das diferenciações, sempre dispostos a excluir identidades e subjetividades complexificadas, desde a colonização até a colonialidade...(AKOTIRENE, 2019, p. 30).

No campo teórico os feminismos negros questionaram a hegemonia de gênero “como marcador central na análise das diferenças e das relações sociais”(DÍAZ-BENÍTEZ, 2020, p. 264). Prática e pensamento feministas foram portanto profundamente transformados a partir do momento em a noção de “gênero” foi questionada como fator determinante e primordial

---

<sup>7</sup> Meio que funciona como ferramenta de divulgação em formato de textos que são constantemente atualizados, onde leitoras têm a opção de comentar as postagens.

<sup>8</sup> Definido como artefato cultural (FERREIRA, 2015) construído a partir de experiências sociais concretas que se expressam e disseminam através dos recursos tecnológicos, o *Blogueiras Feministas*, longe de produzir uma narrativa linear, se constrói por meio da bricolagem de narrativas que propagam ideários e concepções dos campos discursivos dos feminismos, costurando-se aos enunciados das leitoras a cada publicação, além das articulações que se dão com outros canais de difusão como *facebook*, *twitter*, *Instagram*. Como explica a autora, estes artefatos culturais produzem “um impacto social, auxiliando na construção de estruturas sociais por meio das trocas de comentários e conversações” (FERREIRA, 2015, p. 215).

para os destinos das mulheres. Como esclarece a antropóloga Maria Elvira Díaz-Benítez sobre a construção dos feminismos negros nos Estados Unidos:

...a denúncia consistia em que o feminismo teria negligenciado o fator racial ao oferecer toda a preeminência à diferença sexual. Assim, um dos principais gestos do feminismo negro norte-americano consistiu em insistir sobre as particularidades e especificidades que a opressão racial trazia para a vida e para a construção subjetiva de mulheres negras e de cor, sendo fundamental pensar as experiências dessas mulheres como marcadas especialmente pelo racismo(DÍAZ-BENÍTEZ, 2020, p. 264).

Nesse contexto, o conceito de interseccionalidade ocupa um lugar importante. Ele foi cunhado pela intelectual afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw em 1989 e popularizou-se a partir de 2001 com a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância, em Durban, África do Sul (AKOTIRENE, 2019). Apesar de o feminismo negro ser o responsável pela criação do paradigma teórico que condensou um conjunto de ideias na noção de interseccionalidade, a antropóloga Maria Elvira Díaz-Benítez (2020) nos lembra que as ideias sobre interseccionalidade não são novas e não respondem a uma única escola de pensamento:

Ideias que agora são amplamente agrupadas sob essa categoria e que ganharam esse nome específico a partir dos trabalhos da jurista Kimberlé Crenshaw foram expostas por diversos pensadores e, sobretudo, pensadoras, em distintos contextos sociais, acadêmicos e ativistas. A antropóloga Mara Viveiros situa a presença dessas ideias em 1791 com Olympia de Gouges na Declaração dos Direitos da Mulher, e com Sojourner Truth, em 1851, ao falar sobre sua experiência de mulher negra operária (DÍAZ-BENÍTEZ, 2020, p. 264).

Além da negligência da “raça” como elemento fundamental para a compreensão da produção das desigualdades nas reflexões do movimento de libertação das mulheres (*women's liberation*) nos Estados Unidos liderado por pensadoras como Betty Friedan, autora do clássico *Mística feminina*, esses feminismos priorizaram questões que eram relevantes somente para mulheres com privilégios de classe (hooks, 2019), brancas em sua maioria. “Atentar para a inter-relação entre gênero, raça e classe social foi a perspectiva que mudou a orientação do pensamento feminista.”(bell hooks, 2019, p. 17). Nas palavras de Karla Akotirene:

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

Como nos lembra Karla Akotirene (2019), existe um enorme abismo entre o temor de mulheres brancas de que seus filhos cresçam e sejam capturados pela estrutura machista e os riscos sempre a espreita que perturbam o sono de mulheres negras de verem seus filhos vitimados pela violência infligida pela estrutura racista. Dentro do debate reprodutivo na década de 1970 nos Estados Unidos, mulheres negras lutavam pelo controle da fertilidade e por políticas públicas e práticas médicas que dessem conta das suas especificidades, enquanto feministas brancas defendiam o direito ao aborto. Enquanto o feminismo branco pensava o lar como lugar de opressão e exploração das mulheres, pensadoras negras defendiam o lar como lugar de refúgio e resistência ao sistema racista (DÍAZ-BENÍTEZ, 2020).

A luta pela libertação conduzida por feministas brancas de classe média que reivindicavam o acesso ao mercado de trabalho, como alternativa ao destino compulsório do cuidado do lar e dos filhos, não correspondia à realidade de grande parte das mulheres negras, chicanas e operárias que compunham a classe trabalhadora. Ocupando funções pouco qualificadas e mal remuneradas, essas mulheres assumiam também os cuidados com o lar e os filhos mesmo trabalhando longas horas diárias (DÍAZ-BENÍTEZ, 2020).

A reivindicação de feministas brancas pelo acesso ao mercado de trabalho não visava ocupar as funções destinadas às mulheres da classe trabalhadora, mas tinha a finalidade de conquistar equiparação salarial e acesso aos cargos que até então eram ocupados majoritariamente por homens de sua própria classe. “Assim, a procura pela igualdade se daria em relação aos homens de sua própria classe e não geraria uma luta de classes como pauta do feminismo” (DÍAZ-BENÍTEZ, 2020, p. 267).

Problematizar o elitismo de classe e buscar ações que garantissem a melhoria da qualidade de vida de mulheres das classes trabalhadoras assumiu, portanto, lugar primordial no horizonte de pensadoras feministas negras como bell hooks. O feminismo negro interseccional propõe mudanças pensadas a partir das demandas daquelas que habitam a margem.

Através dos escritos de autoras lésbicas como Audre Lorde, a interseccionalidade passa a ser pensada também pelo marcador da sexualidade. Em *Sou sua Irmã*, palestra proferida por Lorde na conferência *Black Women Rising Together* realizada em uma universidade pública no Brooklyn, em Nova York, em 1985, a autora aborda os conceitos heterossexualidade e homofobia como forma de questionar a rejeição que mulheres lésbicas experienciavam dentro do movimento e exorta as feministas negras a abraçarem as diferenças

como estratégia de fortalecimento do trabalho conjunto em favor da sobrevivência de todas as mulheres.

Essa autora problematizou ideias recorrentes nos campos discursivos dos feminismos negros da época de que mulheres lésbicas eram percebidas como ameaça para as famílias negras; de que seriam responsáveis pela extinção da raça, de que seriam apolíticas. Em suas palavras:

Homofobia e heteronormatividade significam que vocês se permitem ter a fraternidade e a força das lésbicas negras roubadas porque temem ser chamadas de lésbicas. No entanto, compartilhamos tantas preocupações sendo mulheres negras, há tanto trabalho a fazer. A urgência da destruição de nossas crianças negras e o sequestro da mente dos jovens negros são prioridades conjuntas. Crianças negras mortas a tiros ou drogadas nas ruas são prioridades para nós. O fato de que o sangue de mulheres negras tem fluído com regularidade implacável nas ruas e nas salas de estar em nossas comunidades não é um rumor difundido pelas lésbicas negras. É uma triste verdade estatística (LORDE, 2020, p. 19).

Lordé (2019) afirmou que o horror às lésbicas provinha do mesmo lugar onde elas foram ensinadas a temer a diferença, invisibilizando-a ou destruindo-a e propõe uma reflexão sobre como os feminismos negros podiam organizar-se em torno de suas diferenças. O primeiro passo seria romper com as percepções estereotipadas em torno das mulheres lésbicas e reconhecer o papel importante que muitas delas desempenharam ao longo de toda a trajetória de luta da população negra por liberdade nos Estados Unidos:

Assim como estereótipos racistas são o problema de pessoas brancas que acreditam neles, os estereótipos homofóbicos também são o problema dos heterossexuais que acreditam neles. Em outras palavras, não sou eu nem vocês quem deve dar conta desses estereótipos, eles são barreiras terríveis e um desperdício para o nosso trabalho conjunto. Não sou sua inimiga. Não precisamos nos tornar as únicas experiências e percepções umas das outras para compartilharmos o que aprendemos com nossas batalhas particulares pela sobrevivência como mulheres negras...( LORDE, 2020, p. 20).

A noção de interseccionalidade possibilita, portanto, olhar para a realidade material das mulheres através de uma chave de leitura que leva em consideração outros marcadores da diferença como raça, gênero, classe e sexualidade, fazendo muitas vezes da história ferramenta política que possibilita perceber a reatualização de determinadas práticas que garantem a reprodução das desigualdades nos dias de hoje (DÍAS-BENÍTEZ, 2020).

Além das intelectuais negras norte-americanas, outras feministas provenientes de diferentes partes do mundo problematizaram o feminismo centrado no gênero, como a antropóloga e filósofa feminista negra Lélia Gonzalez no Brasil que “assinalou o racismo e o sexismo existentes na sociedade brasileira e denunciou os efeitos da colonização e da

colonialidade como feridas que persistem nos povos negros em diáspora”(DÍAZ-BENÍTEZ, 2020, p. 269).

Em 1988, Lélia Gonzalez (2020) escreveu sobre as contradições internas do feminismo latino-americano enfatizando a dimensão racial na abordagem sobre a situação das mulheres no continente, alertando para a exclusão de negras e indígenas dentro do movimento de mulheres. Ela dá ênfase à importância da teoria e prática feminista na construção de grupos e redes e na produção de novos olhares sobre as experiências das mulheres ao partirem do conceito de patriarcado capitalista em suas abordagens, atentando para “as bases materiais e simbólicas da opressão das mulheres, o que constitui uma contribuição de importância crucial para a direção de nossas lutas como movimento”(GONZALEZ, 2020, p. 140), além de terem chamado atenção para o caráter político do mundo privado e produzido debates que colocaram questões como violência, sexualidade e direitos reprodutivos no espaço público. Entretanto, apesar de suas contribuições, a dimensão racial foi negligenciada. Gonzalez nomeou essa negligência de racismo por omissão, forjado a partir de uma percepção de mundo neocolonialista e eurocêntrica. A autora fala sobre a dimensão interseccional necessária na abordagem feminista:

...o feminismo latino-americano perde muito de sua força abstraindo um fato da maior importância: o caráter multirracial e pluricultural das sociedades da região. Lidar, por exemplo, com a divisão sexual do trabalho sem articulá-la com a correspondente ao nível racial é cair em uma espécie de racionalismo universal abstrato, típico de um discurso masculinizante e branco. Falar de opressão à mulher latino-americana é falar de uma generalidade que esconde, enfatiza, que tira de cena a dura realidade vivida por milhões de mulheres que pagam um preço muito alto por não serem brancas. Concordamos com Jenny Bourne, quando ela afirma: “Eu vejo o antirracismo como algo que não está fora do movimento de mulheres, mas como algo intrínseco aos melhores princípios feministas.”(GONZALEZ, 2020,p. 142).

A interseccionalidade propõe que raça esteja em patamar de igualdade analítica com outros marcadores da diferença e que não haja hierarquias de opressão (AKOTIRENE, 2019). Publicado pela primeira vez em 1983 o texto *Não existe Hierarquia de Opressão*, de Audre Lorde afirmava que entre aqueles com os quais se compartilha objetivos de libertação e sonhos de futuros possíveis para as próximas gerações, não pode haver hierarquias de opressão (LORDE, 2020):

...onde quer que a opressão se manifeste neste país, pessoas negras são vítimas em potencial. É um padrão do cinismo direitista encorajar integrantes de grupos oprimidos a agir uns contra os outros, e, enquanto

estivermos divididos por causa de nossas identidades específicas, não poderemos nos unir numa ação política efetiva (LORDE, 2020, p. 64).

A interseccionalidade também não diz respeito ao somatório de mecanismos de opressão que resultem em análises de causa e efeito das desigualdades sociais. Maria Elvira Díaz-Benítez (2020) pontua que entre autoras que operam a partir de posturas interseccionais, existem em comum a compreensão de que os efeitos imprimidos por categorias de diferenciação são dependentes “do contexto, do momento histórico analisado e das especificidades econômicas, culturais e sociais daquele contexto.” (DÍAZ-BENÍTEZ, 2020, p. 270). O aspecto que as diferencia são os modos de operarem com a noção de poder e de diferença e as formas como atribuem maior ou menor importância a dimensão da agência dos sujeitos.

Akotirene alerta para o risco de epistemicídio ao substituir a semântica ‘feminismo negro’ para ‘feminismo interseccional’ descontextualizando a matriz afrocêntrica de onde parte o conceito interseccionalidade, invisibilizando a produção teórica e metodológica dos feminismos provenientes da margem:

Para nós, mantermos o feminismo negro é dizer que a interseccionalidade denota riqueza epistêmica, que desta vez não será tirada da diáspora africana. O feminismo negro substituído por feminismo interseccional equivale explorar a riqueza intelectual de África e chamar isso de modernidade (AKOTIRENE, 2019, p. 51).

A noção de interseccionalidade vem assumindo lugar de centralidade nos debates do campo discursivo dos feminismos “sidestreaming” no Brasil. Gomes (2018) afirma que no campo político, os sentidos da noção de interseccionalidade extrapolam o debate teórico ao articularem feminismos e outras lutas do movimento negro, de pessoas trans e de pessoas com deficiência. Essa leitura também vai aparecer na análise de Alvarez (2014) que destaca como uma característica importante do campo dos feminismos contemporâneos a luta “contra todas as opressões que existem na sociedade” (ALVAREZ, 2014, p. 37), nos quais os feminismos vêm priorizando noções de diversidade e inclusão.

Ao mapear as redes, Ferreira também chama atenção para o lugar de relevâncias que a noção de interseccionalidade ocupa, conferindo sentido às articulações entre os campos feministas e “outras pautas de lutas (por exemplo de pessoas trans, do movimento negro, pessoas com deficiência) e a experiência de sujeitos que ganham corpos e materialidades nesse cenário” (FERREIRA, 2015, p. 217). Ferreira ressalta não só a relevância da noção de interseccionalidade mas a formação de uma dicotomização no campo que opõe o que a autora nomeia “interseccionais” e as “radicais.” Em suas palavras:

O mapeamento inicial dessas redes revela que elas têm operado a partir das/os “interseccionais” e das “radicais”. Uma das características da atuação das primeiras, como mencionei, seria a tentativa de articulação com outras lutas e grupos, já as “radicais” advogam por uma centralidade na relação entre corporalidade e poder, na qual “ter uma vagina” seria determinante. A presença das “radicais” nessas redes digitais parece ser posterior a das “interseccionais”, surgindo principalmente a partir de 2013. Essas “comunidades” não operam de modo totalmente dual, pois há sujeitos (aqui pensando em blogs, perfis de facebook, etc) que localizam-se na transição, ora como interseccionais, ora como radicais, dependendo do tema (FERREIRA, 2015, p. 217).

Ferreira (2015) buscou destacar que nesse cenário onde a interseccionalidade demarca as articulações entre os feminismos e outras lutas, está colocado também um dos maiores embates no campo que gira em torno da determinação sobre os sujeitos que têm legitimidade para falarem em nome das causas feministas. Gomes e Sorj (2014) vão afirmar que uma marca importante dos campos discursivos dos feminismos contemporâneos é a diversificação do sujeito político dos feminismos que “não se define exclusivamente pela identidade sexual e biológica da mulher” (GOMES e SORJ, 2014, p. 439). Os debates sobre identidades de gênero, corporalidade, sexualidade, transfeminismos, tansgênero, pós-gênero e o *queer*; trazidos à cena pelas bissexuais, lésbicas, mulheres trans, trabalhadoras do sexo (ALVAREZ, 2014) e a própria academia, questionaram a categoria “mulher” como categoria central dentro do campo discursivo de ação dos feminismos contemporâneos. Nas palavras das autoras:

A chamada oposição binária entre gênero e sexo, que servia de base para a definição do sujeito do feminismo, encontra-se confrontada com uma concepção na qual gênero, sexo, prática sexual e desejo flutuam independentemente, de modo a produzir uma multiplicidade de identidades que se definem como feministas (GOMES e SORJ, 2014, p. 445).

Entretanto, como Ferreira buscou mostrar, isso não constitui um consenso no campo. Na análise sobre a Marcha carioca, Gomes (2018) vai abordar os conflitos online e offline entre vadias e *Radfem* que giravam em torno, entre outras questões, da oposição que as *Radfem* fazem à inclusão de mulheres trans e travestis nos espaços feministas. As *radfem* são radicalmente contrárias à inclusão de mulheres trans e travestis como sujeitos políticos dos feminismos<sup>9</sup> sob o argumento de que mulheres trans não foram socializadas como mulheres. Segundo Gomes, “a posse de uma vagina e o tipo de socialização que acarreta seriam a base de uma “experiência comum” entre todas as mulheres”(GOMES, 2018, p. 204).

---

<sup>9</sup>As *Radfem* se posicionam também em favor do fim da prostituição por considerarem uma exploração dos corpos das mulheres que segundo elas, são tratados como mercadoria. São também contrárias à inclusão de homens cis nos movimentos por acreditarem que eles inibiriam as mulheres de compartilharem entre si suas experiências (GOMES, 2018).

No final de 2018 testemunhamos as “tretas” no lançamento<sup>10</sup> do livro ‘*Explosão Feminista*’ organizado por Heloísa Buarque de Holanda que dão a dimensão das disputas (ALVAREZ, 2018) que conformam o campo. A proposta do livro foi traçar um panorama sobre os feminismos contemporâneos no Brasil. A primeira tiragem trazia um texto sobre a vertente do feminismo radical, representando uma das vertentes do campo discursivo atual. A escolha por incorporar o feminismo radical na coletânea gerou questionamentos por parte de algumas autoras que criticaram veementemente o posicionamento da autora do texto, em função da acusação que recai sobre ela de excluir as mulheres transexuais como sujeitos políticos dos feminismos. A autora em questão, ameaçou processar Buarque de Hollanda e a editora Companhia das Letras sob acusação de violação de direitos autorais e danos morais. Esse conflito resultou na retirada do artigo na segunda tiragem do livro.

A Marcha das Vadias se constitui portanto como uma das principais responsáveis por encenar esse esgarçamento do sujeito político dos feminismos no campo. A Marcha carioca se define como transfeminista e conta com a participação de mulheres trans entre as organizadoras, tomando como legítima a presença de sujeitos trans e suas agendas na Marcha. Para as organizadoras, existe uma experiência subalternizada do feminino que é compartilhada e concede legitimidade a pessoas trans como sujeitos do feminismo. É nesse contexto que Gomes (2018) identifica que a noção de interseccionalidade ocupa lugar de centralidade ao propor que:

a socialização de gênero não é igual em todas as mulheres, mas é modificada por outras marcas de diferença, como raça, classe, sexualidade, idade, deficiência, etc., além de variar bastante histórica e culturalmente. Aqui, ser mulher não é unicamente resultado de ter uma vagina, assim como ter uma vagina não produzirá sempre uma mulher. Várias outras marcas corporais, biográficas, sociais e históricas interagem na produção da pessoa, de modo que a ideia de uma “essência” da mulher (o gênero) é desconstruída tanto quanto a de uma “essência” do gênero (a genitália). Esta perspectiva abre espaço para abordar as diferenças entre mulheres bem como as semelhanças entre mulheres e outros sujeitos, além de explorar os próprios limites do binarismo de gênero, algo que a Teoria Queer aprofundou ainda mais. As categorias de feminismo interseccional, transfeminismo e puta feminismo são traduções e apropriações, no plano político, de algumas dessas ideias (GOMES, 2018, p. 205).

Procurei trazer nesse tópico através das análises de diversas autoras um breve panorama sobre os feminismos no Brasil, com ênfase no momento atual que se destaca pelos elementos de horizontalidade, descentramento e autonomia e pela presença de um ‘feminimo

---

<sup>10</sup> <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2018/12/apos-queixas-editora-vai-alterar-volume-recem-lancado-sobre-feminismo.shtml> (matéria consultada em Setembro de 2020).

jovem.’ Nesse campo, a internet e as ruas constituem importantes territórios de ação política para os sujeitos individuais e coletivos “com variadas experiências de vida e modos diversos de conceber o tema das relações de gênero, de formular ideologias e estratégias políticas” (GOMES e SORJ, 2014, p. 437).

#### 1.4 – ‘O campo discursivo paralelo’ das ocupações.

A diversidade, a disputa pela palavra e a heterogeneidade das respostas devem estar presentes na nossa capacidade de análise porque as mobilizações desses jovens são reveladoras das mudanças observadas na ação coletiva contemporânea pela formação das redes conflituosas a partir do que se denominaram como os novos movimentos sociais (Melucci, 2001) e pelo advento e uso das TICs. Tensões, divergências e as resistências às organizações estudantis tradicionais seriam, assim, expressões típicas de um campo de interações sociais que repõe cotidianamente os embates na construção democrática da ação coletiva (SPOSITO; TARÁBOLA, 2017, p. 17).

Como mencionado no tópico anterior, ao analisar o campo discursivo atual dos feminismos, Sônia Alvarez (2014) chamou atenção para sua interação com o que ela nomeia “outros campos discursivos paralelos,” como é o caso das chamadas *Jornadas de junho* de 2013, com os quais estabeleceram pontos de intersecção e influência mútua, especialmente com os diversos setores do denominado “feminismo jovem.”

A efervescência que marca a cena política brasileira, principalmente a partir de 2013 com as chamadas *Jornadas de Junho* teve inspiração nas dezenas de levantes que irromperam no cenário mundial a partir de 2010 com a onda de insurreições que ficou conhecida como *Primavera Árabe* iniciada na Tunísia que disseminou-se rapidamente por outros países do continente africano e asiático como Egito e Síria, inspirando outras mobilizações em diversos pontos do planeta como o movimento *Occupy Wall Street* nos Estados Unidos, o movimento 15M. na Espanha e as mobilizações no Brasil.

Esse processo de “radiação política” (BENTES, 2015) criado pela transmissão ao vivo dos eventos que se repetiram pelo mundo, produzindo novos acontecimentos singulares em contextos políticos diversos, “cujas características, pós-internet e redes sociais, emergem no bojo de uma tecnopolítica em que linguagens e estéticas são partes constituintes” (BENTES, 2015, p. 20).

As *Jornadas de junho* de 2013 mobilizaram novas tecnologias de organização e comunicação e favoreceram a emergência de coletivos, como os *Black Blocs*, produzindo

“uma reconfigurando da contestação e, ao mesmo tempo, um novo tipo de engajamento marcado pela dimensão subjetiva e pessoal”(SPOSITO; TARÁBOLA, 2017, p. 15).

Mídias alternativas, como a Mídia Ninja oportunizaram o surgimento de manifestantes virtuais que intervêm de forma ativa nas transmissões feitas em tempo real; além de fazerem o que Ivana Bentes (2015) nomeia “hackeamento” das narrativas, ao apropriaram-se da narrativa hegemônica do evento, subvertendo-a. Além disso, ao registrarem a brutalidade policial em tempo real, passam a pautar a mídia tradicional e os telejornais. Nas palavras de Ivana Bentes:

No Brasil, a emergência de uma mídia-multidão aponta para um novo momento do midiativismo e de um cinema-mundo encarnado, nos protestos de 2013 pela experiência da Mídia NINJA e de centenas de coletivos (Rio na rua, Carranca, Voz das Ruas ou os vídeos do Projetação, 12pm, para citar alguns) que cobrem colaborativamente as manifestações em todo o Brasil, streamando e produzindo uma experiência catártica de “estar na rua”, obtendo (no caso da Mídia NINJA) picos de milhares de pessoas on-line (BENTES, 2015,p.20).

Os midiativistas, as mídias livres e on-line criam uma esfera pública em rede, independente dos sistemas midiáticos e políticos tradicionais. Essa mídia-multidão se espalha através do recurso das redes “num processo de contaminação virótica e afetiva” (BENTES, 2015, p. 21)...” que comove, informa e mobiliza através das imagens emitidas ao vivo, no calor da hora, na urgência do momento, atravessando fronteiras:

Essas transmissões ao vivo criam uma comunidade política disruptiva que torna visível o desacordo constituinte na partilha de tempos, espaços e vozes, disputa do sensível...A forma afirmativa e combativa dessas emissões e imagens incide na partilha do sensível, disputando o sentido das narrativas, lançando enunciados de uma contracomunicação, destituídos de sentido prévio ou de enunciação editorializada (BENTES, 2015, p. 31).

O aspecto de contágio dessas experiências de mobilizações, produtoras de movimentos locais como as chamadas *Jornadas de junho* de 2013 “que por sua vez, tornaram-se o grande levante com força de inspiração para as ocupações que vieram a seguir.” (MARAFON, 2017, p.12). O que possibilita pensar sobre as ocupações como parte “de uma agenda de revoltas que foram acontecendo e conectando jovens diante de situações muito parecidas, embora cada qual exista com sua própria dinâmica” (MARAFON, 2017, p. 12). Os movimentos de ocupação em instituições de ensino brasileiras<sup>11</sup> entre os anos de 2015 e 2016 fazem parte desse processo de ebulição política, constituindo também um campo discursivo paralelo (ALVAREZ,2014).

<sup>11</sup> Os movimentos de ocupações em instituições de ensino no Brasil ainda não tinham acontecido quando Sônia Alvarez (2014) realizou sua pesquisa no Brasil.

No documentário *'Acabou a paz. Isso aqui vai virar o Chile,'*<sup>12</sup> Pablo Ortellado, professor da USP fala da importância das mobilizações de Junho de 2013 para os movimentos de ocupação das escolas pelos estudantes secundaristas pela importância de junho de 2013 na reintrodução da crença de que é possível conquistar mudanças concretas por meio da desobediência civil e da ação direta.

Ainda que as ocupações das escolas pelos estudantes secundaristas não sejam objeto de análise dessa tese, considero relevante mencioná-las, dado o impacto e importância dessas experiências políticas para a invenção de novos repertórios de ação e mobilização estudantil, novas apropriações e percepções dos territórios escolares pelos estudantes, além de o campo discursivo das ocupações em diversos momentos ter estabelecido forte interface com o campo discursivo dos feminismos. Entendo que estes processos engendraram novas formas de apropriação das instituições escolares pelos estudantes. Este momento de extrema visibilidade da ação política estudantil nas escolas, é alternado “com a latência e as práticas submersas”(SPOSITO; TARÁBOLA, 2017, p. 17). Entendo que as experiências com feminismos fizeram e seguem fazendo parte deste processo e que as análises sobre experiências estudantis em escolas brasileiras precisa levar esse contexto de transformações em consideração, de um contexto mais amplo marcado por novas formas de ação política coletiva que seguem fazendo seu trabalho nas escolas, às vezes de forma articulada e muitas vezes de forma mais submersa e subjetiva. Mas nem por isso, menos efetiva.

### **1.5 - Ocupações em instituições de ensino e intersecções com o campo discursivo dos feminismos.**

As ocupações em instituições de ensino brasileiras entre 2015 e 2016 estão entre os inúmeros movimentos de ocupação que irromperam na cena política brasileira recente. Entre eles, o movimento ocupe Estelita (MOE) em Recife em 2014 no qual manifestantes ocuparam o terreno do Cais José Estelita; o ocupa Minc em 2016, quando manifestantes e coletivos culturais motivados pela extinção do Ministério da Cultura anunciado pelo na época presidente da República Michel Temer ocuparam o Palácio Capanema, ex-sede do Minc no centro da cidade do Rio de Janeiro.

---

<sup>12</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw> (Consultado em fevereiro de 2021).

Giovanna Marafon fala em “processos disruptores no campo da produção de desejo” (MARAFON,2017, p. 13) produzidos durante as ocupações que afirmaram outras sensibilidades, novas maneiras de ser e perceber, engendrando o que a autora nomeia processos de reapropriação da subjetividade, na contramão dos processos de subjetivação capitalística.

As ocupações das mais de duzentas escolas do ensino médio em São Paulo em 2015, motivadas pela política estatal de “reorganização escolar” que previa o fechamento de diversas escolas e o remanejamento de milhares de estudantes para outras escolas, deram início à onda de ocupações em instituições de ensino no Brasil entre os anos de 2015 e 2016.

Assim que as mídias tradicionais começaram a divulgar o projeto de “reorganização das escolas” previsto pelo governo do estado de São Paulo, os estudantes articularam-se por meios das redes, criando *hashtags* como #AescolaÉNossa, #LutarPeloNossoDireito e #NãoFecheMinhaEscola que foram replicadas e compartilhadas a exaustão, além de eventos como o ‘*Luta pela Educação*’ na rede social *Facebook*, elaborado pelos estudantes da E.E.Carlos Gomes (CAMPOS, MEDEIROS, RIBEIRO, 2016) como meio de manifestarem sua indignação diante do projeto do governo e planejarem formas de ação para barrar a “reorganização.”

O livro ‘*Escolas de Luta*’ (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016) chama atenção para a relevância da escola como a segunda casa entre as falas mais recorrentes entre os estudantes, evidenciando a importância da instituição escolar para além dos aspectos administrativos e pedagógicos formais, como lugar dos encontros e dos afetos que segundo Sposito e Távora (2017) que teve papel fundamental no desencadeamento das mobilizações: “Mano, lá é nossa casa...nosso lar...lá não somos amigos...somos uma família e sei que se todos agirmos juntos...não vão nos tirar de lá...” (E.E. Carlos Gomes – Facebook – 25/09/2015) ((CAMPOS, MEDEIROS, RIBEIRO, 2016, p. 33).

Nas seis semanas que antecederam as ocupações das escolas, foram realizados cerca de 160 atos em todo o estado, alguns deles duramente reprimidos pela polícia. Apesar das mobilizações estudantis, o governo Alckmin não demonstrou disposição ao diálogo ou ofereceu qualquer abertura para uma possível revisão do plano de reorganização. Foi nesse momento que os estudantes começaram a considerar a ideia de ocupar as instituições de ensino, como tática para fazer o governo recuar. Nesse contexto o manual ‘Como ocupar um colégio?’ traduzido pelo coletivo ‘O Mal Educado,’ elaborado pela ‘Frente de Estudantes

Libertarios' da Argentina que por sua vez foi inspirado na luta dos secundaristas chilenos em 2006 e 2011 começou a ser maciçamente divulgado por meio da internet e distribuído aos estudantes nos atos (CAMPOS, MEDEIROS, RIBEIRO, 2016). O manual trazia dicas de como formar comissões, como organizar assembleias e recomendações sobre a importância da realização de atividades (formativas e recreativas) ao longo do dia com inclusão de responsáveis, docentes e estudantes que estivessem apoiando as ocupações.

Uma a uma, mais de duzentas escolas do estado de São Paulo foram sendo ocupadas pelos estudantes. No tempo que duraram as ocupações, eles fizeram a gestão do tempo da escola, buscaram a horizontalidade nas tomadas de decisão, reinventaram, cada escola a sua maneira, os currículos, com novos usos do espaço da escola e novas interações. Como afirmou Marcela Jesus:

A ocupação foi um espaço que eu conheci as pessoas. Imagine, eu conheci pessoas que estavam estudando comigo há muito tempo. E isso que mais me marcou na ocupação assim...a união. E a ocupação foi um lugar que juntou toda essa galera e que a gente pôde ouvir opiniões de cada um. E a gente pôde decidir isso coletivamente. E que mesmo a gente sendo adolescente, a gente pôde cuidar de uma escola. A gente pôde organizar oficinas dentro da escola, a gente pôde ter aula pública do que a gente quisesse ouvir (Marcela Jesus – *'Espero tua (Re)volta'*).

“Geraldo a culpa é sua, hoje a aula é na rua!” foram as palavras de ordem dos estudantes em uma das ruas mais movimentadas da cidade de São Paulo, quando o movimento se radicalizou no final de novembro de 2015 e as ações na rua foram retomadas. “Acabou a paz, isso aqui vai virar o Chile!!!” Segurando carteiras das escolas, os estudantes gritavam a plenos pulmões pelas ruas em alusão às mobilizações estudantis no Chile, citadas anteriormente. A polícia reagiu de forma truculência à retomada das ruas pelos estudantes. A violência policial foi divulgada por diversas mídias, principalmente as alternativas e tornaram pública a forma como o governo respondia às demandas dos estudantes.

No filme *'Espero tua (Re)volta'* o estudante Lucas Penteado descreve esse momento: “Quando a cidade começou a assistir esse circo aí...quando as imagens começaram a circular na mídia, principalmente na mídia ativista na internet, a sociedade começou a questionar: “Calma aí...o governador que a gente elegeu e reelegeu inclusive, é que tá mandando fazer isso?” Com a enorme repercussão da imprensa, o governador convoca uma coletiva de imprensa para informar sobre o adiamento da reorganização.

A luta dos estudantes secundaristas do estado de São Paulo coordenou portanto ação nas redes, mobilizações nas ruas e a ocupação dos territórios escolares. Os estudantes resistiram às tentativas de intimidação promovidas pelo governo e conseguiram impedir o fechamento das escolas. Como afirma Giovanna Marafon:

Os jovens estudantes queriam as escolas e queriam nelas serem ouvidos. Lutaram para fazer as escolas lugares próprios e para barrar a reforma educacional que se lhes tentava impor sem qualquer diálogo naquele momento...Aqueles estudantes tiveram experiências que possibilitaram articulações e produziram transformações da situação, em suas rotinas e em seus modos de estudar, de se relacionar com a escola e com professores e, também, de estarem no mundo (MARAFON, 2017, p. 14 -15).

Em 2016 o anúncio do congelamento de gastos públicos por 20 anos, anunciado pela gestão do na época presidente Michel Temer, testemunhamos a ocupação de mais de mil instituições de ensino no Brasil. O processo de ocupação de diversas unidades da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) pelos estudantes como resposta ao processo de deterioração e precarização das condições de funcionamento da instituição e dos cortes aos auxílios que garantiam a permanência de muitos estudantes na instituição. Em 2016, centenas de universidades e escolas do ensino médio em todo o Brasil viveram processos de ocupação. Em muitos destes contextos houve grande apoio de movimentos sociais, docentes, da comunidade local e familiares. Entretanto, como pontua Giovanna Marafon (2017), são os estudantes que fazem a gestão do espaço “e ocupam-se do cuidado coletivo desse espaço, alimentam-se e descansam da e na escola, criando outras maneiras de lá estar/fazer/relacionar/aprender coletivamente e ensinar”(MARAFON, 2017, p. 16).

Apesar dos aspectos de semelhança que constituem esses processos, “não há nas ocupações uma teoria geral das ações” (MARAFON, 2017, p. 16) que sugiram a construção de modelos gerais que possam ser reproduzidos. Ao abordar a experiência de ocupação da unidade Realengo do complexo escolar Colégio Pedro II no Rio de Janeiro em 2016, Marafon chama atenção para os aspectos de singularidade dessa experiência na instituição, onde estudantes fazem a gestão da rotina escolar, realizam reuniões com responsáveis sobre as motivações para a ocupação e promovem uma série de ações.

Esses corpos de ocupação que ocupam-se de si (MARAFON, 2018), ressignificam os espaços da escola, criam comissões para a gestão escolar, realizam palestras, aulas de diversas disciplinas, reuniões com responsáveis e docentes, mutirões de limpeza, oficinas de dança, de yoga, gênero, literatura, capoeira, cine debates, rodas de conversa. Nesse percurso, mesclam atividades que fazem parte da tradição escolar e outras tantas incluídas a partir dos interesses, expectativas e do tempo dos estudantes. Nesse movimento de ressignificação do espaço-tempo da escola os estudantes recusam as tentativas de “fazer uma gestão calculista da vida, dos corpos, das identidades, dos desejos e de suas manifestações no espaço público” (MARAFON, 2017, p. 24), como previsto pelo projeto Escola sem Partido.

Miriam Soares Leite e Nayara Cristina Araújo (2018) chamam atenção para os processos de ‘subversão do presentismo’ pelo ativismo jovem nas experiências de ocupação em escolas da rede pública do estado do Rio de Janeiro em 2016<sup>13</sup> no qual as narrativas de jovens estudantes de distintas identificações de gênero, pertencimento racial, condição socioeconômica e orientação sexual denotam grande engajamento com causas da coletividade estudantil e da sociedade de forma mais ampla, apontando para construções de sentidos de futuro. Nas escolas ocupadas, evidenciou-se segundo as autoras o ‘tempo livre,’ fora da ordem social e econômica:

Julgamos pertinente afirmar que as ocupações que conhecemos durante a pesquisa lutavam contra a “domesticação” da escola do tempo livre, instituindo um espaço-tempo que em muito se aproxima da “escola [que] desativa o tempo comum”, conforme descrevem Masschelein e Simons (2015, p. 67). Nas ocupações, a coletividade parecia ser priorizada e aquelas/ aqueles estudantes performatizavam outro tempo, em que cabiam prolongadas assembleias e deliberações que se esforçavam pela horizontalidade da sua construção (ARAÚJO, LEITE, 2018, p. 101).

No tempo livre das escolas ocupadas (ARAÚJO, LEITE, 2018) os estudantes entregam-se às experiências políticas criadas no processo de ocupação. Em bases igualitárias, instituindo dinâmicas que tem a horizontalidade como forma de ação e tomada de decisões, envolvem-se com causas coletivas e imaginam futuros que conjugam igualdade e diferença.

“A gente está quebrando o tabu de que só os meninos são fortes,” é a frase que abre o documentário ‘*Lute com uma menina*’<sup>14</sup> que destaca o protagonismo das garotas nas ocupações secundaristas em São Paulo e sua importância para o questionamento de papéis de gênero nas dinâmicas das ocupações e para a priorização de questões de gênero e diversidade sexual nas pautas abordadas pelos estudantes. Moresco também analisa o protagonismo feminino e LGBTQIA+ no laboratório político das ocupações e o consequente interesse na abordagem de questões caras a estes grupos:

Muitos coletivos e movimentos sociais alheios à escola se faziam presentes nas ocupações e alguns desses grupos ministravam as “aulas” sobre feminismo, machismo, empoderamento, respeito às pessoas LGBTQI+, igualdade de gênero, entre outros. Contudo, esses debates eram organizados e pautados pelas/pelos próprias/próprios estudantes “ocupantes”, de acordo com a demanda presente (MORESCO, 2019, p. 282).

Testemunhamos através das mídias tradicionais e das redes sociais a participação maciça das garotas na gestão das escolas, no front das passeatas, puxando o jargal,

<sup>13</sup> Os estudantes que ocuparam as escolas da rede pública do estado do Rio de Janeiro demandaram melhorias na infraestrutura das escolas, melhores condições de trabalho para os profissionais da educação, manutenção do financiamento público para a educação.

<sup>14</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA> (Consultado em fevereiro de 2021).

participando dos trançaços e enfrentando a truculência policial. “Só de você ligar o *facebook* você vai ver menina discutindo com policial, levantando voz, puxando cadeira...tipo, lutando mesmo sabe.”O documentário ‘*Lute como uma menina*’ dá ênfase aos dilemas vividos por elas durante as ocupações.

A estudante Fabiola de 17 anos relata o conflito com os pais que não concordaram que ela dormisse na ocupação. Quando a estudante se recusou a deixar a escola, o pai tentou pular o muro e foi contido por policiais<sup>15</sup>. “Eu nunca tinha visto o meu pai bravo daquele jeito. Foi uma coisa muito nova pra mim sabe...eu lutar contra os meus pais, tentar ter voz e de todo o jeito ter que ceder porque são meus pais...”Fabiola acabou deixando a ocupação. Mas retornou no dia seguinte. Clara, aluna de uma escola privada relata que foi expulsa de casa quando a mãe soube que ela estava participando da ocupação de uma escola estadual em apoio a uma amiga. Muitos responsáveis temiam pela segurança de suas filhas ao lado de rapazes nas ocupações e temiam a violência policial durante os atos nas ruas.

Dafne conta que recebeu um ultimato do namorado exigindo que ela se decidisse entre o namoro e a ocupação. “Eu escolhi a ocupação. Porque um homem que não apoia uma mulher de luta, não serve pra namorar uma mulher de luta.” Andreza de 21 anos relata o abuso e as ameaças que sofreu por parte da polícia:

Eu estava no ato com eles como apoiadora, como sempre né...e eles pararam pra fechar a porta de um estabelecimento que ficou torta. Eu estava parada na calçada vendo e um deles chegou correndo e falou: “Vamos embora porque a polícia vai chegar...” Não deu nem tempo de ele terminar a frase. A polícia já chegou batendo neles. Me pegaram também e me levaram pro meio da rua e aí começou aquela violência toda né. E aí eles passaram a mão no meu corpo. Eu não fui detida por uma policial mulher. Eu perguntei o porquê de a gente estar sendo preso e eles não sabiam responder...perguntamos pra qual DP a gente ia e eles falaram que não iam falar e que a gente ia apanhar... Aí foi aquele desespero né, porque a gente sabe que a polícia é capaz desse tipo de coisa. Nisso, eles levaram a gente pro pátio da 15º DP e queriam fazer uma qualificação com a gente no estacionamento da DP...agressões psicológicas do tipo: “você é uma macaca, você é uma vagabunda, você é uma vaca. Disseram que iam me raspar porque eu peluda...que iam cortar as minhas tranças, perguntaram pro secundarista que estava do meu lado como ele fazia pra comer a minha buceta...sabe, umas coisas assim muito pesadas...muito constrangedoras né...violenta, machista, racista...(Andreza Delgado- *Lute como uma menina*).

As meninas questionam o sexismo que emerge no convívio das ocupações, tornando essa experiência um laboratório para a subversão de velhas dinâmicas de gênero e experimentação de novos arranjos nas relações entre os estudantes, negociadas no dia-a-dia:

<sup>15</sup> <https://m.folha.uol.com.br/educacao/2015/11/1704784-pai-tenta-tirar-filha-de-escola-ocupada-e-manifestantes-pedem-fica-fabiola.shtml> (Consultado em fevereiro de 2021).

Eu tô falando e aí o cara na assembleia vem e me interrompe porque ele acha que ele tem mais voz que eu. Eu falo: “Não. Espere eu terminar de falar. Eu não te dei voz. E essas coisas pequenas fazem muita diferença. Parece que não. Mas faz (Lilith Cristina - *Lute como uma menina*).

Durante a entrevista com Leci, integrante do coletivo feminista negro, ela recorda o sexismo presente no cotidiano das ocupações da escola federal na Rio de Janeiro em 2016. Na divisão dos estudantes pelas comissões organizativas, era esperado das garotas que se ocupassem de funções historicamente associadas ao gênero feminino como a limpeza e a preparação dos alimentos, o que provocou a indignação das meninas que demandaram uma distribuição igualitária dos estudantes pelas comissões.

Na ocupação de uma escola estadual no Grande Rio em 2016 as alunas evitaram essa situação, estabelecendo uma rotatividade dos estudantes pelas comissões. Como narra o estudante de 16 anos entrevistado por Miriam Leite: “Se eu não sei fazer arroz, vou ter que aprender, entendeu? Se eu não sei varrer, eu vou ter que aprender. (LEITE, 2017, p. 36). Em outra escola, a aluna explica que a divisão de tarefas foi voluntária:

Hoje a gente tem menino que faz comida. Menina que fica na segurança. Menino que limpa, menina que limpa. É tudo dividido. Não tem essa que só menina tem que ficar na limpeza e menino na segurança não (*Lute como uma garota*).

Para Miriam Leite, o ativismo feminista não representou um racha dentro das ocupações mas:

uma resposta a um ponto sensível daquele coletivo que, sem esquecer a gravidade de outros eixos de opressão, articulava caminhos de enfrentamento da ordem social que produz e mantém não somente a subalternização feminina, como também as demais desigualdades em pauta (LEITE, 2017, p. 44).

## 1.6 - Des-estranhar currículos.

...eu ainda prefiro falar de [e participar em] uma “teorização de currículo” - onde a palavra “teorização” é escolhida conscientemente para assinalar o processo sem fim de pensar, imaginar, propor, reconsiderar, reinterpretar e rever várias concepções situadas e contingentes de currículo e suas óbvias e invariavelmente imbricadas relações com ensino e aprendizagem...revisões constantes do que e de quem pode constituir conceitos de “currículo” em qualquer contexto educacional são todas parte da “conversa complicada” que é o currículo (MILLER, 2014, p. 2045).

Janet Miller (2014) chama atenção para o papel fundamental da teorização do currículo como elemento incontornável do debate educacional nos Estados Unidos e no mundo, especialmente como forma de produção de argumentos contra a chamada cultura da testagem que busca a todo o custo quantificar os aspectos dos processos de ensino,

aprendizagem e produção do currículo. Miller (2014) vai afirmar que os aspectos do processo de ensino-aprendizagem não são apenas impossíveis de serem medidos através de testes de larga escala, mas são também não generalizáveis e imprevisíveis.

A postura epistêmica aqui assumida autoriza afirmar que não existe um sentido de currículo estabilizado de uma vez por todas. Seus sentidos são permanentemente disputados por diversos grupos de interesse e estabilizados de forma sempre contingente. Des-estranhar alguns aspectos da experiência educacional, é uma forma de perceber suas potencialidades na invenção de mundos possíveis para os sujeitos que habitam os territórios curriculares. Constitui uma forma de enfrentamento às políticas que buscam controlar os currículos, ao reativar por meio dessas experiências, o “incontrolável e o imprevisível num discurso pedagógico frequentemente normativo e prescritivo” (MACEDO, 2017, p. 31).

Trago para a conversa alguns sentidos de currículo mobilizados por pensadoras do campo curricular cujas riquezas analíticas buscam dar relevância à complexidade que envolve as produções curriculares nas escolas, fazendo contraponto às leituras que insistem em oferecer uma imagem chapada, controlável e mensurável sobre os processos de ensino-aprendizagem. O investimento em sentidos de currículo como ‘conversa complicada’ (PINAR, 2007,2014), ‘comunidade sem consenso’ (MILLER, 2014) e ‘espaço biográfico’ (GABRIEL,2020,2021) trazem a complexidade das experiências curriculares, imprevisíveis e não quantificáveis que irrompem cotidianamente nas escolas ao considerarem os agenciamentos dos sujeitos que habitam os territórios curriculares.

O teórico norte-americano William Pinar (2007, 2014), uma referência nos estudos do campo do currículo, buscou atentar para a natureza da experiência educacional diluindo a fronteira entre currículo e vida ao propor a noção de currículo como currere de forma a explorar os aspectos da jornada educacional de docentes e discentes, focando na dimensão autobiográfica dos currículos. Essa jornada educacional envolve aspectos culturais, sociais, políticos e pessoais fazendo do currículo uma ‘conversa complicada’ onde docentes falam entre si, com os discentes, com os conteúdos e com suas próprias experiências. Complicadas porque envolvem ruídos, conflitos, opacidades, diferenças que também são constitutivos dos currículos; porque envolvem o que acontece fora da sala de aula; na cultura, no país etc. Todos aspectos que segundo Pinar, se apresentam simultaneamente nas conversas complicadas dos currículos.

Em diálogo com o pensamento de William Pinar, Janet Miller (2014) sugere formas de

investigação autobiográfica como maneira de atentar para os aspectos autoreflexivos e temporais da interpretação dos sujeitos sobre suas experiências educacionais. O método *currere* proposto por Pinar:

não separa o sujeito do social. Também não separa currículo de pedagogia ou de aprendizado, ou da situação histórica, cultural, social e discursiva da educação de modo geral. Com/ em *currere*, currículo deixa de ser uma “coisa” e se torna mais um processo, uma ação, um envolvimento com e no mundo. Portanto, *currere* é simultaneamente posicionado como autobiográfico, político, histórico e intelectual, e não envolve só normas, livros didáticos e objetivos dos distritos escolares, mas convida professores e alunos a ter “conversas complicadas”(PINAR, 2004, 2011), vividas como e através do projeto multifacetado e multiperspectivado de entendimento (MILLER, 2014, p. 2047).

Miller nomeia “comunidades sem consenso” os espaços, processos e relações sempre mutáveis, contingentes que constituem os currículos. Esta concepção desmonta qualquer possibilidade de previsão dos efeitos e afetos dos processos educativos. Como ação, processo e envolvimento no mundo, o currículo se constituiu “como tudo que habita, permeia e ocorre tanto dentro quanto fora da sala de aula” (MILLER, 2014, p. 2051).

Com foco principalmente nas formas como docentes e discentes estabelecem relações com os conhecimentos nos currículos e como eles respondem ao que vai lhes acontecendo em suas trajetórias, Carmen Teresa Gabriel investe no sentido de ‘Currículo como espaço biográfico’ buscando compreender os agenciamentos do sujeito “em meio aos processos de estruturação nos quais ele se institui e se movimenta como um ‘sujeito social singular’” (GABRIEL, 2021, p. 3). Ela mobiliza sentidos de ‘sujeito do conhecimento’, ‘sujeito de demanda’ e ‘sujeito do desejo’ de forma a romper com uma noção de “sujeito moderno do cogito cartesiano, pleno e autoconsciente”(GABRIEL, 2021, p. 10) em nome de um entendimento do sujeito que se constitui na e pela linguagem movendo-se “de identificação em identificação, em uma contingência necessária e estruturante”(GABRIEL,2021,p.10). Seu investimento na compreensão dos agenciamentos busca lançar luz sobre as complexidades que envolvem os processos de ensino-aprendizagem, nos quais docentes reinventam constantemente seus repertórios curriculares.

Os sentidos de currículo investidos por Pinar (2007), Gabriel (2021) e Miller (2014) fornecem subsídios para a defesa de que as experiências dos sujeitos nos currículos e suas conexões com um mundo que insiste todos os dias em cruzar os portões desta instituição, desestabilizando planejamentos e reativando o imprevisível (MACEDO,2017), reconfiguram os currículos escolares.

Ao mobilizar as experiências dos sujeitos com feminismos nessa tese, entro na disputa por uma significação dos currículos que busca dar ênfase ao lugar determinante dos agenciamentos dos sujeitos para a sua configuração. Me interessa, portanto, não apenas chamar atenção para as formas plurais como os feminismos vêm tensionando os espaços escolares. Mas investir na ampliação do campo do reconhecível (BUTLER,2018) nos currículos, ao explorar essas experiências com feminismos para nomeá-las experiências curriculares.

No capítulo III trago a experiência de um coletivo feminista negro para explorar uma relação com os conhecimentos atravessada por marcadores de raça, gênero e classe. No capítulo IV evoco a noção ‘Epistemologia do Armário’ (SEDGWICK,2007,1990) para chamar atenção para a existência de uma ‘ignorância epistemológica’ legitimadora de violências atravessadas por gênero nas dinâmicas curriculares. No capítulo V opero com um entendimento de agência nos currículos que extrapola o par binário resistência/sujeição (MAHMOOD, 2005,2006) para pensar a experiência de Monnerat com feminismos, investindo também em um sentido para ‘aprendizagem’ fundamentado na noção de ‘obrigatoriedade ética da convivência compulsória’(BUTLER, 2018).

Sussekind e Reis (2015) analisaram as formas como professoras cotidianamente deslocam e ressignificam em um processo de “constante criação cotidiana” (SUSSEKIND; REIS, 2015, p. 615) os conhecimentos fixados nos planos do ministério, redimensionando o valor do trabalho docente. Gabriel e Lima (2020) investigaram a articulação entre currículo de História e processos de subjetivação política, focando na dimensão da agência docente. Seguindo pistas das reflexões desenvolvidas por essas pensadoras, exploro no capítulo VI não somente o imprevisível que irrompe nas experiências de docentes no cotidiano das escolas, mas as formas inventivas como elas mobilizam categorias caras aos campos discursivos dos feminismos como ‘interseccionalidade’, ‘masculinidade’ e ‘gênero’ de forma a responderem a essas interpelações, lançando permanentemente novos olhares sobre os conhecimentos fixados nos conteúdos programáticos de suas disciplinas. Busco chamar atenção portanto para os efeitos dos imponderáveis nos processos de objetivação (GABRIEL, 2018) dos conhecimentos legitimados como objeto de ensino-aprendizagem.

## II - “O método é o caminho depois de percorrido”<sup>16</sup>

Sueli Rolnik (1993) chama de “marcas” os “estados inéditos que se produzem em nosso corpo a partir de composições que vamos vivendo” (ROLNIK, 1993, p. 2), engendrando desestabilizações em nossos modos de pensar, de agir e sentir. Como pontua Rolnik, uma vez postas em circuito, essas marcas seguem vivas e podem ser reativadas em ambientes nos quais elas encontrem ressonância. “Quando isso acontece a marca se reatualiza no contexto de uma nova conexão, produzindo então uma nova diferença. E mais uma vez somos tomados por uma espécie de “desassossego” (ROLNIK, 1993,p.2). Fui acometida por esses desassossegos no percurso do doutorado, onde novas composições produziram estados inéditos e estranhos em relação àquilo de que é feita minha subjetividade. Minhas marcas encontraram ressonância ao serem postas em circuito nas conexões com debates teóricos produzidos pelos campos discursos dos feminismos. Me permiti, como nunca antes, fazê-las combustível para a minha produção acadêmica.

O que proponho na abertura desse capítulo é ensaiar um percurso pelo que a autora (1993) nomeia memórias do invisível, deixando-me estranhar por essas marcas que se fizeram em meu corpo, buscando dar algum sentido a elas ao fazê-las matéria-prima de minha reflexão. Uma das primeiras lições aprendidas com os feminismos de que o “pessoal é político”(GONZALEZ,2020; PISCITELLI,2002) confere a essas marcas um lugar fundamental para a minha atuação enquanto feminista, docente e pensadora do campo

---

<sup>16</sup> Frase dita pela professora Heliana Conde durante a defesa de projeto de tese do amigo querido Guilherme Bente (doutorando em Educação pelo PPGE) em 2019 e atribuída a Marcel Granet.

curricular. Sou uma mulher cisgênero<sup>17</sup>, branca<sup>18</sup>, heterossexual<sup>19</sup> nascida no subúrbio da cidade do Rio de Janeiro no final da década de 1970. Sou a irmã do meio de uma família de classe média; filha de um pai branco, cisgênero, heterossexual e de uma mãe parda, cisgênero, heterossexual. Em minhas percepções juvenis, a dinâmica em nossa casa existia como um modelo de estrutura familiar com o qual eu não me identificava. Sempre que revisitava essas memórias, me ressentia do fato de minha mãe ter deixado o mercado de trabalho para se tornar dona de casa depois do casamento. Cuidar dos filhos e da casa me parecia uma escolha inglória. O recorte de gênero por muito tempo informou minhas percepções sobre as dinâmicas em nossa família. Fazer o itinerário pelas marcas a partir de um recorte de gênero, raça e classe, rompendo com a exclusividade do recorte de gênero permite reativá-las de um outro lugar.

Maktub, quis o destino que os caminhos de meu pai e minha mãe se cruzassem em uma tarde ensolarada do verão de 1971 na praia de São Bento na Ilha do Governador. Papai conduzindo um Renault Gordini 1965 amarelo mostarda, passou por duas moças em trajes de banho que esperavam a condução no ponto de ônibus. Uma delas era minha mãe. Reza a

<sup>17</sup> Viviane Vergueiro propõe operar com a categoria ‘normatividade cisgênera’ ou ‘cisnormatividade’ como categoria analítica potente para pensar interseccionalmente a identidade de gênero. “Cisgeneridade eu entendo como um conceito analítico que eu posso utilizar assim como se usa heterossexualidade para as orientações sexuais, ou como branquitude para questões raciais. Penso a cisgeneridade como um posicionamento, uma perspectiva subjetiva que é tida como natural, como essencial, como padrão.” (RAMÍREZ, 2014, p.16) O uso do termo é potente para a desnaturalização de percepções naturalizadas e historicamente hierarquizadas como ‘mulher biológica’ ou ‘homem nascido homem’.

<sup>18</sup> Raça aqui é compreendida como categoria sociológica. Uma construção social que estrutura relações de poder. (MOREIRA, 2019). Como nos lembra Lia Vainer Schucman (2014) essa categoria presente no imaginário contemporâneo, responsável pela produção de discursos racistas, consiste na noção de raça desenvolvida pela ciência moderna dos séculos XIX e XX. A construção da ideia de raça esteve a serviço de “classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, que têm características fenotípicas comuns tidas como responsáveis pela determinação das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas dos indivíduos dentro destes grupos, situando-se em uma escala de valores desiguais” (SCHUCMAN, 2014, p. 85). Sem qualquer base científica ou biológica, a noção de ‘raças humanas’ se configura como construto social, como formas de identificação e classificação que produzem efeitos nas relações sociais, determinando “o lugar que um indivíduo pode ocupar dentro de várias hierarquias presentes em uma comunidade política” (MOREIRA, 2019, p. 54). Ser branco tem significados diferentes nos diferentes contextos. No caso do Brasil, ser identificado como branco está relacionado à aparência, status e fenótipo (SCHUCMAN, 2014).

<sup>19</sup> As definições ‘heterossexual’ e ‘homossexual’ são concepções forjadas no século XIX, quando “desejos, práticas sexuais e/ou performances de gênero” (LEWIS, 2017, p. 158) passaram a ser interpretados como expressões da psique e usados para fixar e delimitar o sujeito homossexual ou heterossexual. A heterossexualidade se estabeleceu como a norma e o termo ‘homossexual’ passa a ser empregado com conotação patologizante. Na década de 1960, o termo passa a ser usado como categoria identitária pelos movimentos pela “liberação gay” (LEWIS, 2017). A noção de heterossexualidade e homossexualidade são compreendidas nessa tese em uma perspectiva não essencialista, compreendendo o aspecto de instabilidade dessas categorizações. Longe de propor fixar as sexualidades dos sujeitos da tese, a opção por nomear a heterossexualidade tem como propósito retirá-la de seu pretenso lugar de naturalização, que ao ocupar o lugar da norma, não precisaria ser nomeada.

lenda que mamãe deu um tchauzinho enquanto ele passava. Pronto. Estava promovido o encontro.

Meu pai na época morava no hotel de trânsito do Clube dos Sargentos da aeronáutica, também na Ilha do Governador. Minha mãe morava com uma tia de criação no bairro Penha Circular e trabalhava no departamento pessoal da fábrica de bolsas e malas Kelson. Antes disso ela havia trabalhado desde os 14 anos de idade como costureira na DeMillus. Depois de três anos de namoro, eles se casaram. Meu irmão mais velho nasceu menos de um ano depois. Mamãe deixou o emprego na fábrica assim que se casaram e passou a dedicar-se ao cuidado dos filhos e ao trabalho doméstico.

Papai foi um homem apaixonado por seu ofício. Viajar pelo mundo a bordo de um C-130 foi sua grande realização profissional. Até hoje suas aventuras são contadas repetidas vezes em almoços familiares e ouvidas incansavelmente por mim e por meus irmãos. Mamãe nos conta que uma vez, quando ainda eram namorados, ela foi ao encontro de meu pai na base aérea num dia de voos de passeio para as famílias. Ela chegou atrasada e meu pai acabou perdendo a partida do voo para o qual estava escalado. Minha mãe avistou de longe quando ele pulou para dentro da aeronave que já corria pela pista de decolagem. A imagem de meu pai agarrado à porta do avião com sua camisa estufada pelo vento das hélices ficou registrada em sua memória.

Trabalhando como mecânico de voo da aeronáutica, meu pai ficava muito tempo ausente. Hoje, ao falar sobre a nossa infância, ele reconhece que foi a nossa mãe quem nos criou. Mamãe é uma mulher dura na queda. Eu a vi chorar pouquíssimas vezes na vida. Uma delas foi quando o presidente Tancredo Neves morreu. Eu tinha oito anos. Entrei na cozinha e a vi sentada no chão chorando. Nunca esqueci aquela cena...

Ao contrário da riqueza de informações que temos sobre nossa árvore genealógica por parte de meu pai, iniciada no Brasil com a chegada de meus bisavós espanhóis e uma bisavó italiana no final do século XIX para trabalharem na lavoura, através de políticas de incentivo à imigração do governo de São Paulo que custeava a passagem e a estadia em alojamentos, não temos informações sobre a nossa ancestralidade materna.

Nascida em Birigui, no interior de São Paulo, minha mãe é filha de Dona Altina, mulher parda, nascida na Bahia. Há muitas histórias lendárias envolvendo Dona Altina e nossos parentes. A primeira delas é que minha avó teria sido casada na Bahia antes de se mudar para São Paulo. Essa história só veio a tona anos depois do falecimento de minha avó.

Especula-se se sua ida pra São Paulo teria sido motivada pelo desejo de escapar do marido. Quando minha mãe era pequena, Dona Altina contava que sua bisavó fora uma indígena que havia sido sequestrada de sua comunidade. Dizia também que minha mãe teve um tio-avô que foi assassinado pelo famoso cangaceiro Lampião. Fora essas histórias míticas, que nos conectam a uma ancestralidade ameríndia, não temos qualquer informação mais precisa sobre nossa linhagem materna por parte de minha avó.

Quanto ao pai de minha mãe, temos ainda menos conhecimento. Meu avô Cícero era um homem negro, sanfoneiro, nascido no interior de São Paulo. Apesar de ter registrado minha mãe como filha, eles se viram em apenas duas ocasiões. A única recordação que temos dele é o sobrenome 'Rodrigues' herdado por mim e por minha irmã e uma fotografia em preto e branco que minha mãe guarda até hoje.

Minha avó e minha mãe se mudaram do interior para a capital de São Paulo em busca de melhores oportunidades poucos anos depois de seu nascimento e lá passaram a viver em um quarto alugado. Minha avó conseguiu emprego como empregada doméstica na casa de uma família. De manhã bem cedo ela deixava minha mãe aos cuidados de uma vizinha e retornava à noite para buscá-la depois do expediente. Nos fins de semana elas iam juntas de bonde para o trabalho de minha avó.

Quando minha mãe completou sete anos de idade, Dona Altina decidiu deixá-la aos cuidados da madrinha que vivia em Braúna. Minha avó era analfabeta e desejava que minha mãe se escolarizasse. A madrinha morava em uma casa de fazenda próxima de uma escola pública. Certamente não deve ter sido uma decisão fácil separar-se da filha tão pequena. Minha mãe tem memória do dia em que foi deixada na fazenda. Ela de pé na porta vendo minha avó caminhar em direção ao portão. Ao cruzar o portão, Dona Altina virou-se e fez um último aceno.

Elas nunca mais voltaram a viver juntas. Um ano depois, a madrinha decidiu vir para o Rio de Janeiro morar com uma de suas filhas e trouxe minha mãe junto. Dona Candinha, filha da madrinha, ou tia Candinha como costumávamos chamá-la, se tornou uma figura materna para minha mãe e uma tia-avó amorosa para mim e para os meus irmãos.

Convivemos muito pouco com Dona Altina. Lembro que na infância a visitávamos uma vez ao ano, quando viajávamos pra São Paulo pra passar uma temporada com meus avós por parte de pai. Nessas viagens dedicávamos um dia para ver Dona Altina que vivia na casa

de uma família para a qual ela havia trabalhado por muitos anos. Tenho pouquíssimas memórias desses encontros.

Quando eu tinha três anos, meus pais compraram seu primeiro imóvel em um bairro de classe média na Ilha do Governador. A nova vizinhança era composta majoritariamente por casais brancos com filhos pequenos. Uma vez enquanto eu brincava no apartamento de uma vizinha, alguém tocou a campainha. A mulher que trabalhava como faxineira na casa de minha vizinha foi atender a porta. Ela retornou da cozinha, olhou pra mim e disse: “A sua empregada veio te chamar pra almoçar.” Nós nunca tivemos empregada. Minha mãe havia batido na porta pra me chamar pra almoçar. Naquele cenário branco de classe média no qual vivíamos, uma mulher parda que bate na porta da vizinha pra chamar a criança pra almoçar, só poderia ser encaixada no papel da empregada da família da menina branca. Pensar sobre a trajetória de minha mãe interseccionando gênero, classe e raça permite compreender que mudar-se para um bairro de classe média, tornar-se dona de casa e cuidar dos filhos, é um indicador de ascensão em sua trajetória. Optar pelo cuidado dos filhos foi um privilégio que não esteve no horizonte de possibilidade das mulheres em sua família. Mamãe não era como as outras mães brancas de nossa vizinhança. Seus passos vinham de longe.

Enquanto ‘sexo’ era um assunto tabu na casa de outras famílias, em nossa casa minha mãe sempre conversou sobre esse tema de forma muito aberta comigo e com meus irmãos. Fez questão de deixar claro pra gente que ela e meu pai tinham uma vida sexual e que seus momentos como casal deveriam ser respeitados por nós. Ela foi a primeira pessoa a quem recorri quando decidi iniciar minha vida sexual. Seu senso de justiça fez com que tivéssemos desde pequenos uma educação claramente antirracista. Algo completamente *avant-garde* para aquele universo no qual fomos socializados.

Minha irmã mais nova costuma dizer que eu derrubei muitas barreiras em nossa casa, ainda que o custo disso para mim tenha sido grande. Meus conflitos e embates com meu pai e minha mãe se tornaram bastante intensos na adolescência. Aos 12 anos de idade cismeiei que queria mudar de escola assim que passei pro sexto ano do ensino fundamental. Trocar a antiga escola que ficava no mesmo quarteirão onde nossa família residia por outra a quarenta minutos de distância de ônibus de minha casa, era uma oportunidade de ver o que mais havia lá fora para mim, bem longe do nosso bairro.

Eu e meus irmãos somos a primeira geração de nossa família a ingressar na universidade. Minha trajetória profissional não foi nada linear. Me formei atriz antes de

desejar ser professora de História e antes disso passei três anos sem saber que rumo tomaria em minha vida. Trabalhava como atendente em uma locadora de carros quando ingressei no curso de História da UFRJ aos 26 anos. Conciliei estudo e trabalho por alguns anos antes de tomar coragem pra largar o emprego e me dedicar integralmente aos estudos, tendo como fonte de renda uma bolsa de iniciação científica.

Ao iniciar minha trajetória acadêmica, eu não fazia ideia do que era mestrado ou doutorado. Esse capital cultural não estava disponível nos espaços por onde circulei grande parte da minha vida. Ingressar em uma pós-graduação foi um sonho que eu passei a alimentar no final de meu percurso na graduação. Por muito tempo imaginei que esse era um mundo praticamente inacessível. Muitos de nossos professores gostavam de valorizar seus passes, balançando um diamante diante de nós e nos fazendo acreditar que ele não estava ao alcance de todos. Habitar o território acadêmico sem o sentimento de inadequação é algo bastante recente na minha relação com esse espaço.

Meu ingresso no magistério em História no município do Rio de Janeiro em 2012 foi um divisor de águas em minha trajetória profissional. Aos poucos fui deixando de lado meus interesses pelo mundo árabe que vinham desde a graduação até o mestrado em Antropologia e passei a direcionar minha energia e meus interesses para o campo educacional. O que me levou de volta à Faculdade de Educação da UFRJ em 2015, anos depois de concluída a licenciatura. Procurei pela professora que havia marcado meu percurso formativo com sua genialidade, paixão pelo campo educacional, generosidade e espírito encorajador.

Minhas marcas encontraram ressonância nas jornadas de junho de 2013, momento no qual o Brasil entrou em suspensão e todas as mudanças pareciam possíveis. Na época eu dividia um apartamento com três amigas no bairro de Laranjeiras, bem próximo ao Palácio Guanabara, sede do governo estadual do Rio de Janeiro. O som de helicópteros sobrevoando o Palácio e o barulho das bombas de efeito moral passaram a compor a trilha sonora dos meus dias. Foi o ano em que vivi a primeira greve dos profissionais da educação que veio a reboque das manifestações.

A efervescência das assembleias, passeatas e vigílias ao lado de *black blocs* e companheiros do campo educacional deixaram marcas indeléveis em minha subjetividade. Anos depois, o ativismo dos campos discursivos dos feminismos sidestreaming (ALVAREZ,2014) nas redes sociais e nas ruas viriam coroar esse processo. Ao abordar o papel das mídias contemporâneas, Larissa Pelúcio afirma que:

desde que as mídias começaram a ganhar seu caráter massivo, impactaram as formas como sujeitos pensavam sobre si mesmos...povoando mentes com imagens que instigavam desejos, provocavam reflexões e alimentavam sonhos de se experimentar outras realidades para além daquelas imediatamente acessíveis (PELÚCIO, 2017, p. 263).

Neste sentido, a mídia, por meio da TV, do cinema, mas principalmente da internet, aparece como canal capaz de:

potencializar discursos culturais dispersos, capturar transformações sociais em curso, oferecer referências, ao mesmo tempo em que podem constituir espaços para expressão de anseios e desejos de segmentos subalternizados (PELÚCIO, 2017, p. 264).

Esse crescimento dos usos dos recursos da mídia fomentou a criação de novos vocabulários e possibilitou o florescimento de demandas por reconhecimento (PELÚCIO, 2017, p.264). Abordei no primeiro capítulo o lugar fundamental da internet no contexto de horizontalização e descentramento dos campos discursivos dos feminismos e seu papel como espaço de reflexão sobre os feminismos na sociedade brasileira (FERREIRA,2015).Como afirma também Larissa Pelúcio, a produção de conteúdos midiáticos relacionadas à temáticas como gênero e sexualidade tem oferecido referências a partir das quais sujeitos produzem subjetividades:

Com o advento das tecnologias comunicacionais do presente, sobretudo após a criação da chamada web 2.0, quando conteúdos passam a ser produzidos em profusão, de forma difusa e menos verticalizada, temos nos deparado com um campo fértil para a expressão de demandas políticas relativas às questões de gênero e sexualidade. Por meio da comunicação em rede produzem-se novas subjetividades, marcadas pela forma como temos nos deixado interpelar por essas comunicações. Temos nos valido dessas ferramentas digitais para negociar reconhecimentos, assim como para nos reconhecermos como sujeitos de direitos e desejos (PELÚCIO, 2017, p. 264).

Minhas marcas encontraram ressonâncias nesses processos. O acesso aos debates engendrados pelos transfeminismos, pelos feminismos negros interseccionais, pelas profissionais do sexo e tantos outros sujeitos do campo discursivo dos feminismos por meio da *web* somado às experiências formativas com as leituras de teóricas que compõem o campo, produziram novas conexões e redirecionamentos ao meu ativismo dentro e fora da academia. Foi desses desassossegos que parti para escrever essa tese.

## 2.1 - Os imponderáveis no caminho da pesquisadora.

Prestar atenção às coisas – observar os seus movimentos e escutar os seus sons – é flagrar o mundo em ação, como surfar a crista de uma onda sempre a ponto de quebrar. Longe de chegar atrasado a um mundo onde os dados já foram lançados, é

estar lá, presente e alerta, no momento mesmo em que ele toma forma. Nesse momento, a experiência e a imaginação se fundem e o mundo ganha vida (INGOLD, 2019, p. 17-18).

Toda pesquisa está sujeita aos imponderáveis que atravessam os caminhos do/a pesquisador/a. Se aventurar por essas trilhas imprevistas é arriscar-se todo o tempo a ser afetado (Favret-Saada, 2005) pelos encontros que nos interpelam e muitas vezes colocam em xeque nossos pressupostos, abrindo novos horizontes de reflexão e indagações, totalmente insuspeitos enquanto ainda éramos iniciados nessa aventura.

Mantive essa abertura aos imprevistos desde o ingresso no doutorado, primeiro de forma intuitiva e posteriormente, de forma deliberada. O que permitiu que os rumos da pesquisa fossem alterados ao sabor dos encontros e que os eixos de problematização fossem estabelecidos como resultado destes.

Quando ingressei no doutorado em 2017, depois de um longo período desde a conclusão do mestrado em Antropologia em 2013, minha relação com a docência em uma escola pública na cidade do Rio de Janeiro atravessava um período de desgaste provocado por um acúmulo de frustrações em minha experiência no magistério. Entre elas, a aprovação de um plano de carreira votado na câmara em 2013 durante a greve, à revelia dos profissionais da educação, embaixo de muita truculência policial do lado de fora e ameaças de exoneração àqueles que insistissem em manter a greve. Apesar de meu profundo comprometimento com o campo educacional desde meu ingresso no município em 2012, o acúmulo dessas experiências no magistério resultou no desejo de pensar os currículos a partir de experiências formativas construídas fora do chão da escola. A sensação na época era de que a análise dessas experiências traria um frescor às minhas reflexões e práticas curriculares. Foi mobilizada por essa ideia que ingressei no doutorado.

Entretanto, mudanças na conjuntura política da cidade do Rio de Janeiro provocaram drásticas alterações no projeto onde eu pretendia realizar a pesquisa. Despojada de minha proposta inicial, o entusiasmo pelo retorno às reflexões sobre experiências curriculares no território da escola foi motivada pelos gratificantes encontros com teóricas/os e sujeitos do campo educacional durante o percurso do doutorado, especialmente as reflexões com minha orientadora e os queridos colegas do GECCEH (Grupo de estudos em currículo, conhecimento e ensino de História) com os quais dividi angústias teóricas e metodológicas, compartilhei aniversários, feijoadas inesquecíveis e debates estimulantes sobre o campo do currículo nas tardes de quarta-feira na Praia Vermelha.

Foi durante o percurso formativo com a disciplina *Problemas Contemporâneos da Educação* ministrada pela querida Rosana Heringer no primeiro semestre de 2017 que minhas marcas encontraram ressonância nos estudos de gênero no campo educacional. Nos semestres seguintes, o encontro com o instigante grupo Bafo (Bando de estudos e pesquisas em currículo, ética e diferença) coordenado pelo professor Thiago Ranniery e a memorável experiência na pós-graduação em Antropologia social com a disciplina *Antropologia do Gênero e da Sexualidade* ministrada pela antropóloga Maria Elvira Díaz Benítez no Museu Nacional, foram determinantes para a delimitação do tema da tese e para o mergulho nos debates teóricos produzidos pelos campos discursivos dos feminismos.

Por sugestão de Ranniery, optei por desenvolver uma pesquisa sobre a formação de coletivos feministas em instituições de ensino básico na cidade do Rio de Janeiro. Minha estreita relação com o campo da antropologia ao longo da graduação e posteriormente no mestrado, faziam da proposta de realização de um trabalho de campo por meio da ‘observação participante’ - definida como a convivência prolongada do pesquisador com os interlocutores (SILVA, 2006, p. 13) - a escolha metodológica que me acompanhou desde o ingresso no doutorado. Dessa forma, ao defender o projeto no ano de 2018 propus a realização de um ano de trabalho de campo em uma escola pública na cidade do Rio de Janeiro onde houvesse a atuação de um coletivo feminista. Entretanto, ao submeter em fevereiro de 2019 o projeto ao comitê de ética da instituição onde eu pretendia realizar a pesquisa, exigências em torno da quantificação exata do número de interlocutores/ras e apresentação de questionários e entrevistas prévios, colocavam a pesquisa em uma direção que não dialogava com a forma como eu pretendia realizar a interlocução com os sujeitos da pesquisa.

A epígrafe que dá início ao texto de Thiago Ranniery sobre metodologias no campo do currículo é bastante elucidativa sobre as apreensões que afligem pesquisadores/as, instados sempre a responderem de forma prévia pelas razões de suas escolhas metodológicas:

...Será que eu sei mesmo por que escolhi este caminho ou não? Será que tenho razões aceitáveis para explicar porque eu segui deste modo e não de outro? Ansioso por encontrar com os sujeitos de pesquisa, interlocutores, com os quais já havia mantido contato por rede social, precisei lidar com uma espécie de herança da pesquisa em educação. Como assim você vai pra Aracaju? O que tem lá? Você vai para as escolas? Explica: por que sua pesquisa é em currículo? (RANNIERY, 2016, p. 333)

Como antecipar questões que da perspectiva com a qual eu propunha operar, surgiriam da experiência de convivência com minhas interlocutoras? Como responder às expectativas do comitê, fornecendo questionários previamente formulados, se eu sequer sabia se realizaria

entrevistas ao longo do desenvolvimento da pesquisa na escola? Como quantificar o número de sujeitos da pesquisa antes mesmo de adentrar o campo e saber se de fato encontraria um coletivo feminista atuante na instituição?

Tenho clareza a respeito das responsabilidades que recaem sobre uma instituição educacional comprometida com a proteção e segurança dos sujeitos que fazem parte dela. Entretanto, entendo também que muitas vezes, “os critérios de concessão de inteligibilidade das pesquisas podem contribuir para o sufocamento de suas potências” (RANNIERY, 2016, p. 337).

A dureza metodológica colocada como condição para a minha entrada no campo ia de encontro à abertura que eu considerava necessária para que as escolhas fossem sendo feitas ao longo do percurso. Faço minhas as palavras de Ranniery quando afirma “que qualquer metodologia é construída no processo de investigação e de acordo com as necessidades interpeladas pelo que chamamos objeto de pesquisa e pelos modos de operação teórica” (RANNIERY, 2016, p. 336).

Como esperar que a metodologia se mantenha estática do início ao fim do processo, se tudo mais que envolve a pesquisa está em risco permanente de transformação (LARROSA,2011,2018), inclusive a pesquisadora? Como afirma Ranniery, “nenhum método ou metodologia possui absoluta e intocável unidade. Não existe em uma espécie de estado puro que se possa acessar de forma a caminhar para uma formação metodológica inevitavelmente esperada...” (RANNIERY, 2016, p. 338).

O dilema que me interpelava àquela altura era portanto: insistir no projeto inicial, cedendo às exigências metodológicas do comitê de ética da instituição educacional onde eu pretendia realizar o trabalho de campo ou traçar uma nova rota? Confesso que foram noites mal dormidas, consumidas pela ansiedade até a tomada de decisão. A sensação enganosa de controle que o/a pesquisador/a experimenta ao circunscrever numa folha A4, com letra Times New Roman 12 e espaçamento 1,5 seus planos de pesquisa, pode ser uma armadilha bastante limitadora das suas potencialidades. A ida a um colóquio sobre *Masculinidades* produzido pela Pós-Graduação em Antropologia em uma instituição pública em 2019,<sup>20</sup> trouxe conforto a algumas de minhas angústias metodológicas.

---

<sup>20</sup> Os trabalhos apresentados no colóquio são fruto das discussões e leituras sobre masculinidades desenvolvidas em uma disciplina da pós-graduação, ministrada por uma professora da casa, muito admirada por seus pares e grande referência em pesquisas relacionadas a essa temática, especialmente no tocante à práticas esportivas que infelizmente veio a falecer poucos meses antes e foi homenageada na ocasião.

Durante a apresentação de uma das mesas do evento, alguém da audiência solicitou às três jovens alunas de mestrado da instituição que compunham a mesa que dissertassem sobre as dificuldades enfrentadas por elas no campo, como mulheres que desenvolvem pesquisas sobre masculinidades. Recordo a minha surpresa quando uma delas comentou que sua orientadora (uma referência no campo de estudos sobre masculinidades) havia alertado suas orientadas sobre a necessidade de em algum momento da trajetória da pesquisa, introduzir junto delas um homem no campo. Alguém sem o qual a presença tornaria difícil ou mesmo impossível acessar algumas informações preciosas para a pesquisa. Esta fala foi complementada por uma segunda componente da mesa:

Dependendo da situação, eu levo o meu marido junto para as entrevistas. Na verdade, alguns de meus interlocutores são amigos ou conhecidos do meu marido. Dependendo de como se dá nosso primeiro contato, fico mais à vontade em convidá-los para uma cerveja em um bar, ou para um café na minha casa ao lado do meu marido. Inclusive, ele está aqui agora assistindo a este colóquio. Querido, levante a mão por favor pra que todos saibam quem você é (grifo meu).

A fala da jovem gerou muitas gargalhadas da audiência. Mas em nenhum momento houve qualquer questionamento a respeito da legitimidade do método empregado por ela para a realização das entrevistas da pesquisa. Ouvindo aquelas falas, num misto de fascínio e admiração, fiquei imaginando algo daquela natureza passando pelo exame de um comitê de ética na área das Ciências Humanas.

O episódio narrado acima chama atenção para a compatibilidade entre rigor e flexibilidade metodológica, nos lembrando que a potência dos métodos empregados em nossas análises depende do quão flexíveis se colocam diante das interpelações e desafios colocados pelo campo nos diferentes contextos nos quais a pesquisa acontece. A confiança nessa premissa tornou fácil a decisão de deixar a correnteza levar embora o projeto inicial. Essa mudança de rumo traria novas e instigantes possibilidades para a tese.

A leitura da monografia de Sônia Mehl,<sup>21</sup> cuja análise busca “situar os feminismos na escola no campo mais amplo de ações feministas”(MEHL, 2018 p. 10), também teve um papel importante na construção metodológica, uma vez que sua análise dá a dimensão da complexidade e pluralidade dos campos de ação feministas nas escolas ao chamar atenção para outras experiências com feminismos que não se dão por meio da organização de coletivos feministas bem articulados, com reuniões periódicas e que tomam decisões coletivas.

---

<sup>21</sup>Monografia produzida no programa de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ sob orientação do professor Thiago Ranniery, cuja banca tive o prazer de compor em Dezembro de 2018.

Dessa forma, se a princípio eu propunha analisar experiências com feminismo única e exclusivamente da perspectiva da atuação de um coletivo feminista em uma escola, o entendimento de que essas experiências extrapolam o formato de Coletivos Feministas (MEHL, 2018), me levou a ampliar o campo de análise, buscando produzir abordagens sobre experiências com feminismo nos currículos que não se restringem a essa configuração. Essa abertura permitiu que uma pluralidade de experiências envolvendo discentes e docentes provenientes de diferentes instituições escolares públicas e privadas da cidade do Rio de Janeiro emergissem ao longo do processo de construção da tese. Essa é a razão da escolha do substantivo ‘escolas’ no plural para o título da tese, uma vez que as experiências abordadas aqui incluem diferentes instituições da educação básica.

Outro aspecto relevante é que nem todas as interlocutoras da pesquisa mantinham vínculos com o espaço escolar no momento da entrevista. Algumas haviam concluído o ensino médio ou pré-vestibular em 2018. Entendo que esse fato não constitui um impeditivo para a pesquisa, uma vez que as experiências narradas por elas tratavam do período no qual mantinham vínculos com uma instituição escolar.

Tomada a decisão de expandir o campo de análise, estava colocado o desafio: onde encontrar as interlocutoras da tese se eu havia tomado a decisão de não restringir a pesquisa ao espaço físico de uma instituição escolar? Foi quando me deparei com uma matéria de jornal postada na rede social *Facebook* que informava sobre a realização de um grande ato de estudantes no centro da cidade do Rio de Janeiro no dia 28 de Março de 2019<sup>22</sup>. A ida à manifestação foi o primeiro dos muitos movimentos que fiz ao longo do ano de 2019 ao encontro das interlocutoras da tese que explico com mais detalhes em cada capítulo.

## 2.2 - O texto como “espaço-tempo de experimentação.”

Talvez reivindicar a experiência seja também reivindicar um modo de estar no mundo, um modo de habitar o mundo, um modo de habitar também, esses espaços e esses tempos cada vez mais hostis que chamamos de espaços e tempos educativos. Espaços que podemos habitar como *experts*. Como especialistas, como profissionais, como críticos. Mas que, sem dúvida, habitamos também, como sujeitos da experiência. Abertos, vulneráveis, sensíveis, temerosos, de carne e osso. Espaços em que as vezes ocorre algo, o imprevisto. Espaços em que às vezes vacilam nossas palavras, nossos saberes, nossas técnicas, nossos poderes, nossas ideias, nossas intenções. Como na vida mesma (LARROSA, 2011.p. 25).

---

<sup>22</sup> A data marca o dia Nacional de Luta dos Estudantes Brasileiros, data histórica da luta do movimento secundarista que homenageia o estudante Edson Luís, assassinado por policiais militares no dia 28 de março de 1968 no restaurante Calabouço no centro do Rio de Janeiro durante a Ditadura Militar brasileira.

“O que fazemos com o relato do outro?” Essa interpelação provocadora, repetida incansáveis vezes por minha orientadora, me acompanhou desde o início do doutorado. Responder a essa questão dependeu da desestabilização de certezas arraigadas sobre sentidos da pesquisa em educação, o que inclui a problematização da função comumente atribuída às análises desse campo de oferecerem soluções para a “realidade educacional.” Foi um longo percurso desde a ruptura com noções como “coleta de dados,” “possibilidade de acesso a uma realidade preexistente à realização da pesquisa” e noção de “sujeito cartesiano humanista.” Abrir mão desse quadro de referências historicamente hegemônico nas pesquisas em educação, abriu caminho para proposta de “texto como espaço-tempo de experimentação” (RANNIERY,2018) que orientou a escrita da tese.

A teórica norte-americana do campo educacional Elizabeth Adams St. Pierre (2018) fala sobre a inseparabilidade entre metodologia e epistemologia/ontologia e afirma a incomensurabilidade entre “metodologia qualitativa humanista convencional” e teorias pós-modernas e pós-estruturalistas, sugerindo que pesquisadores/as façam uso das potências trazidas pelos “pós,” engajando-se em neoempirismos em pesquisas que ela nomeia ‘pós-qualitativas’ ou ‘pós-investigação.’ Em suas palavras:

Ao longo dos anos, tem se tornado bem claro para mim que metodologia nunca deve ser separada de epistemologia e da ontologia (como se pudesse ser) sob pena de tornar-se mecanizada, instrumental e reduzida a métodos, processos e técnicas...Em 2011, usei deliberadamente o termo grande e ambíguo, “pós-qualitativo” para marcar o que vejo como a impossibilidade de uma intersecção entre a metodologia qualitativa humanista convencional e “os pós.” Reconhecer essa impossibilidade pode ajudar a abrir caminho para que, espero, seja uma multitude de diferentes possibilidades para a investigação pós-qualitativa – talvez para a pós-investigação ... (ST. PIERRE, 2018, p. 1046).

A pesquisa qualitativa propôs que pesquisador e pesquisado estivessem face a face. Só assim seria possível “testemunhar, em primeira mão, sua opressão, rir e chorar com elas quando nos contavam suas histórias, ouvir suas vozes que vinham das profundezas, do coração, de sua interioridade”(ST.PIERRE, 2018, p. 1050). Acessar “a verdade” através do método, do testemunho e registro, traduzindo-o posteriormente em palavras está na base dessa metodologia. St. Pierre (2018) não propõe a rejeição dessa forma de metodologia, porém, argumenta que a mesma não faz sentido caso o/a pesquisador/a não esteja alinhado/a com pressupostos humanistas:

...não afirmo que a estrutura da metodologia qualitativa humanista é errada ou incerta. Argumento que, no entanto, seus pressupostos sobre a natureza da

pesquisa baseiam-se na descrição iluminista e humanista do ser humano, da linguagem, do material, do empírico, do real, do conhecimento, do poder, da liberdade e assim por diante e, portanto, são incomensuráveis com as descrições de tais conceitos nos pós (ST.PIERRE,2018,p. 1048).

A postura epistêmica assumida pelas pesquisas produzidas no grupo GECCEH vêm estabelecendo forte diálogo com as teorizações pós-fundacionais explorando empiricamente essas apostas teóricas de forma a produzirmos leituras políticas do currículo que investem na desestabilização de sentidos historicamente hegemônicos no campo educacional como ‘sujeito autônomo racional,’ assim como concepções metafísicas de ‘neutralidade’ e ‘verdade’(GABRIEL, MENDES,2020).

As apostas recentes que o grupo vem fazendo no diálogo com os estudos biográficos (GABRIEL, LIMA, 2021;FRAZÃO, 2018) operam de modo a desestabilizar o sentido de ‘sujeito autônomo racional’ historicamente hegemônico no campo educacional, fazendo a crítica à percepção de “homem-sujeito desde sempre aí” (VEIGA-NETO, 2004, p.133).Como afirmamos em outra ocasião:

a expressão ‘morte do Sujeito’ emerge justamente no seio dessa crítica, responsável, segundo autores como Laclau (1996), por desestabilizar a norma da humanidade hegemônica e universalizada pelo humanismo. (GABRIEL, MENDES,2020,p.7).

Essa noção de sujeito autônomo racional está na base da metodologia qualitativa humanista e suas promessas de acesso “a verdade” através do método, do testemunho e do registro, problematizada por Elizabeth St Pierre (2018).

O pesquisador Thiago Ranniery (2016) faz uso das potências trazidas pelos pós ao propor o investimento nos estudos *queer* para a reflexão sobre metodologias do campo curricular, afirmando que a eficácia política da crítica *queer* “depende da sua resistência a definição”(RANNIERY, 2016, p. 335), entendendo que “a crítica *queer* permite desmontar e questionar as naturalizações normativas dos processos de investigação em currículo” (RANNIERY, 2016, p. 336).

'*Aquendar* a metodologia' é o que sugere o autor (2016), fazendo uma analogia com a expressão *aquendar* - categoria nativa utilizada por uma de suas interlocutoras para se referir ao ato de se olhar no espelho com o pênis entre as pernas - Ranniery propõe um exercício de torção metodológica, usando o termo *aquendar* “como uma imagem corporal que permite explorar um lugar de enunciação crítica à normatividade da linguagem da pesquisa em currículo e suas ressonâncias no caminho da investigação”(RANNIERY, 2016, p. 335), não necessariamente com a finalidade de abrir mão das práticas habituais de investigação em

nome da invenção de algo novo que será posto no lugar. Mas no sentido de deslocar e explorar novas formas de operar metodologicamente com elas:

As práticas metodológicas *queers* não rompem, desse modo, em definitivo ou praticam qualquer descrédito com as práticas de pesquisas metodológicas conhecidas, muito menos criam ou tem pretensão de criar algo inteiramente novo. Ao contrário, seus exercícios metodológicos permitem explorar uma espécie de ambivalência que se instaura na pesquisa. Não se trata de transgredir nem de negar as fronteiras dos repertórios e das convenções, na medida em que se instauram no processo de investigação, já que somos por eles formulados e informados, mas vislumbrar como, no mesmo movimento de reinscrevê-los, os deslocamos e os deformamos invariavelmente (RANNIERY, 2016, p. 338).

Dessa forma, operar empiricamente a partir das potências trazidas pelos pós não significa necessariamente abrir mão de todas as práticas metodológicas hegemônicas no campo educacional, mas *aquendá-las* – tomando emprestada a categoria nativa trazida por Ranniery - de modo a explorar suas potências para o deslocamento de leituras historicamente hegemônicas no campo do currículo.

Proponho, portanto, abordar o tema ‘experiências com feminismos’ a partir de fragmentos das narrativas produzidas ao longo do ano de 2019. Realizei doze entrevistas que foram gravadas com o consentimento de minhas interlocutoras na forma de conversas informais sem roteiro prévio. Tomei o cuidado para não sugerir as entrevistadas, fornecendo explicações sobre um entendimento prévio do que viriam a ser ‘experiências com feminismos’ de modo a deixá-las a vontade para investirem em diferentes sentidos. O que resultou em uma riqueza e pluralidade de significações sobre essas experiências.

Para pensar sobre experiências com feminismos nos currículos, me respaldo no conceito de ‘experiência’ proposto pelo filósofo Jorge Larrosa (2011;2018). Para Larrosa, a experiência pressupõe um acontecimento que é exterior ao sujeito. Algo que é outra coisa, que não o sujeito. Em suas palavras:

Não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora de lugar. (LARROSA, 2011, p. 5-6).

Entretanto, o lugar da experiência é o sujeito. É nele, em suas palavras, em suas representações, em seu saber e em sua vontade que a experiência tem lugar. Portanto, a experiência não é “o que se passa” mas “o que nos passa, o que nos acontece”(LARROSA, 2018, p. 18).

Na concepção de Larrosa, a experiência implica um movimento de saída do sujeito de si mesmo, ao encontro do acontecimento e ao mesmo tempo, um movimento de volta, na medida em que o acontecimento afeta o sujeito, produzindo efeitos sobre ele. A experiência portanto “forma e transforma” os sujeitos (LARROSA, 2018). Ou seja, a experiência está relacionada à subjetividade. Está relacionada à formação e à transformação das subjetividades.

O sujeito da experiência é um sujeito exposto, receptivo, aberto ao que lhe acontece. Larrosa (2018) o descreve como um território de passagem. Um espaço onde os acontecimentos têm lugar:

Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é “o que nos passa,” o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a experiência é “ce que nous arrive”, o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como “aquilo que nos acontece, nos sucede”, ou “happen to us”, o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos. (LARROSA, 2018, p. 25).

O saber da experiência é definido como o saber “que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (LARROSA, 2018, p. 31-32). Trata-se, portanto, de um saber subjetivo, pessoal, relativo porque um mesmo acontecimento, produzirá experiências singulares aos diferentes sujeitos em função das diferentes formas como cada um dá sentido, conta, pensa e sente esse acontecimento. Neste sentido, “uma experiência é, por definição, irrepetível” (LARROSA, 2011, p. 16).

Se a experiência não é algo que acontece, mas algo que nos acontece (LARROSA, 2018), ao trazer as experiências dos sujeitos com feminismos nos currículos, proponho compreender como eles “nomeiam o que sentem e sentem o que nomeiam” (LARROSA, 2018) sobre essas experiências. Como afirma Larrosa:

as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação...Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece...Quando fazemos coisas

com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou sentimos o que nomeamos” (LARROSA, 2018, p. 16-17).

Proponho cotejar a noção de ‘experiência’ proposta por Larrosa ao pensamento *queer* da filósofa Judith Butler (2015) em sua abordagem sobre ‘relato de si.’ Butler concebe que o relato que o “eu” faz de si mesmo “está implicado numa temporalidade social que excede suas próprias capacidades de narração” (BUTLER, 2015, p. 18).

O relato de si é, portanto, sempre uma narrativa que assume um certo grau de opacidade, uma vez que o sujeito é relacional e estas relações nem sempre serão apreendidas pelo conhecimento consciente do sujeito. Nesta perspectiva, a história do “eu” é também a história de um conjunto de relações para com um conjunto de normas. Nas palavras de Butler:

Momentos de desconhecimento sobre si mesmo tendem a surgir no contexto das relações com os outros, sugerindo que essas relações apelam a formas primárias de relacionalidade que nem sempre podem ser tematizadas de maneira explícita e reflexiva. Se somos formados no contexto de relações que para nós se tornam parcialmente irrecuperáveis, então essa opacidade parece estar embutida na nossa formação e é consequência da nossa condição de seres formados em relações de dependência (BUTLER, 2015 p. 31-32).

Essa relação está condicionada e mediada pela linguagem e por convenções e normas sociais que extrapolam os sujeitos envolvidos na relação. As expressões que utilizamos na tentativa de nos tornarmos compreensíveis para o outro não são produzidos por nós, mas “têm um caráter social e estabelecem normas sociais, um domínio de falta de liberdade e de substituíbilidade em que nossas histórias “singulares” são contadas” (BUTLER, 2015, p. 33).

Ademais, o reconhecimento do outro não é só uma questão de vontade; do desejo de reconhecer. Ele se dá dentro de um quadro de referências que condiciona esse reconhecimento. “Há uma linguagem que enquadra o encontro, e embutido nessa linguagem está um conjunto de normas referentes ao que constituirá e não constituirá a reconhecibilidade”(BUTLER, 2015, p. 44).

A temporalidade social e histórica das normas pelas quais o sujeito busca se tornar reconhecível, extrapola o tempo de vivência deste sujeito. Neste sentido:

o relato que dou de mim mesma no discurso nunca expressa ou carrega totalmente esse si-mesmo vivente. Minhas palavras são levadas enquanto as digo, interrompidas pelo tempo de um discurso que não é o mesmo tempo da minha vida. Essa “interrupção” recusa a ideia de que o relato que dou é fundamentado apenas em mim, pois as estruturas indiferentes que permitem meu viver pertencem a uma sociedade que me excede (BUTLER, 2015, p.

51).

Compreendo, portanto, que apesar de seu caráter de singularidade e subjetividade, enunciado por Jorge Larrosa, a narrativa do “eu” também dá “lugar à perspectiva e à temporalidade de um conjunto de normas que contesta” (BUTLER, 2015, p. 51-52) esta mesma singularidade porque nesta leitura de Butler não é possível pensar que o “eu” possa “contar a história de seu próprio surgimento, nem as condições de sua própria possibilidade, sem dar testemunho de um estado de coisas que ele poderia não ter presenciado, que é anterior ao seu próprio surgimento como sujeito cognoscitivo” (BUTLER, 2015, p.). No entanto, isso não caracteriza um impeditivo ou invalidade da narrativa, mas dá a ela um caráter ficcional. Ou seja, a inviabilidade de restabelecer um referente original não anula a narrativa, mas a produz numa direção ficcional.

Ao investir nas noções de ‘experiência’ e ‘relato de si’ propostas respectivamente por Jorge Larrosa (2011, 2018) e Judith Butler (2015), busco explorar esses relatos desse entre-lugar sujeito/estrutura, “como experiências que se tecem e compõem currículos” (GABRIEL, MENDES, 2019, p. 724), buscando contribuir com os esforços que o grupo GECCEH vem fazendo na desestabilização de binarismos como individual/coletivo, agente/estrutura, indivíduo/sociedade ao explorar a condição ambivalente dos sujeitos. Compreendo portanto que esses relatos não pertencem a eles isoladamente mas têm:

[...] uma dívida com uma historicidade condensada, materializada e criptografada através dos corpos. As palavras não expressam os seres viventes, pois o tempo do discurso recusa a ideia de que o dito se funda no sujeito, dado que estruturas que permitem a inteligibilidade da vida pertencem a uma sociedade que tanto constitui como excede os corpos, apontando que esta temporalidade não se esgota inteiramente nos próprios corpos. (RANNIERY, 2017, p. 10)

Assumir essa perspectiva significa compreender que a produção de subjetividades políticas é diretamente dependente da regulação (BUTLER, 2015) e “que os discursos dos sujeitos não se esgotam neles, mas ecoam como marcas de uma coletividade e temporalidade que os atravessa” (GABRIEL, MENDES, 2019, p. 724). Dessa forma, a escolha de nomes fictícios para os sujeitos da tese não está relacionada somente ao propósito de proteger suas identidades. Mas ao entendimento de que essas narrativas estão implicadas em uma coletividade e temporalidade que os atravessa, fazendo com que os relatos que os sujeitos dão de si, não estejam fundamentados apenas neles.

O antropólogo Tim Ingold (2019) fala dos riscos assumidos pelo/a pesquisador/a ao aventurar-se pelo mundo expondo-se ao que lá acontece. Compartilhar da presença do outro

ao ponto de correr o risco de vermos as nossas certezas serem desestabilizadas e perturbadas por sua presença. Para Ingold, isso significa “levar os outros a sério;” estudar com as pessoas, ao invés de desenvolver estudos sobre elas, encarando os desafios que a interlocução com os sujeitos da pesquisa colocam aos nossos pressupostos:

Levar os outros a sério é a regra número um do meu tipo de antropologia. Isso não significa apenas atentar para o que eles fazem e dizem. Mais do que isso, devemos encarar os desafios que eles colocam às nossas concepções sobre como as coisas são, o tipo de mundo em que vivemos e como nos relacionamos com ele (INGOLD, 2019, p.13-14)...Não se trata de catalogar a diversidade dos modos de vida humanos, mas de unir-se ao diálogo. Trata-se, ademais, de um diálogo no qual todos aqueles que participam estão prestes a serem transformados”(INGOLD, 2019, p. 19).

Tendo como base o pensamento de Ingold, busco me desvencilhar da ideia de que as narrativas dos sujeitos são “vozes únicas, esperando para serem libertadas pelos pesquisadores emancipatórios” (ST.PIERRE,2018,p. 1053); ou tratá-las “como prova incontestável e como ponto de explicação originário”(SCOTT, 1998, p. 301),“tomando como autoevidentes as identidades daqueles cuja experiência está sendo documentada”(SCOTT, 1998, p. 301); ou operar com a ideia “de um mundo composto por objetos autossuficientes e independentes que podem ser acessados por algum tipo de recurso ou de procedimento de investigação.”(RANNIERY, 2018, p. 985).

Thiago Ranniery (2018) chama atenção para o elemento de ficcionalidade constitutivo da produção escrita:

Realizo, agora, que, na escrita, a pesquisa se materializa em seu “fazer/ser performativo” (BARAD,2003,p. 826) ao colocar em funcionamento um “[trabalho de ficção dentro da verdade, [...]e, de algum modo, fazer com que o discurso permita surgir, fabrique algo que ainda não existe, portanto, ficcione algo” (FOUCAULT,1980,s/p); um trabalho de fabulação especulativa que perderia muito se fosse reduzível a um texto que mostraria, apontaria ou refletiria uma referência supostamente dada (RANNIERY, 2018, p. 994).

Reverberando a afirmação da pensadora do campo do currículo Elizabeth Macedo de que o trabalho de uma teoria curricular comprometida com a alteridade é questionar os seus próprios fundamentos, Thiago Ranniery (2018) propõe pensar o texto como “espaço-tempo de experimento de imaginação, um campo de montagem”(RANNIERY, 2018, p. 985):

Percorro assim, a possibilidade de se aliar com modos de existência, se implicar com o que estão a realizar para ecoá-los no pensamento curricular, tendo como pano de fundo a indicação de Viveiros de Castro (2002) de que levar a alteridade a sério é abrir uma oportunidade para oferecer uma imagem diferente de nós mesmos, uma imagem na qual não nos reconheçamos(RANNIERY, 2018, p. 986).

Mobilizada pela provocação de Thiago Ranniery (2018) e pela afirmação do antropólogo Bruno Latour, de que o texto para o pesquisador do campo das ciências humanas “é o equivalente funcional do laboratório... local dos testes, experimentos e simulações” (LATOURE,2006, p.346), procurei na escrita operar com o texto como “espaço-tempo de experimentação.” Nesse trabalho de “fabulação especulativa”, exploro as narrativas de minhas interlocutoras, não para explicá-las ou para buscar um sentido contido nelas que estaria oculto a elas mesmas, mas para colocá-las no jogo e ver o que elas podem fazer aos conceitos/categorias historicamente estabilizados no campo do currículo. Procurei aliar-me a essas existências de modo a fazê-las ecoar no pensamento curricular (RANNIERY,2018).

Cada capítulo foi construído de forma independente dos demais, uma vez que o propósito não é responder a uma questão que resultará em uma conclusão final, mas explorar as formas criativas como os feminismos vêm tensionando o campo curricular. Reitero que ao abordar as experiências dos sujeitos com feminismos não tenho a intenção de oferecer respostas universais para questões curriculares. Ademais, suas narrativas não constituem representações conclusivas e definitivas sobre os sujeitos, cujas identidades não são entendidas como estáveis, previsíveis e totalmente cognoscíveis. Me apaziguo com a expectativa de que algumas nuances dessas experiências, sempre mutáveis e contingentes ofereçam alguns *insights* potentes para reflexões sobre o campo do currículo. Dessa forma, a proposição é de uma escrita que não tem pretensão de imaginar ou prescrever uma experiência pedagógica, mas como sugere Ranniery “experimentar uma imaginação.” (RANNIERY APUD VIVEIROS DE CASTRO, 2018).

### **2.3 - Limites e potencialidade do processo de interlocução: entre assimetrias, ruídos e constrangimentos.**

No premiado livro *Memórias da Plantação* escrito pela artista, escritora e teórica negra portuguesa Grada Kilomba (2019) que aborda episódios de racismo cotidiano e serviu de base para a produção do capítulo V, a autora fala sobre a escolha pela metodologia *study up*. Esta consiste em investigar pessoas pertencentes ao seu próprio grupo social ou de status similar. Nas palavras da autora:

Fazer essa pesquisa entre iguais tem sido fortemente encorajado por feministas, por representar as condições ideais para relações não hierárquicas entre pesquisadoras/es e informantes, ou seja, onde há experiências compartilhadas, igualdade social e envolvimento com a problemática. Por

exemplo, foi mostrado repetidamente que informantes negras/os são reticentes em discutir suas experiências de racismo com uma/um entrevistadora/entrevistador branca/o (KILOMBA, 2019, p. 83).

Ser uma pessoa “de dentro,” de acordo com Grada Kilomba, ofereceria uma base mais rica para pesquisas fundamentadas em sujeitos, evitando estabelecer com eles uma relação de “objetos de pesquisa” e uma oportunidade para que a/o pesquisadora/or solicite as/aos entrevistadas/dos detalhes sobre suas experiências sem induzir reações defensivas da parte delas/les. Além desses aspectos, Kilomba escolheu interlocutoras de idade e classe semelhantes a sua como estratégia para produzir conhecimento “a partir de relações de poder mais iguais entre pesquisador/a e pesquisada.” (KILOMBA, 2019, p. 83).

A leitura sobre os caminhos metodológicos que resultaram na brilhante tese de Grada Kilomba, quase um ano depois de realizadas as minhas entrevistas, serviu como uma espécie de marco comparativo para a reflexão sobre minhas próprias escolhas e suas implicações. O interesse por pesquisar experiências com feminismos em escolas do Rio de Janeiro da perspectiva de alunas e ex-alunas já colocava o marcador geracional como um elemento incontornável na interlocução com alguns dos sujeitos da pesquisa, como quando caí de paraquedas em uma manifestação de estudantes secundaristas onde eu era sem dúvida a única pessoa com mais de trinta anos; ou quando fui a um show a convite de Nayara, mulher negra, cisgênero de 21 anos, cantora e membro da Juventude socialista<sup>23</sup>. Pra minha surpresa, o local tinha as dimensões de um apartamento no qual o público - entre quinze e vinte participantes, nenhum deles com mais de vinte anos de idade - dividia o pequeno espaço com instrumentos, caixas de som e microfones. Eu era claramente uma presença que destoava. Com meus 42 anos na época, era impossível desaparecer na paisagem.

Depois da questão etária, vieram outros momentos nos quais categorias de diferenciação pareciam um impeditivo para uma interlocução fluida e sem desconfortos. Recordo bem das dúvidas que surgiram quando eu estava prestes a realizar a entrevista com Monnerat, estudante trans. Tive dúvida sobre o uso da declinação de gênero. Tive insegurança sobre dever ou não falar sobre sua transgeneridade, caso ela não a mencionasse. Falar sobre sua transgeneridade poderia ser uma forma de exotizar sua experiência. Não mencioná-la poderia incorrer no silenciamento sobre a especificidade de sua experiência com feminismos nos currículos. Viviane Vergueiro fala dos problemas quando as vozes de

---

<sup>23</sup>Eu e Nayara nos conhecemos na manifestação do dia 28 de março e o convite para o show veio pouco depois de realizada a entrevista, quando ela esteve de passagem pelo Rio pra cumprir alguns compromissos políticos e apresentar-se em uma gravadora independente localizada no centro da cidade.

peças trans são intermediadas por pessoas cisgênero nas pesquisas acadêmicas. “Como o sistema pode escutar ao subalterno se sua voz está sendo intermediada por um pesquisador e um pesquisador Cis em geral?” (2014, p. 19) Não apenas pelo risco de abordar as experiências desses sujeitos da perspectiva de “objeto exótico,” mas pela questão das epistemologias que inquietam as/os pesquisadoras/res muitas vezes não dialogarem com as epistemologias que inquietam sujeitos trans. Recordo que na época compartilhei essas inseguranças com o querido Thiago Ranniery e os colegas pós-graduandos durante uma aula de metodologia da pesquisa em 2019.

Fui confrontada também com a minha branquitude<sup>24</sup> em diversos momentos da pesquisa. Um deles aconteceu durante uma roda de conversa em uma turma de Ensino de História de uma universidade pública do Rio de Janeiro que dividi com as integrantes do coletivo feminista negro, cujas narrativas compõem o quinto capítulo da tese. O convite para integrar a roda de conversa partiu da professora da disciplina que também concedeu uma entrevista para a pesquisa. Considerei o convite uma oportunidade para compartilhar a experiência da pesquisa ao lado de algumas de minhas interlocutoras e fiz o convite às integrantes do coletivo que toparam participar.

Ao serem perguntadas pelo estagiário que mediava a roda sobre suas impressões a respeito da minha proposta de tese, Leci, integrante do coletivo, falou sobre o sentimento de desconforto assim que soube que havia uma pesquisadora branca interessada em estabelecer interlocução com o coletivo. “Confesso que eu fiquei com o pé atrás, pela questão de sempre tratarem pessoas negras como objeto de pesquisa. Fiquei pensando: Qual a intenção? O que ela quer comigo?” Leci relatou a experiência de uma amiga, integrante do Slam das Minas<sup>25</sup> que é constantemente convidada por pesquisadoras/res para falar em universidades:

As pessoas sempre me chamam para ir à faculdade falar e me oferecem a passagem, me oferecem um lanche.. mas cara, e aí? Depois a pessoa passa para o doutorado, para o mestrado e eu nem na faculdade estou sabe...

Leci menciona a importância que representou para ela a minha ida ao bairro de Cavalcanti meses antes quando fui acompanhar a primeira ação organizada pelo coletivo, o que a levou a considerar participar da pesquisa. “Aí ela foi em Cavalcanti. Eu falei: Nossa! Ela veio em Cavalcanti. Ela deve ser pelo menos uma branca mais boazinha.” Ao justificar a

<sup>24</sup> A ‘branquitude’ segundo Schucman significa “uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade.” (SCHUCMAN, 2014, p. 84)

<sup>25</sup> Slam das Minas é um *poetry slam* organizado e disputado apenas entre mulheres.

razão de ter aceitado o convite para dividir comigo a roda de conversa ela diz: “Eu não me vejo como um objeto de pesquisa. Pra mim, eu me sinto treinando pra quando eu for política.” Lélia, também integrante do coletivo, complementou a fala de Leci dizendo que as pessoas preferem ler textos de mulheres negras do que ter a presença de mulheres negras. “Então o fato de ela ter convidado a gente hoje pra conversar com vocês, já é uma dinâmica totalmente diferente do que a gente espera do lugar que a gente é colocado normalmente.”

Enquanto eu ouvia Lélia e Leci fazerem essas colocações sobre o lugar que pessoas negras costumam ocupar em pesquisas desenvolvidas por pessoas brancas, me senti exposta, extremamente desconfortável. Em ‘Memórias da Plantação’ Grada Kilomba (2019) questiona o que o sujeito negro poderia dizer caso ela ou ele não tivesse sua boca tapada e o que nós sujeitos brancos teríamos de ouvir:

Existe um medo apreensivo de que, se o sujeito colonial falar, a/o colonizadora/or terá de ouvir. Seria forçada/o a entrar em confrontação desconfortável com as verdades da/do “Outra/o.” Verdades que têm sido negadas, reprimidas, mantidas e guardadas como segredos...Segredos como a escravização. Segredos como o colonialismo. Segredos como o racismo...A máscara vedando a boca do sujeito negro impede-a/o de revelar tais verdades, das quais o senhor branco quer “se desviar”, “manter a distância” nas margens, invisíveis e “quietas”. Por assim dizer, esse método protege o sujeito branco de reconhecer o conhecimento da/o “Outra/o.” (KILOMBA, 2019, p. 41-42).

A interlocução com os sujeitos de pesquisa foi, portanto, mediada por esse lugar que ocupo como mulher, branca, cisgênero, heterossexual de classe média, pesquisadora do doutorado. Ainda que reconheçamos que os efeitos imprimidos por categorias de diferenciação sejam dependentes “do contexto, do momento histórico analisado e das especificidades econômicas, culturais e sociais daquele contexto.” (DÍAZ-BENÍTEZ, 2020, p. 270),<sup>26</sup> é incontornável que essas categorias estabelecem limites e potencialidades nos

<sup>26</sup>Em janeiro de 2018, aos 41 anos de idade, visitei a Europa pela primeira vez. Conhecer o velho mundo era uma sonho antigo. Foram cinco dias de desbunde em Viena, nossa primeira parada. Flanamos por toda a cidade, parando em cada esquina pra admirar as fachadas das construções de estilo neoclássico, reparando nas pessoas, nas lojas e fotografando os corvos nas praças. Em nosso último dia na cidade, passamos rapidamente por um supermercado que ficava no interior de uma estação de metrô antes da visita ao museu Albertina. Pretendíamos repor o estoque de papel higiênico do apartamento onde estávamos hospedados. Foi quando nos demos conta de que a seção de produtos de higiene estava fechada. Aproveitamos a ocasião pra comprar alguns alimentos para o lanche da noite. Colocamos as compras e a nota fiscal na mochila do meu marido e partimos em busca de outro supermercado onde fosse possível adquirir papel higiênico. Não demorou muito até encontrarmos outro estabelecimento. Entramos e fomos direto para a seção de produtos de higiene. Pra nossa surpresa, a seção também estava fechada. Chamamos um funcionário que nos explicou que aos domingos o setor de produtos de higiene fica inacessível. Aproveitei pra comprar um café em uma pequena cafeteria que funcionava dentro do mercado. Café comprado, partimos rumo a nossa visita ao museu. Enquanto caminhava em direção a saída, observei que o mercado tinha uma porta automática de vidro por onde saíam todos os clientes. Quando nos aproximamos da porta, fomos surpreendidos pelo segurança do estabelecimento que se dirigiu ao meu marido em alemão. Eu não fazia ideia do que ele havia dito. Mas a atitude e a voz ríspida me informavam que tratava-se

processos de interlocução com os sujeitos da pesquisa. Neste sentido, o caminho escolhido foi assumir que essas categorias de diferenciação têm implicações sobre as dinâmicas produzidas entre mim e os sujeitos da pesquisa. Fazer “ressoar a alteridade”(RANNIERY, 2018, p. 989) no texto, através das experiências dos sujeitos com feminismos nos currículos, dependeu, portanto, da disponibilidade para o desconforto, para o ruído, para as dúvidas, aliadas à convicção nas potencialidades que podem resultar de uma escuta sensível e interessada. Constatar que no percurso de construção da tese criaram-se espaços para que minha branquitude fosse confrontada pelas verdades (Kilomba,2019) de minhas interlocutoras, é um indício das potencialidades resultantes desse processo. Minha expectativa é ter feito justiça à riqueza das experiências generosamente compartilhadas por elas.

---

de algo ruim. “O que ele disse?” Perguntei. “Ele me mandou abrir a mochila.” Foi tudo tão rápido que não houve tempo pra gente processar o que estava acontecendo. Enquanto eu ainda tentava entender a razão pela qual meu marido deveria mostrar o conteúdo da mochila para o segurança do supermercado, já que os demais clientes cruzavam a saída livremente, meu marido já abria a mochila e mostrava o interior ao segurança. Quando verificou que a mochila estava cheia de alimentos (que haviam sido comprados em outro estabelecimento), o segurança pareceu confirmar sua suspeita. Apontou para o interior da mochila como quem diz: “Eu sabia! Vocês estão roubando a comida do nosso mercado!” Confusa com a cena e ao mesmo tempo desesperada por desfazer o mal entendido, me apressei em mostrar a ele a nota fiscal das compras, comprovando que havíamos pagado pelas mercadorias. Ao ver a nota fiscal, o segurança aquiesceu e balbuciou algo como: “Ok. Podem ir.” Não houve pedido de desculpas. Não houve qualquer constrangimento da parte dele. Saímos do supermercado completamente estarelecidos pela experiência. Eu precisei me sentar em um banco de praça por alguns minutos pra processar o que havia acontecido. Finalmente compreendemos. O lugar da branquitude que a vida inteira impediu que fossemos lidos como “o outro” (Discutirei de forma mais aprofundada o conceito de ‘outridade’ proposto por Grada Kilomba (2019) no capítulo V da tese) no cenário do racismo estrutural brasileiro, passível de ser tratado como suspeito, ficou para trás quando cruzamos as fronteiras do velho mundo. Nesse novo contexto, os marcadores por meio dos quais éramos decodificados pelos nativos eram de outra ordem. Grada Kilomba (2019) fala das cadeias associativas de palavras e imagens visíveis no debate sobre identidades nacional nos quais aqueles percebidos como “outros/as” são definidos como *Ausländer* ou imigrantes que, por associação, são decodificados como imigrantes ilegais: “Se as/os imigrantes são ilegais, elas/eles não têm lei; se não têm lei, elas/eles são criminosas/os; se são criminosas/os, são perigosas/os, tem-se medo delas/es; se alguém as/os teme, tem o direito de ser hostil ou mesmo de eliminá-las/os. Uma cadeia de equivalentes que legitima o preconceito ao fixar identidades em seus lugares: imigrantes – imigrantes ilegais – sem lei – criminosos – perigosos – temíveis (KILOMBA, 2019, p. 131).” Nesse cenário éramos portanto ‘o outro’, produzidos em uma cadeia de associações que nos tornava suspeitos de cometer delitos em supermercados. Se a ilegalidade era uma marca por meio do qual éramos decodificados, nos tratar com hostilidade e exigir que mostrássemos nossas mochilas sem apresentar qualquer justificativa, era percebido como um direito do segurança. Cabia a nós “ladrões em potencial” provarmos que não havíamos roubado nada. O que não desfaz a cadeia de associação. Seguiríamos sendo lidos como suspeitos, ainda que naquela ocasião, não tivéssemos sido pegos cometendo algum delito.

### III - Entre o centro e a margem: a experiência de um coletivo feminista negro.

Se perceber como um ato político em movimento, e perceber que a libertação é coletiva. Então, a gente faz porque a gente quer o bem pra gente e a gente quer o bem pro outro. A gente quer o bem pra sociedade. A gente quer viver em harmonia. A gente quer viver num mundo sem violências. E isso bate muito na questão da utopia: “Ah, será que a gente vai alcançar?” Não sei também. Mas a gente trabalha pra isso. Porque se a gente se conformar com as violências que acontecem com as mulheres, com as pessoas que fazem parte da comunidade LGBTQIA+, com as pessoas negras, a gente vai estagnar? Então acho que é isso. O coletivo vem como esse fôlego. (Entrevista com Lélia).

No livro *Feminismo: da margem ao centro* bell Hooks (2019) descreve como os trilhos da estrada de ferro de uma cidade pequena do estado de Kentucky, funcionavam como uma espécie de linha divisória entre um mundo próspero que as pessoas negras podiam frequentar apenas como zeladoras, empregadas domésticas e prostitutas, repleto de ruas pavimentadas, lojas e restaurantes e do outro lado, a margem, para onde elas tinham de retornar, cruzando “de volta os trilhos da estrada de ferro e nos recolher a barracos e casas abandonadas na periferia da cidade” (hooks, 2019, p. 23).

Entretanto, a vida na margem, possibilitava aos seus habitantes observarem o mundo tanto de fora para dentro, quanto de dentro para fora. Percebê-lo dessas duas perspectivas, segundo hooks, lhes dava uma consciência do todo:

Esse senso de inteireza, gravado em nossas consciências pela estrutura de nossas vidas cotidianas, haveria de nos prover de uma visão de mundo contestadora – um modo de ver desconhecido de nossos opressores – que nos sustentava, ajudando-nos em nossa luta para superar a pobreza e o desespero, fortalecendo nossa percepção de nós mesmas e nossa solidariedade (hooks, 2019, p. 23).

Muito do que constituiu as teorias feministas foi produzido a partir de uma perspectiva do centro que raramente incluiu as experiências e os olhares daquelas que vivem na margem. Teóricas como bell hooks que pensaram a realidade tanto da margem quanto do centro, chamaram atenção para as fragilidades das teorias e práticas feministas produzidas desde o centro e propuseram novas diretrizes.

Nesse capítulo exploro as potências das composições curriculares engendradas na experiência de um coletivo feminista negro formado por um grupo de estudantes do ensino

médio moradoras da periferia da cidade do Rio de Janeiro em uma escola pública que atende majoritariamente estudantes brancos de classe média.<sup>27</sup>

Definindo-se como “um grupo composto por mulheres negras que estão pensando a sociedade, pensando em como melhorar suas comunidades com implementações de atividades artísticas e culturais” essas jovens estudantes negras de classe popular lançam outras percepções sobre o universo escolar a partir de seus olhares que transitam entre o espaço de privilégio da escola e as regiões periféricas da cidade do Rio onde algumas delas vivem.

Na contramão da necropolítica (MBEMBE,2018), elas buscam fomentar autoestima, beleza e projetos de futuro para aqueles que habitam a margem. Ao curarem suas dores, descolonizando-se de padrões estabelecidos pela branquitude, elas questionam a estrutura racista que mantém distantes do acesso e dos espaços de poder a população negra atravessada pelas feridas causadas pelo racismo estrutural na sociedade brasileira.

O coletivo estabelece forte interlocução com matrizes teóricas dos feminismos negros que servem de base para sua reflexão e prática política privilegiando a intersecção entre raça, classe, gênero e sexualidade na reflexão sobre a produção das desigualdades, apontando para a diversidade da experiência de ser mulher. Mais especificamente, para a experiência de ser mulher negra pertencente às classes populares.

### 3.1 - “Mulheres negras pensando a sociedade.”

O coletivo nasce em 2019 de uma experiência curricular de iniciação artística e cultural desenvolvida no laboratório de fotografia da escola onde estudam três das integrantes do grupo. O projeto idealizado pelas alunas tinha como proposta visibilizar as mulheres negras da instituição usando como recurso a fotografia. Com a finalidade de adquirir financiamento e bolsas estudantis, as meninas se uniram à professora de artes visuais da

---

<sup>27</sup> A análise sobre a experiência de um coletivo feminista negro em uma escola pública do Rio de Janeiro desenvolvida nesse capítulo é resultado do levantamento empírico produzido ao longo do ano de 2019 no qual realizei entrevistas com três integrantes do grupo, além de tê-las encontrado em outras três ocasiões em eventos fora do espaço da escola. Na época, o coletivo era composto por seis jovens mulheres negras, três delas alunas da instituição onde foi fundado o grupo (não tive a oportunidade de conhecer Rosa, uma das fundadoras do coletivo, mulher cisgênero, bissexual e parda). Cheguei até elas através de uma matéria publicada em um jornal de grande circulação que abordava a mobilização de Coletivos Feministas em escolas do Rio de Janeiro. A intersecção entre raça, gênero e classe mobilizada nas falas das integrantes, suscitou o meu interesse em compreender as especificidades da experiência de um coletivo feminista negro em uma escola pública. No ano de 2020, com a pandemia da Covid-19 e a impossibilidade de manter reuniões e eventos presenciais, o coletivo passou a atuar exclusivamente através de seu perfil no *instagram* e hoje conta com 15 integrantes com variadas idades e inserções profissionais. A atuação do coletivo no ano de 2020, não será tema de análise nesse capítulo.

escola de modo a institucionalizarem o projeto; além de terem sido responsáveis por reativar o laboratório de fotografia que vinha sendo usado como depósito.

Partindo da questão: “Que espaço as mulheres negras ocupam nessa escola?” as garotas buscaram cartografar as mulheres negras da instituição. A constatação de que a maioria delas trabalha como funcionárias terceirizadas na cantina, na limpeza dos banheiros da escola, na portaria e está pouco representada nas salas de aula e em outras instâncias de poder da instituição, causou incômodo nas garotas, gerando reflexões acerca dos acessos de mulheres negras aos espaços de poder. O projeto teve grande visibilidade na escola e suscitou uma reflexão que extrapolou o território escolar. Durante entrevista realizada com as fundadoras Dandara, mulher negra, cisgênero de 19 anos, aluna do terceiro ano do Ensino Médio e Lélia, mulher negra, cisgênero, heterossexual e periférica de 18 anos, aluna do segundo ano do Ensino Médio, elas descrevem as motivações para a criação do coletivo:

Dandara: O projeto ganhando visibilidade no colégio, a gente percebe que a gente está voltando pra casa e as coisas não estão acontecendo também onde a gente gostaria que acontecesse esse processo de debater. E aí surgiu a necessidade de levar esse debate para outros lugares onde ele não está chegando e é muito importante. Eu e Dandara moramos numa periferia, então a gente via uma necessidade muito grande de passar pras meninas que são nossas vizinhas, nossas amigas de vila, de porta, o tanto de coisas que a gente aprendia e absorvia nessa escola. E aí surgiu a necessidade de criar o coletivo por conta das limitações que tem uma iniciação artística e cultural vinculada a essa escola. É muito mais burocrático tirar as coisas que estão acontecendo lá de dentro pra levar pra outros lugares. A gente falou: vamos fazer um processo independente pra conseguir levar esse debate pra outros lugares...pra gente tentar introduzir em outros espaços os debates, as ideias e os conhecimentos que a gente teve acesso nessa escola; que a gente só teve acesso por causa dessa escola, no nosso caso. E trazer para as meninas que talvez não entrarão nessa escola e que as vezes já terminaram a escola e não tiveram contato com esse debate.

Lélia: Então é sobre isso. É sobre descolar esse discurso que ainda é um discurso que acontece nos espaços de privilégio... então a gente sentiu a necessidade de pegar o que a gente estava aprendendo ali, as ideias que a gente estava trocando e levar para onde a gente mora; para outras comunidades; para as meninas que ainda não tiveram acesso a esse tipo de conversa.

Dandara: É como a Leci falou ontem no evento (se referindo a fala de outra integrante do coletivo em uma ação promovida pelas estudantes no dia anterior)..ela falou assim: “Essa escola é uma bolha de fato. Mas a gente tem que furar a bolha.” E a nossa libertação só vai acontecer se for algo coletivo. Se não for coletivo, se for só pra gente, não está rolando a libertação de fato.

O trecho da entrevista disponibilizado acima, chama atenção para o papel incontornável dos conhecimentos escolares (GABRIEL, MORAES, 2014) para as experiências das jovens com feminismos nos currículos. Dandara e Lélia atribuem o acesso a determinados conhecimentos produzidos pelos campos discursivos dos feminismos negros

que interseccionam raça, gênero, classe e sexualidade a suas experiências formativas nessa escola. Lélia afirma que “se racializou na escola,” imputando à instituição um papel fundamental na construção de sua “identidade social e acesso à discussão de gênero e raça.” Aspecto que exploro mais adiante nesse capítulo.

Esse trecho evidencia também que a motivação para a criação do coletivo parte de uma percepção das estudantes acerca das disparidades de acesso aos conhecimentos produzidos por matrizes teóricas dos feminismos negros que as jovens entendem como determinantes para o combate às desigualdades existentes na sociedade brasileira, mais particularmente no enfrentamento ao racismo. A atuação do grupo é impulsionada portanto pelo desejo de *desinstitucionalizar* alguns debates que elas consideram fundamentais. *Desinstitucionalizar*, esclarece Lélia, significa retirar estes debates do confinamento da escola, território pouco acessível para grande parte da juventude negra e periférica da cidade do Rio de Janeiro, por meio da realização de ações nos territórios periféricos da cidade.

Os entraves burocráticos que dificultam a realização de eventos vinculados à instituição serviram de estímulo ao desejo de autonomia do coletivo. Como pontua Leci, mulher negra, cisgênero e lésbica de 18 anos, aluna do curso de Produção Cultural que estudou na mesma escola até 2018 e ingressou no coletivo pouco depois da sua fundação: “o coletivo se propõe a não ser algo da instituição. Surge dessa proposta. Era exatamente algo que a gente via em 2013 e 2014, que a gente levantava e que hoje a gente conseguiu fazer.”

Leci descreve as dificuldades vividas pelas estudantes no enfrentamento às burocracias impostas pela direção que ela considera bastante limitadoras dos projetos curriculares conduzidos pelos coletivos e frentes estudantis da escola. “Porque a direção é muito repressiva, muito com medo de tudo, não pode nada. É quase um estado de pânico que a direção atua...” Ela cita o episódio ocorrido anos antes, enquanto era aluna da instituição, no qual a Frente Negra de estudantes tentou realizar um evento sobre masculinidades com um professor externo de geografia:

A gente queria fazer um evento com ele. A gente já tinha entrado em contato com ele, ele já tinha super topado. E nós somos autônomos. As Frentes sempre foram autônomas. A gente chega pra direção...se você fosse diretora, uma aluna sua negra diz: “Olha, nós queremos trazer uma pessoa de Geografia e ele tem um trabalho sobre masculinidade negra. Ele tem *youtube*, ele tem conteúdo na *internet* e qualquer coisa você pode pegar e ver o que é. A gente precisa de uma sala.” E a direção responde: “Não. O professor tem que mandar...”

As falas das estudantes sobre os limites impostos pela direção da escola que estimularam o desejo de criação de um coletivo autônomo, dão a dimensão das tensões e disputas de poder presentes nas dinâmicas curriculares que envolvem direção, docentes e organizações estudantis no território escolar. As percepções das jovens fundadoras que transitam entre suas experiências em áreas periféricas da cidade do Rio de Janeiro onde residem e as vivências no espaço elitizado da escola, impactam as formas como habitam os territórios curriculares. De forma autônoma e criativa elas propõem expandir o raio de alcance dos debates ancorados em matrizes teóricas dos feminismos negros que consideram determinantes para suas formações políticas e identitárias extrapolando o espaço físico da instituição escolar.

Ao comparar experiências com um coletivo feminista e com a Frente feminista que ajudou a criar na mesma escola em anos anteriores, Leci identifica que tais experiências anteriores com mobilizações feministas que tanto lhe contemplaram no passado, deixaram de fazer sentido quando ela passou a refletir sobre as vivências das mulheres a partir dos marcadores de raça, de classe e de sexualidade. Hoje ela se sente muito mais confortável atuando ao lado das demais integrantes do coletivo feminista negro porque sente uma maior identificação com as vivências das demais componentes do grupo.

A falta de identificação com os discursos feministas construídos a partir de um viés de classe média branco, a manteve distante de mobilizações de mulheres por algum tempo até ingressar no coletivo de mulheres negras. Hoje ela opta por não se identificar com a categoria 'feminista,' dada a correlação estreita que ela estabelece entre essa categoria e as demandas e pautas restritas aos interesses e vivências de mulheres brancas de classe média:

Leci: Hoje em dia eu nem digo mais que eu sou feminista. Eu realmente me desprendi, me afastei bastante...O movimento para mim quando se fala no feminismo, pra mim é a visão da maioria das pessoas que se preocupam em construir esse movimento. E a maioria das pessoas que se preocupam em construir esse movimento, são mulheres brancas; são mulheres acadêmicas que não têm as mesmas propostas que eu enquanto mulher tenho para mim e para as pessoas que estão ao meu redor, para as mulheres em geral e que hoje dentro do coletivo eu consigo me firmar e consigo encontrar pessoas que têm essa mesma visão, proposta, expectativa, perspectiva principalmente. É bastante assim positivo e senti muita falta durante a minha formação escolar dessas representatividades. Então seja por uma professora negra...e aí no Engenho Novo eu tive professoras negras que se firmavam dentro da escola... e ter professoras negras que trabalhassem de uma forma correta as questões raciais que ao longo da minha vida escolar inteira eu não tive contato.

Eu: Então você não se identifica como feminista?

Leci: Não. Mas sim uma mulher que está pelo direito de outras mulheres. Não só de mulheres negras. Mas de mulheres em geral mesmo.

Dandara conta que por muito tempo também não se identificava com os campos discursivos dos feminismos enquanto os acessava através de perspectivas de mulheres brancas, de classe média. Marcar posição como feminista dependeu de um processo de autoidentificação com as pautas trazidas pelos campos discursivos dos feminismos negros.

As falas de Leci e Dandara remetem ao discurso dos coletivos de mulheres negras analisado por Núbia Regina Moreira que por muito tempo rejeitaram a categoria ‘feminista’ como bandeira de luta, em função da associação direta entre a categoria e as pautas de militantes brancas de classe média que não contemplavam as experiências e demandas de mulheres negras.

Dentro do território institucional majoritariamente ocupado por sujeitos brancos de classe média, onde as estudantes compõem uma minoria, o coletivo ocupa também o lugar de espaço de identificação, acolhimento, estreitamento de laços de amizade e fortalecimento para as garotas. Ainda que identifique sua condição de privilégio como estudante dessa escola que lhe possibilitou acessar determinados debates que ela percebe como fundamentais para sua formação política e identitária, Lélia não perde de vista as dificuldades que enfrentou como uma estudante negra de classe popular nesse ambiente. “A escola não é uma ilha isolada da sociedade. Ela também reproduz preconceitos que estão na sociedade.” Ela menciona a convivência com o *racismo recreativo*<sup>28</sup> na instituição.

Nesse contexto institucional, a introdução aos debates de gênero e raça funcionaram também como ferramentas de sobrevivência que lhe permitiram se apropriar dele como seu, através do engajamento em projetos curriculares alinhados a esses temas, como o projeto de fotografia descrito acima, fundando o Coletivo feminista negro, ingressando na Frente Negra e ajudando a reinstaurar o grêmio estudantil na escola. Leci também fala sobre a importância de um coletivo de mulheres negras em um território habitado majoritariamente por pessoas brancas. Em suas palavras:

---

<sup>28</sup> Ao analisar o tema do ‘racismo recreativo’, Adilson Moreira vai ressaltar que as piadas e o humor são manifestações de sentidos existentes em determinadas sociedades, e, portanto, diretamente dependentes dos contextos sociais nos quais são produzidos. O humor é “um tipo de mensagem que expressa o status cultural de que as pessoas gozam em uma determinada comunidade...mais do que simples mensagens que fazem as pessoas rirem, o humor assume a forma de um mecanismo responsável por medidas que legitimam arranjos sociais existentes. Os estereótipos derogatórios sobre minorias raciais expressam então entendimentos sobre os lugares que os diversos grupos sociais devem ocupar, as supostas características dessas pessoas, os limites da participação delas na estrutura política, a valorização cultural que eles podem almejar e ainda as oportunidades materiais às quais podem ter acesso (MOREIRA, 2019, p. 94-95)”.

Acho que todos os coletivos que eu proponho fazer são sempre com pessoas negras, ou majoritariamente pessoas negras...mas que consiga ter essa rede de apoio, acho que é essa a palavra principal: rede de apoio. Porque a gente está num colégio branco, num colégio de elite...então ter essa rede de apoio nesses ambientes é fundamental para a vitalidade do pensamento lá dentro...Se não tiver uma pessoa negra para você só entreolhar quando o professor fala alguma coisa absurda ou maluca, só isso já é algo. E isso também, quando eu estava no 6º ano com a Dandara, por mais que a gente não fosse muito amiga, que a gente tivesse vários conflitozinhos infantis, nós éramos mulheres negras. Nós tínhamos um ponto em comum e a gente entendia isso desde sempre. Por mais que ela talvez não se visse como negra, a gente tinha alguns pontos em comum...então é realmente fundamental mesmo ter essa rede de apoio.

O coletivo se constitui portanto em um espaço importante de apoio, como afirma Leci, de afetividade e identificação, no qual as garotas compartilham vivências, acolhem as dores e dificuldades umas das outras e fortalecem os laços de amizade. Lélia fala sobre os impactos resultantes do processo de introdução ao debate racial e o quão importante se torna uma rede de apoio ao longo desse processo:

Lélia: Quando a gente começa a adentrar nessas questões, no debate racial, a gente passa pelo “afrosurto<sup>29</sup>.” É o momento em que você acha que você vai adoecer. Você percebe que está tudo errado. Você vê que aquela pessoa que te olhou estranho na loja, não foi só porque você está de chinelinho. Se você é preto, foi por causa da sua cor também. Quando um cara fala mais alto com você na rua e ninguém faz nada, não é porque as pessoas estão com medo. Mas porque as pessoas acham que aquilo é normal e que ele pode continuar fazendo aquilo com você. Então a gente cria esse espaço também como uma forma de desabafo, de dizer que você não está sozinha. A gente não discute só sobre racismo. A gente fala sobre amor, sobre amizade...Então a gente cria essa rede pra falar das nossas questões pessoais que obviamente impactam no coletivo, assim como o coletivo também impacta nas nossas experiências individuais.

Dandara: A gente aprende a se defender juntas...a gente fica adotando mecanismos de defesa e passando uma pra outra pra se ajudar a sofrer menos.

Leci considera que o afastamento temporário dos debates feministas foi fundamental para o seu entendimento enquanto ativista. A decisão de ingressar no coletivo junto de Lélia e Dandara foi motivada pela necessidade de retomar essas reflexões de forma coletiva:

Eu vi no coletivo uma forma de produzir conteúdo que assim..eu me sentia sem produzir nada. E aí eu falei: “sozinha eu talvez não tenha essa força de vontade para pegar e produzir, por n motivos...Mas em coletivo eu posso construir. Vai ser muito mais fácil construir essa força, essa mobilização e fazer algo acontecer.” Foi muito bom. Foi muito bom para eu estar com as minhas amigas; eu me organizar com as minhas amigas coletivamente; mulheres admiráveis, mulheres negras admiráveis assim. Foi bem positivo e tam-

<sup>29</sup> Lélia mobiliza o termo ‘afrosurto’ cunhado pela filósofa Aza Njeri que descreve a condição de lucidez repentina de pessoas negras sobre a crueldade e falácia do discurso hegemônico de democracia racial que as coloca em um estado de necessidade de extravasar toda a angústia que essa descoberta traz contra a branquitude e tudo que ela representa.

bém por enxergar nelas uma continuidade do que eu fiz. Ver elas na capa do O GLOBO, um jornal onde eu também apareci.

Questionar ‘com quem’ e ‘para quem’ o coletivo está sendo construído, foi fundamental para o direcionamento das ações promovidas pelas garotas. Como ressaltou Leci, “é um gasto de energia muito grande. Então pra quem e por que a gente está gastando essa energia?” Assim como ocorreu com os feminismos negros analisados na pesquisa de Núbia Moreira, o atributo que determina a representação das jovens do coletivo é a identidade étnica/racial. O coletivo é portanto um movimento construído por mulheres negras, voltado para as demandas e vivências de mulheres negras. Como afirma Lélia: “o coletivo é aberto para todas as mulheres negras que queiram entrar.”

A pensadora bell hooks (2019) descreveu a decisão radical de colocar a si mesma e as mulheres negras no centro do seu discurso feminista. A abordagem de hooks é bastante elucidativa para a compreensão da importância de estabelecer ‘com quem’ e ‘para quem’ se constrói um movimento e os impactos dessa escolha para os caminhos que o movimento toma. Tal decisão não foi motivada por um interesse de excluir as outras mulheres do debate. Mas um convite e um desafio para aquelas que a ouviriam falar. O ato de escrever não era motivado por um interesse de informar mulheres brancas acerca das vivências de mulheres negras. Mas uma forma de expressar seu desejo de refletir mais profundamente sobre as experiências de mulheres negras. Em suas palavras:

Minhas palavras são ouvidas de modo diferente pelos poderosos opressores. São ouvidas de uma maneira diferente por mulheres negras que, como eu, estão lutando para se recompor dos efeitos destrutivos da colonização. Para conhecer nosso público, para saber quem ouve, precisamos estar em diálogo. Devemos falar com, e não somente falar para. Ao ouvir as respostas, começamos a compreender se nossas palavras agem para resistir, transformar, mudar (hooks, 2019, p. 52).

Como busquei apontar no primeiro capítulo, a análise de Núbia Moreira (2018) sobre os coletivos de mulheres negras entre as décadas de 1980 e 1990 no Rio de Janeiro e São Paulo constata que o movimento de construção de uma representação política dos feminismos negros teve como consequência a defesa de uma entidade homogênea ‘mulher negra’, produzindo um silenciamento acerca das diferenças que essa categoria abarca. Ao contrário do que foi constatado por Moreira, as jovens do coletivo estão atentas ao risco de abordagens homogeneizantes acerca das experiências da população negra e mais especificamente de mulheres negras e são bastante categóricas ao afirmarem que o coletivo não tem a intenção de universalizar essas experiências ou falar em nome de todas as pessoas negras:

Dandara: A gente sabe que as histórias vão se repetir muito pros corpos negros. Que uma abordagem racista de um policial se repete pra muitos corpos negros. Mas a gente também sabe que tem que tomar cuidado pra não tornar nossas histórias universais. Então tomar cuidado com cada trajetória, isso não é pra tirar o racismo dali. Mas pra falar como o racismo pode afetar as vidas de maneiras diferentes.

Lélia: A gente quer que as próprias mulheres negras estejam contando as suas trajetórias, as suas experiências, porque a gente não é igual. Cada um tem a sua história, cada um tem a sua vida, cada um passou por uma experiência e as vezes essa experiência vai se repetir...muitas vezes na verdade, por causa do racismo estrutural.

O lugar de referência que essa escola ocupa dentro do cenário educacional da cidade do Rio de Janeiro, faz do coletivo um espaço de visibilidade que reverbera as ações das estudantes que recebem muitos convites para palestrarem em diversos eventos fora do território da escola. Leci fala sobre as oportunidades que surgiram em função de seu engajamento nos movimentos estudantis da instituição em anos anteriores, incluindo as ocupações de 2016 que tiveram grande repercussão midiática e tornaram-se interesse de pesquisadores do campo educacional, cineastas e jornalistas. Entre elas, Leci cita a participação em um documentário sobre as mobilizações feministas que ficaram conhecidas como ‘primavera das mulheres’ em alusão às insurreições que sacudiram o mundo árabe durante o ano de 2011 e ganharam o nome de ‘Primavera Árabe’:

Aproveitei para aparecer em vários jornais pelo fato de essa escola ser sim uma referência entre os movimentos sociais e quando você consegue, você conquista espaço, quando a sua voz alcança...Eu me vi na tela de cinema do Kinoplex Leblon. Eu levei minha família para me ver no Leblon sabe. É realmente muito maneiro, tipo você ser reconhecida por uma atriz na fila do teatro. Isso é muito legal sabe. E aí quando você chega e você mergulha nisso, não aproveita e deixa passar, rola uma frustração e acho que voltar para esse lugar de movimentar, voltar a fazer parte disso me deu a possibilidade de continuar...

Leci sugere a Lélia que aproveite todas as oportunidades que surgirem enquanto ela for aluna da escola e estiver atuando no coletivo:

Foi o que eu falei pra Lélia: “Aproveita! Surfa na crista da onda! Apareceu na Globo, vai atrás. Se uma pessoa disser: “Vai lá na minha escola!?” você vai na escola. “Você fala muito bem!” Pega então e escreve um texto; produz conteúdo na *internet*. Pega e não deixa estagnar.

bell hooks fala sobre a relação estreita entre o ato de fala e o engajamento em uma autotransformação ativa (2019). Mover-se do silêncio à fala através de ações no território da escola e fora dele, da participação em palestras e eventos culturais ou em entrevistas para matérias de jornal é um movimento transformador nas trajetórias das meninas do coletivo que impacta as percepções sobre si mesmas como sujeitos políticos. Lélia menciona a necessidade de ocupar os espaços como uma mulher jovem, negra e periférica; fala da superação do medo

da crítica adquirida pela convicção sobre a relevância das ações e dos debates conduzidos pelo coletivo. “Eu acho que o coletivo veio pra isso, pra dizer que eu estou fazendo isso tudo, que eu estou articulando isso tudo com as meninas justamente pra ocupar os espaços que eu quero, da maneira que eu quero, entendeu? E que eu posso.” Leci fala sobre a dificuldade que sempre a acompanhou nos momentos em que era necessário se posicionar diante de outras pessoas:

Eu era uma pessoa que eu sentia um frio na hora de falar...por mais que as pessoas dissessem: “Nossa!Você fala muito bem!,”eu estava tremendo por dentro, desmaiando. Chegou um ponto da minha vida que eu falei: “Não!”Preciso meter a cara nas coisas, preciso falar, porque quando eu tiver 21 anos, eu quero dar palestras na universidade. Então eu tenho que estar preparada pra isso. Quero atuar no meio político de fato, na política de forma estrutural, institucional. Eu preciso saber como me portar. Então dentro dessas atividades do coletivo, produção de conteúdo, roda de conversa, eu posso exercitar essa minha formação enquanto mulher negra e também enquanto futura profissional. Não é só um ganho coletivo. Mas um ganho individual pessoal muito grande.

Dandara conta que por muitos anos teve dificuldade em perceber-se como alguém apta a ocupar lugares de liderança.“Eu nunca me vi como uma pessoa intelectual, uma pessoa que fosse capaz de pensar e fomentar ideias e conhecimentos sobre alguma coisa.” A atuação no coletivo e a receptividade que as ações das garotas vêm recebendo dentro e fora da escola, teve impactos profundos sobre sua autopercepção e sobre os horizontes de expectativa para si mesma depois de concluído o Ensino Médio:

Quando eu entro no coletivo e vejo as pessoas dizendo que estão inspiradas...e então descobrir que eu também posso ser isso, me trouxe tantas possibilidades pro futuro, que o que eu pensava pra mim no ensino fundamental é totalmente diferente do que eu agora consigo pensar que eu posso trilhar e ganhar como trajetória. São as várias possibilidades que eu ganhei por causa do coletivo, da iniciação e de todos os debates que eu tenho acesso hoje.

Em *Erguer a Voz*, bell hooks (2019) descreve a saída do silêncio à fala em sua trajetória como escritora e questiona se o medo de falar poderia ser compreendido como “expressão de restrições socialmente construídas, profundamente enraizadas, contra a fala numa cultura de dominação, um medo de possuir suas palavras, de tomar uma posição.”(hooks, 2019, p.54). Para hooks, erguer a voz dependeu da superação do medo da crítica e do escárnio direcionado à mulheres negras que como ela, ousavam posicionar-se dentro de uma estrutura racista, machista e classista. Para além das estruturas, ela diz que era preciso vencer também as lutas internas para adquirir a confiança necessária. Em suas palavras:

Fazer a transição do silêncio à fala é, para o oprimido, o colonizado, o explorado, e para aqueles que se levantam e lutam lado a lado, um gesto de desafio que cura, que possibilita uma vida nova e um novo crescimento. Esse ato de fala, de “erguer a voz,” não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeito – a voz liberta (hooks, 2019, p. 38-39).

Deslocando-se do silêncio à fala, superando medos, erguendo suas vozes e ocupando os espaços dentro e fora da escola, as garotas firmam posição como sujeitos políticos; jovens mulheres negras intelectuais da periferia da cidade do Rio de Janeiro, cujas percepções que transitam entre as margens onde vivem e o espaço privilegiado da escola, produzem formas criativas de habitarem os territórios curriculares e os campos discursivos dos femininismos contemporâneos.

### **3.2 - Descolonizando corpos: estética negra e empoderamento**

Qual a importância de se falar sobre estética negra, sobre autoestima, sobre cabelo, sobre roupa, sobre corpos em um país em que as pessoas negras já são tão violentadas? Qual a importância de falar disso frente ao genocídio da população negra, ao encarceramento em massa e a tantas outras desigualdades estruturais que parecem muito mais emergenciais do que falar sobre estética? (Nataly Neri, cientista social e *youtuber*, criadora do canal ‘*Afros e Afins*’).

No sábado, dia 17 de Agosto de 2019 peguei o trem na Central do Brasil com destino a Cavalcanti, bairro popular da Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro onde residem duas das fundadoras do Coletivo, com a finalidade de acompanhar a realização do evento “Mulheres negras pensando a sociedade,” primeira ação organizada pelo grupo fora do território da escola. Desci na estação Cavalcanti, 20 minutos antes do horário agendado para o início do evento, marcado para as 14hs. Caminhei pela rua Ednaldo dos Santos e dobrei na Zeferino da Costa. O som de uma canção da cantora negra norte-americana Beyoncé que vinha de uma construção de muros altos, indicou a localização do G.R.E.S Em cima da Hora onde seria realizada a ação do coletivo. Ao entrar no espaço, me deparei com uma grande quadra ainda vazia rodeada por paredes pintadas em um tom de azul claro. Em um dos cantos estavam disponibilizados tapetes, almofadas e pufes próximos a

uma mesa de plástico que servia de apoio para um notebook e um datashow, ao lado de uma grande caixa de som.

Logo que cheguei fui recepcionada por Leci. Subimos juntas para o andar de cima onde as integrantes do coletivo Carolina Maria de Jesus, mulher negra cisgênero, estudante de Comunicação e Djamila, mulher negra cisgênero, estudante de arquitetura, também ex-alunas da escola que concluíram o ensino médio em 2018, preparavam uma mesa de lanches para o evento, com sanduíches de queijo, bolos, biscoitos, pasta de atum, refrigerante e sucos.

As convidadas foram pouco a pouco chegando. A certa altura, Dandara solicitou que todas se sentassem na área de tapetes para o início da roda de conversa sobre ‘estética negra e empoderamento’, enquanto as componentes do coletivo sentaram-se nos pufes posicionados de frente para a audiência.

As jovens deram início a conversa expondo as motivações para a realização da ação que, como expliquei anteriormente, é fruto do desejo de compartilharem algumas discussões aos quais elas tiveram acesso nos espaços privilegiados da escola e nas universidades públicas onde algumas delas atualmente estão inseridas. As meninas falam sobre as violências que atingem a população negra e periférica, sobre o racismo na escola e refletem sobre o quanto o racismo ataca o corpo e as subjetividades de pessoas negras. Falam sobre racismo recreativo e como piadas racistas são suavizadas por meio do humor. Algo que produz efeitos deletérios à autoestima de pessoas negras.

No livro *Memórias da Plantação* (2019), mencionado no segundo capítulo, Grada Kilomba explora a atemporalidade do racismo cotidiano que acontece como uma espécie de reencenação de um passado colonial e como realidade traumática para a população negra em diversos contextos. Em suas palavras, o racismo cotidiano:

É um choque violento que de repente coloca o sujeito negro em uma cena colonial na qual, como no cenário de uma plantação, ele é aprisionado como a/o “Outra/o” subordinado e exótico. De repente, o passado vem coincidir com o presente, e o presente é vivenciado como se o sujeito negro estivesse naquele passado agonizante, como o título anuncia (KILOMBA, 2019, p. 30).

Kilomba descreve os três aspectos que conformam o racismo. O primeiro deles é a fabricação da diferença. “O diferente” é produzido por aqueles que têm o poder de se afirmarem como a norma. No caso, o sujeito branco que ocupa o lugar da norma. Desta forma, “a branquitude é construída como ponto de referência a partir do qual todas/os as/os “outras/os raciais “diferem””(KILOMBA, 2019, p. 75).

O segundo aspecto é que essa diferença é fabricada de forma a estabelecer hierarquizações, estigmatizando os “diferentes,” produzindo essencializações que adquirem valor de verdade sobre os sujeitos pertencentes ao grupo racializado. Esse processo de produção da diferença e sua vinculação a uma ordem hierarquizada estabelecem o que constitui o preconceito.

O terceiro e último aspecto é que esse processo de produção da diferença está estreitamente atrelado à dimensão do poder. Dessa forma, o racismo se constitui a partir do entrelaçamento entre o poder e o preconceito (KILOMBA, 2019). A questão do poder é fundamental na constituição do vínculo entre o racismo e a supremacia branca. Essa constatação sobre o papel incontornável do poder na definição do que configura o racismo, refuta qualquer defesa da existência do que se costuma chamar de “racismo reverso” que existiria no momento em que pessoas negras se posicionam de forma crítica com relação à branquitude. Nas palavras da autora:

Outros grupos raciais não podem ser racistas nem performar o racismo, pois não possuem esse poder. Os conflitos entre eles ou entre eles e o grupo dominante branco têm de ser organizados sob outras definições, tais como preconceito. O racismo, por sua vez, inclui a dimensão do poder e é revelado através de diferenças globais na partilha e no acesso a recursos valorizados, tais como representação política, ações política, mídia, emprego, educação, habitação, saúde, etc. Quem pode ver seus interesses políticos representados nas agendas nacionais? Quem pode ver suas realidades retratadas na mídia? Quem pode ver sua história incluída em programas educacionais? Quem possui o quê? Quem vive onde? Quem é protegida/o e quem não é? (KILOMBA, 2019, p. 76).

O racismo atua em diferentes escalas: na escala estrutural, uma vez que grande parte da população negra encontra-se excluída das estruturas sociais e políticas que privilegiam os sujeitos brancos e produzem clivagens de oportunidades para os sujeitos racializados; o racismo institucional que consiste no padrão de tratamento diferenciado em diversas instâncias institucionais como o mercado de trabalho, a justiça, os sistemas educacionais que também confere vantagens aos sujeitos brancos com relação aos grupos racializados e, o racismo cotidiano, objeto de análise da tese de Kilomba que consiste em:

todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o sujeito negro e as Pessoas de Cor não só como “Outra/o” – a diferença contra a qual o sujeito branco é medido – mas também como Outridade, isto é, como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade branca. Toda vez que sou colocada como “outra” – seja a “outra” indesejada, a “outra” intrusa, a “outra” perigosa, a “outra” violenta, a “outra” passional, seja a “outra”suja, a “outra” excitada, a “outra” selvagem, a “outra”natural, a “outra” desejável ou a “outra” exótica - , estou inevitavelmente experienciando o racismo, pois estou sendo forçada a me tornar a personificação daquilo com o que o sujeito branco não quer ser reconhecido. Eu me torno a/o “Outra/o” da branquitude, não o eu – e portanto, a mim é negado o direito de existir como igual (KILOMBA, 2019, p. 78).

De acordo com a autora (KILOMBA,2019), a negritude serviu como forma primária de Outridade através do qual a ideia de branquitude foi construída. O outro se constituiu por meio de um processo de negação através do qual a branquitude projeta sobre o outro tudo o que não é positivo. O sujeito negro se constitui portanto como a fantasia do imaginário branco sobre o que a negritude deveria ser. “Tais fantasias são os aspectos negados do eu branco reprojitados em nós, como se fossem retratos autoritários e objetivos de nós mesmas/os” (KILOMBA, 2019, p. 38). Nessa experiência com o racismo o sujeito negro é separado de qualquer identidade que ela/ ele possa ter, confrontando a população negra com imagens nada reconfortantes sobre a negritude:

Que alienação, ser-se forçada/o a identificar-se com os heróis, que aparecem como brancos, e rejeitar os inimigos, que aparecem como negros. Que decepção, ser-se forçada/o a olhar para nós mesmas/os como se estivéssemos no lugar delas/es. Que dor estar presa/o nessa ordem colonial...o sujeito negro ser sempre forçado a desenvolver uma relação consigo mesma/o através da presença alienante do “outro” branco (KILOMBA, 2019, p. 39).

Essas percepções de si que ocorrem no nível do imaginário branco são reforçadas cotidianamente por meio de imagens coloniais, línguas e terminologias que confrontam permanentemente pessoas negras com imagens da negritude que não são desejáveis. Como menciona Dandara durante a roda de conversa em Cavalcanti: “A gente naturaliza e se define a partir daquela visão racista que as pessoas têm da gente”; complementando ainda que muitas vezes ao ser negada à pessoa negra a possibilidade de ocupar o lugar do belo ou inteligente, lhe resta tornar-se a personagem engraçada do grupo, como forma de adquirir aceitação. “Como pessoa negra você se enquadra no lugar do engraçado.”

É justamente nesse contexto da produção da pessoa negra como Outridade, descrito por Grada Kilomba que a cientista social Nataly Neri fala sobre a importância de se falar em estética e autoestima de pessoas negras no Brasil:

Quando você vai entender o que significa ser branco no Brasil e o que significa ser negro em contraposição ao que significa ser branco, você começa a

entender que talvez ser negro não seja uma coisa tão boa assim. E as suas identidades individuais vão sendo construídas com base nessas identidades coletivas do que é ser negro, colocadas por essa branquitude racista obviamente e vai fazer com que você se odeie, vai fazer com que você se despreze, vai fazer com que você não goste do que você vê no espelho e que você não goste de pessoas que se pareçam com você. Logo, falar sobre estética, falar sobre autoestima negra, é interferir justamente nessa imagem que nós temos de nós, muito obviamente influenciados pela construção racista do que é ser negro...<sup>30</sup>

As falas das meninas do coletivo sobre racismo são enriquecidas pelos relatos de suas próprias experiências com a internalização do racismo, a aversão que desenvolveram com relação a algum aspecto de seus corpos e as conseqüentes tentativas de encaixarem-se em uma estética branca. Mesmo reconhecendo as especificidades que conformam as experiências de cada uma, elas entendem que há elementos comuns nessas experiências com a internalização do racismo que marcam a relação de muitas meninas com a própria estética.

Dandara descreve que desenvolveu uma rejeição ao nariz, segundo sua mãe, herdado do pai. Durante a infância ela criou o hábito de ir todos os dias ao quarto onde guardava um pregador de roupas e colocava-o no nariz por horas, na tentativa de afiná-lo. Hábito que deixava marcas na sua pele, causadas pela pressão que o instrumento fazia no seu nariz.

Leci conta que nunca tinha visto o seu cabelo natural. “Eu só tive a minha cabeça tocada quando eu raspei meu cabelo. Eu penteava os cabelos das minhas amigas loiras de cabelos lisos. Mas não permitia que ninguém tocasse o meu cabelo.”

As meninas também convidaram as ouvintes a narrarem suas experiências. Uma jovem pede a palavra e relata que há cerca de três anos passou pelo processo de transição capilar. Ela recorda que desde muito menina era levada pela mãe ao salão para alisar o cabelo. “Lembro da experiência de ficar lá por muitas horas e sair com o couro cabeludo ferido por conta dos produtos para alisamento do cabelo. Lembro de pensar que se a minha mãe me levava lá, é porque aquilo era algo bom.” Como pontua Grada Kilomba (2019):

Historicamente, o cabelo único das pessoas negras foi desvalorizado como o mais visível estigma da negritude e usado para justificar a subordinação de africanas e africanos (Banks, 2000; Byrd e Tharps, 2001; Mercer, 1994). Mais do que a cor de pele, o cabelo tornou-se a mais poderosa marca de servidão durante o período de escravização. Uma vez escravizadas/os, a cor da pele de africanas/ os passou a ser tolerada pelos senhores brancos, mas o cabelo não, que acabou se tornando um símbolo de “primitividade,” desordem, inferioridade e não-civilização. O cabelo africano foi então classificado como “cabelo ruim.” Ao mesmo tempo, negras e negros foram pressionadas/os a alisar o “cabelo ruim” com produtos químicos apropriados, desenvolvidos

<sup>30</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=srKdoOEbjeg>

por indústrias europeias. Essas eram as formas de controle e apagamento dos chamados “sinais repulsivos” da negritude (KILOMBA, 2019, p. 126-127).

No livro *Empoderamento*<sup>31</sup> (2019) a arquiteta e urbanista Joice Berth aborda a relação entre estética e empoderamento, ressaltando que os cabelos constituem-se como importante “elemento estético de autoafirmação e de cultivo do amor à própria imagem, sobretudo para mulheres, sejam elas da etnia que forem.” (BERTH, 2019, p. 116). O estigma que atinge mulheres negras desde a tenra idade, faz dos seus cabelos alvos constantes de injúrias racistas:

Nossos cabelos tornam-se, desde muito cedo, um fardo difícil que, ao longo de nosso crescimento e desenvolvimento físico, vai pesando cada vez mais e abala a percepção de nossa identidade, pois independente de nossas escolhas estéticas e dos cuidados que temos com eles, os preconceitos raciais, estereótipos e clichês que foram implantados com a finalidade de ridicularizar esse atributo permanecem solidificados no senso comum da opinião pública e necessitam de árduo trabalho de ressignificação para libertar mulheres negras dessas estratégias de desqualificação da estética negra (BERTH, 2019, p. 116).

Grada Kilomba (2019) descreve o episódio relatado por uma das interlocutoras da tese, no qual o ex-namorado branco a insulta quando ela desfaz as tranças e passa a usar o cabelo natural, comparando seus cabelos aos pelos de uma ovelha, “É difícil...porque quando você está com seu cabelo natural as pessoas te xingam.”(KILOMBA, 2019, p. 126).

Há alguns anos presenciei uma cena estarrecedora de racismo cotidiano enquanto retornava da escola municipal onde atuo como docente de História, localizada em um bairro nobre da cidade do Rio de Janeiro. O ônibus estava bem esvaziado no horário entre meio dia e uma da tarde quando entrei e sentei-me sozinha em um banco logo atrás de duas estudantes negras que subiram no ônibus no mesmo ponto que eu. Ambas usavam fones de ouvido e conversavam entre si distraídas. Poucos minutos depois, uma senhora branca sentada dois bancos atrás de mim começou a proferir comentários racistas sobre os cabelos das estudantes de forma a ser ouvida pelas meninas e pelos demais passageiros: “Mas vejam esses cabelos!!! Como elas têm coragem? O pior é que elas acham que isso é bonito!” Os comentários da mulher eram carregados de indignação, como se as meninas tivessem lhe dado um tapa na cara ou coisa que o valha. Ela dizia aqueles impropérios buscando a validação dos demais passageiros, sem esboçar qualquer constrangimento pelo ato racista que cometia, se comportando como se tivesse sido ela a pessoa ofendida pela atitude das estudantes de andarem livremente na rua com seus cabelos naturais.

---

<sup>31</sup> O livro faz parte da coleção *Feminismos Plurais* e foi referenciado por Lélia durante a roda de conversa em Cavalcanti.

As ofensas do ex-namorado branco da entrevistada de Kilomba (2019) e o posicionamento racista da senhora branca no transporte público são, segundo a autora, atitudes de desaprovação à redefinição dos padrões estéticos, bastante reveladoras da “ansiedade branca sobre perder o controle sobre a/o colonizada/o”(KILOMBA, 2019, p. 127), evidenciando a relação entre ofensas racistas e tentativa de controle do corpo negro, sintetizada na indignação da passageira do ônibus: “Elas acham que isso é bonito???! Como têm a audácia de desfilar a luz do dia com os cabelos dessa forma? Como ousam desafiar os padrões da branquitude?!”

Diante desse cenário, Berth (2019) identifica a pertinência de narrativas e discursos de enfrentamento ao racismo que exaltam os cabelos como elemento de orgulho racial. Na mesma linha Grada Kilomba (2019) pontua que o cabelo assume lugar de instrumento mais importante de conscientização política entre africanas/os na diáspora:

Dreadlocks, rasta, cabelos crespos ou “black” e penteados africanos transmitem uma mensagem política de fortalecimento racial e um protesto contra a opressão racial. Eles são políticos e moldam as posições de mulheres negras em relação a “raça,” gênero e beleza. Em outras palavras, eles revelam como negociamos políticas de identidade e racismo – pergunte a Angela Davis (KILOMBA, 2019, p. 127).

Todas as jovens do coletivo passaram pelo processo de transição capilar. Se por um lado Kilomba (2019) identifica a relação entre ofensa racista e tentativa de controle do corpo negro, por outro, ela chama atenção para a relação entre consciência racial e processos de descolonização do corpo negro.

Os feminismos negros tiveram papel decisivo no resgate conceitual e ressignificação da noção de empoderamento (BERTH, 2019) que vem assumindo lugar estratégico no enfrentamento às lógicas que por anos contribuíram para o afastamento de grupos racializados dos espaços de poder em sociedades nas quais as assimetrias de poder são atravessadas pelo marcador de raça, como é o caso da sociedade brasileira.

A inferiorização da estética negra funcionou como “uma das tecnologias empregadas para sustentar e justificar o sistema de opressão e exploração de sujeitos para acúmulo de privilégios sociais” (BERTH, 2019, p. 122). Dessa forma, sua valorização é um passo importante no processo de empoderamento e constitui-se como movimento de resistência. Subestimar o sentido político da valorização da estética negra e a potência gerada pela confiança na própria imagem é um equívoco, como afirma a autora:

Esvaziar conceitualmente o empoderamento pelo argumento falacioso da busca simplista pela estética perfeita seria reduzi-lo a uma simples exaltação

caricata e fragilizada de uma beleza dissociada das raízes negras, da ancestralidade africana que carregamos e da herança que isso representa, iniciando, a partir desse entendimento, um movimento de valorização real e afetiva de cada elemento do nosso fenótipo que é ridicularizado e desvalorizado pelos sistemas de dominação que se servem largamente da alienação de nossas características positivas e da distorção de nossa autoimagem (BERTH, 2019, p. 124).

Dessa forma, a estética negra constitui um dos pilares do processo de empoderamento<sup>32</sup>. As análises das autoras (BERTH, 2019; KILOMBA, 2019) e as narrativas das jovens do coletivo possibilitam estabelecer uma relação estreita entre valorização/politização da estética negra e processos de conscientização racial/descolonização do corpo. Entre as garotas do coletivo, a valorização da estética negra no processo de empoderamento tem como principal recurso imagético a fotografia. A própria criação do grupo se dá a partir de uma experimentação artística e cultural das estudantes no laboratório de fotografia que resulta na percepção sobre a pouca representatividade de mulheres negras no espaço escolar.

A fotografia é explorada também durante a ação em Cavalcanti, onde um espaço da quadra enfeitado com faixas coloridas serviu de cenário para a produção de fotografias das participantes. Durante a roda de conversa foram exibidas fotos produzidas pelas estudantes em ocasiões anteriores. De acordo com Lélia e Dandara, um documentário que reunirá todas essas imagens está em fase de produção. Além da fotografia, a valorização da estética negra estava presente também no sorteio de kits de cabelo e tranças e na venda de brincos em um pequeno quiosque montado dentro da quadra da escola de samba.

A socióloga e feminista negra norte-americana Patrícia Hill Collins (2019) aborda a conexão entre experiência e consciência que frequentemente estão presentes nos trabalhos de acadêmicas e ativistas negras. A autora cita como exemplo, o impacto provocado pelo linchamento das amigas da escritora Ida B. Wells – Barnett sobre suas percepções de mundo que a levou a dedicar a vida à causa antilinchamento. Os próprios escritos de bell hooks são fruto de um constante investimento na reflexão sobre as experiências cotidianas e as tentativas

---

<sup>32</sup> Tradicionalmente os veículos de comunicação de massa contribuíram sobremaneira para a valorização da estética branca como ideal do que constitui o belo. O processo de descolonização dos padrões estéticos passa necessariamente pela visibilização positivada de pessoas negras nos mais diversos espaços como a moda, o cinema e a televisão. Nesse sentido, o fortalecimento dos campos discursivos dos feminismos negros contemporâneos no Brasil têm influenciado sobremaneira o crescimento da presença de pessoas negras nas mídias hegemônicas e na moda, além do mercado que vem respondendo às demandas de produtos direcionados a pessoas negras na cosmetologia e estética. Hoje é possível encontrar linhas inteiras de produtos criados para cabelos crespos, maquiagens e filtros solares específicos para peles negras.

de produzir intervenções críticas em sua própria vida e nas vidas de outras pessoas. Em suas palavras:

Isso, para mim, é o que torna possível a transformação feminista. Se o testemunho pessoal, a experiência pessoal, é um terreno tão fértil para a produção de uma teoria feminista libertadora, é porque geralmente constitui a base da nossa teorização. Enquanto trabalhamos para resolver as questões mais prementes da nossa vida cotidiana...nos engajamos num processo crítico de teorização que nos capacita e fortalece (hooks, 2013, p. 97).

Essas conexões entre experiência e reflexão que marcam as produções de diversas intelectuais negras individualmente, segundo Patricia Hill Collins (2019), também podem caracterizar vivências e pensamentos de mulheres negras enquanto grupo. Ao abordar a experiência norte-americana, ela menciona como historicamente o processo de segregação racial que produziu impactos no campo da educação, moradia e emprego produziu aspectos comuns que motivaram a construção de um ponto de vista coletivo, baseado em grupos, formando redes organizacionais comuns de mulheres negras que lhes permitiam compartilhar vivências e construir uma coletividade ancorada em especificidades marcadas por gênero nas experiências com a segregação racial nos Estados Unidos.

Durante o evento em Cavalcanti, as jovens fundadoras do coletivo refletem coletivamente sobre os impactos do racismo cotidiano sobre suas subjetividades, fazendo da experiência espaço de reflexão sobre estética, descolonização, consciência e empoderamento. Falar sobre consciência de grupo, como lembra Patricia Hill Collins(2019), demanda compreender que esse processo é diretamente dependente dos contextos que impactam as experiências de mulheres negras e a consciência de grupo que pode advir dessas experiências. O enfrentamento a desafios comuns e as semelhanças de experiências não resultarão necessariamente em um ponto de vista de grupo. Essa percepção é potente para leituras sobre consciência, descolonização e empoderamento em uma perspectiva não essencialista.

Para tanto, Hill Collins (2019)propõe o entendimento do significado de consciência proposto pela feminista *queer* Teresa de Lauretis, segundo o qual, consciência fundamenta-se na história pessoal dentro de contextos culturais específicos “nunca é fixa, nunca é alcançada de uma vez por todas, porque as fronteiras discursivas mudam com as condições históricas.” (HILL COLLINS apud DE LAURETIS,2019,p.67). Assumir essa perspectiva implica adotar uma percepção fluída e contingencial sobre as noções de consciência, descolonização e empoderamento abordadas nessa seção. Operar com essas noções em uma perspectiva não determinista, significa reconhecer que esses processos não estão acabados, dados de uma vez por todas nas experiências das integrantes do coletivo.

A certa altura da roda de conversa Lélia questiona: “De que forma o seu empoderamento individual está servindo ao social?...Enquanto comunidade preta, enquanto povo pobre, nós não estamos empoderadas.” Dandara complementa: “Como podemos nos articular como um coletivo para empoderar as mulheres e nos empoderar?” Na abordagem sobre empoderamento, Joice Berth (2019) ressalta que autoestima não diz respeito somente às percepções de pessoas negras sobre sua estética, mas ao desenvolvimento de uma autoconfiança e autoestima que deve estar integrada ao movimento de cooperação e solidariedade com a comunidade.

Dessa forma, a compreensão é que a ausência de poder, fruto de uma historicidade que subjugou grupos racializados em diferentes contextos de colonização, demanda também a transformação estrutural do racismo. O processo de empoderamento compreende, portanto, as dimensões individual e coletiva e é diretamente dependente do fortalecimento das condições sociais e econômicas da população negra na sociedade brasileira.

Berth (2019) cita a influência do pensamento do teórico brasileiro do campo educacional Paulo Freire para a Teoria do Empoderamento. Pensada “como prática para libertação e de estratégias de atuação de grupos oprimidos” (BERTH apud FREIRE, 2019, p. 38) a chamada Teoria da Conscientização elaborada por Freire parte da ideia de que grupos subalternizados devem empoderar a si mesmos a partir de um processo de conscientização crítica vinculada a uma prática transformadora que está comprometida com uma dimensão social e coletiva de liberdade.

Ao abordar a noção de *empowerment* no campo educacional Paulo Freire fala do risco que ele identifica em investir na noção de *empowerment* somente do ponto de vista do desenvolvimento da potencialidade criativa individual dos estudantes como fim em si mesma, afirmando que a autonomia individual não “é suficiente para torná-los aptos a efetuar as transformações políticas radicais necessárias à sociedade brasileira.” (FREIRE; SHOR, 2011, p. 183). Tal afirmativa está ancorada numa ideia de liberdade como ato social. Nas palavras do autor:

Mesmo quando você se sente individualmente mais livre, se esse sentimento não é um sentimento social, se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação global da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do *empowerment* ou da liberdade (FREIRE, 2011, p.185).

Dessa forma, o *empowerment* individual é percebido como “absolutamente necessário para o processo de transformação social” (FREIRE, 2011, p. 185) mas deve estar alinhado a

uma projeto mais amplo de transformação coletiva. Ao falar sobre empoderamento, Patrícia Hill Collins (2019), lembra que em um contexto de injustiça social assegurado por opressões interseccionais, não é possível empoderar mulheres a não ser que esses sistemas de opressões sejam derrubados. Quando declaram que “a nossa libertação só vai acontecer se for algo coletivo. Se não for coletivo, se for só pra gente, não está rolando a libertação de fato,” as jovens fundadoras do coletivo deixam claro que os processos individuais de conscientização/descolonização de padrões estéticos da branquitude são parte de um projeto mais amplo de transformação coletiva e enfrentamento às formas de opressões interseccionais que atingem as populações de forma ampla, entre elas o racismo estrutural.

### **3.3 – O lugar do conhecimento nas experiências do coletivo com feminismos nos currículos.**

Como aludi anteriormente, a questão do conhecimento é central nas experiências das estudantes com feminismos nos currículos, uma vez que Lélia e Dandara atribuem o acesso aos conhecimentos produzidos pelas matrizes teóricas dos feminismos negros – determinantes em suas trajetórias de empoderamento e percepções sobre si mesmas, sobre a escola, sobre seus bairros e sobre a sociedade mais ampla - às vivências curriculares nessa escola federal.

Dessa forma, é bastante profícuo para a compreensão do lugar do conhecimento nas experiências curriculares das fundadoras do coletivo o diálogo com as abordagens desenvolvidas por teóricas do campo curricular que defendem uma perspectiva que compreende “a escola como um lugar privilegiado de produção e socialização de conhecimento escolar” (GABRIEL, MORAES, 2014p. ) e investem na potencialidade analítica de abordagens discursivas que possibilitam ressignificar termos como conhecimento e conteúdo na pauta de perspectivas pós-fundacionais (GABRIEL, MORAES, 2014; MONTEIRO, 2012).

Nos debates da agenda educacional crítica no Brasil da década de 1980 o argumento sobre o potencial emancipatório do conhecimento escolar foi uma das perspectivas hegemônicas no âmbito da teoria crítica-social dos conteúdos (GABRIEL, MORAES, 2014). Nas palavras de Carmen Teresa Gabriel e Luciene Stumbo Moraes:

...defendia-se a possibilidade de uma força transformadora da escola por meio do aprendizado dos conteúdos ensinados, percebido como condição para que as crianças das classes populares pudessem estar preparadas para combater as injustiças sociais que lhes foram historicamente impostas. Desse

modo, a questão da democratização da educação básica estava, naqueles debates, relacionada ao acesso aos “conteúdos”, considerados potencialmente transformadores, sem, contudo, problematizar a natureza dos mesmos (GABRIEL, MORAES, 2014, p. 25).

bell Hooks que em diversas ocasiões faz menção à enorme influência do pensamento crítico de Paulo Freire em sua obra, rememora (2013) no clássico livro *Ensinando a Transgredir* a experiência transformadora em uma escola somente para estudantes negros durante o ensino fundamental, no período anterior ao processo de integração racial nos Estados Unidos no qual suas professoras exerciam uma pedagogia claramente anticolonial. As crianças aprendiam desde cedo que sua devoção aos estudos representava “um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista.” (hooks, 2013, p. 10). Essa experiência formativa, segundo hooks, lhe mostrou “que o aprendizado, em sua forma mais poderosa, tem de fato um potencial libertador” (hooks, 2013, p. 13).

Michael Young, autor referência nos estudos sobre o lugar do conhecimento na educação, fez a defesa do conhecimento como aspecto imprescindível na educação escolar, propondo a noção de *conhecimento poderoso*. Tal conhecimento, na perspectiva de Young, se constituiria como um conhecimento especializado, distinto das experiências que os estudantes levam pra escola; percebido como o melhor, mais confiável e próximo da verdade, cujo acesso seria uma questão de justiça social, um direito dos estudantes.

A abordagem de Young acerca do que ele chamou *conhecimento poderoso* reafirma a importância do conhecimento como aquele que tem o potencial para fornecer subsídios aos estudantes de modo a “se libertarem de sua circunstância e de preconceitos, a compreender a historicidade da vida social e a dominar códigos de linguagem, a se constituírem como sujeitos capazes a se comunicar e agir no mundo” (MONTEIRO, 2012, p. 67). Como observa a pensadora do campo curricular Ana Maria Monteiro, a questão política na análise de Young é afirmada pela ótica do empoderamento.

Entretanto, essa leitura é produzida a partir de uma percepção universalista do que definiria esse conhecimento e sem levar em conta as disputas hegemônicas que definem os conhecimentos que devem ser incorporados aos currículos escolares. Que conhecimento seria considerado poderoso? Para que grupo? Que sentido é atribuído a noção de poderoso? São questões que Monteiro levanta acerca da abordagem construída por Michael Young.

Analisar a noção de *conhecimento poderoso* a partir de uma postura epistêmica pós-estruturalista, como propõe Ana Maria Monteiro, torna obrigatório romper com perspectivas

essencialistas que afirmam a existência de um conhecimento poderoso em si. Estabelecer que conhecimento é poderoso, dependerá “do contexto político e discursivo no qual é produzido” (MONTEIRO, 2012, p. 67):

Entendo que não existe “conhecimento poderoso em si.” O sentido de poderoso é atribuído no jogo e disputa política entre os diferentes sujeitos, diferentemente posicionados em diferentes lugares na “arena” curricular. Opções e definições curriculares expressam diferentes investimentos para afirmação de lugares de poder, inclusive daqueles que não os detêm. (MONTEIRO, 2012, p. 67).

Ademais, a questão do conhecimento vem sendo pensada no campo do currículo a partir de contribuições da teoria crítica e pós-crítica que focalizam o conhecimento a partir de uma noção de “epistemologia social escolar.” Em tais abordagens:

a questão do conhecimento tem sido focalizada na perspectiva de uma “epistemologia social escolar” que permite focalizar o fazer curricular como espaço tempo de fronteira onde se produz conhecimento escolar, resultado de elaboração na qual se articulam fluxos do conhecimento científico com saberes dos professores, dos alunos, da cultura escolar, da escola, e da sociedade mais ampla, na busca de possibilitar a fixação de sentidos aos conteúdos (conhecimento) objeto de estudo (MONTEIRO, 2012, p. 63).

Dessa forma, Monteiro (2012) aborda a questão do conhecimento levando em consideração a especificidade da instituição escolar, defendendo que o sentido de “poderoso” será sempre fixado no contexto pedagógico da educação escolar dentro de disputas entre os atores que habitam os territórios curriculares.

Gabriel e Moraes (2014) propõem uma distinção entre os termos *conhecimento escolar* e *conteúdo* a partir de uma postura epistêmica pós-fundacional, bastante potente para a reflexão sobre os conhecimentos nas experiências do coletivo com feminismos nos currículos que ajudam a refletir sobre uma possível resignificação da noção de *conhecimento poderoso* na linha proposta por Ana Maria Monteiro.

Os termos *conhecimento escolar* e *conteúdo* costumam ser tratados nas teorizações curriculares, ora como sinônimos - condensados pela expressão *conteúdo* em abordagens nas quais a noção de *conteúdo* é operacionalizada a partir de uma lógica universal e a-histórica, muitas vezes compreendido como conhecimento científico associado a noções universalizantes e eurocênicas - ora como opostos binários, ocasiões nas quais os termos tendem a aparecer de forma antagônica, onde a noção *conteúdo* aparece como exterior constitutivo do que se pretende identificar como *conhecimento escolar* (GABRIEL, MORAES, 2014).

Assim como Ana Maria Monteiro, Gabriel e Moraes (2014) investem em um sentido de *conhecimento escolar* como expressão da construção original da cultura escolar realizada por aqueles que habitam os territórios curriculares onde conhecimentos científicos são reelaborados. Em suas palavras:

Temos operado, assim, com o entendimento de conhecimento escolar como estabilidades provisórias de sentidos sobre fenômenos sociais e naturais, cuja objetivação se faz em meio às disputas entre processos de significação perpassados por diferentes fluxos de sentidos vindos de contextos discursivos, horizontes teóricos e campos disciplinares distintos que se articulam em uma cadeia de equivalência que fixa o sentido de escolar. (GABRIEL, MORAES, 2014, p. 31)

O significado de *Conteúdo* na proposição das autoras (2014) é o conhecimento científico recontextualizado em meio aos processos de seleção e organização disciplinar ou interdisciplinar que configuram os currículos escolares, sendo o resultado de uma condensação de um determinado fluxo de sentidos que faria parte da cadeia definidora do que constitui o conhecimento escolar:

como resultado de processos de seleção permeados de tradições disciplinares e relações assimétricas de poder. Desse modo, conteúdo é aqui entendido como unidade diferencial que quando incorporada na cadeia de equivalência que fixa o sentido de escolar garante uma dimensão da recontextualização didática do conhecimento científico produzido e legitimado em função dos respectivos regimes de verdade das diferentes áreas disciplinares (GABRIEL, MORAES, 2014, p. 31-32).

Dessa forma, no processo de ressignificação dos termos *conteúdo* e *conhecimento escolar*, o termo *conhecimento escolar* consiste na incorporação de fluxos de cientificidade (conteúdos) somado às competências, valores, atitudes, saberes do senso comum, do cotidiano, da mídia de forma sempre contingencial entre os diferentes sujeitos que habitam os territórios curriculares e estão diferentemente posicionados na arena curricular.

Nessas abordagens (GABRIEL, MORAES, 2014; MONTEIRO, 2012), a escola não é compreendida como espaço de simples transmissão de conhecimentos acadêmicos. Mas como território de reinvenção ou reconfiguração de saberes onde “os sujeitos/agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem selecionam e reelaboram didaticamente os conhecimentos produzidos em diferentes contextos discursivos, entre eles, a Academia” (GABRIEL, MORAES, 2014, p. 33).

A aposta das autoras na natureza híbrida do *conhecimento escolar* é potente para a reflexão sobre o lugar do conhecimento nas experiências das jovens do coletivo com feminismos nos currículos. A fala de Lélia sobre ter “se racializado na escola” é impactante. Minha hipótese é que essa fala esteja implicada em um contexto de transformações que vimos

testemunhando nos territórios curriculares desde a implementação da Lei 10.639 sancionada em 2003 pelo na época presidente Luiz Inácio Lula da Silva que tornou obrigatório o ensino da História da África e dos afro-brasileiros nos currículos da educação básica e da Lei 11.645 de 2008 que incluiu a história dos povos indígenas brasileiros, resultantes dos tensionamentos e disputas em torno dos processos de “seleção, organização e consumo dos conteúdos escolares”(WARLEY, 2019, p. 113) nos quais os movimentos sociais disputaram na arena política educacional pela hegemonização desses conhecimentos nos currículos da educação básica. Nas palavras da pensadora do campo do currículo Warley da Costa:

O currículo escolar, visto então como um terreno fértil para a proliferação das demandas do nosso tempo, configurou-se como palco de lutas hegemônicas que refletiram, nas práticas articulatórias mobilizadas, “como um amplo arco de forças” nos embates por narrativas que investem na legitimação de sentidos de saberes escolares, temporais e identitários (COSTA, 2019, p. 114).

Falar sobre a implementação dessas leis nos currículos da escola em questão, não se traduz em assumir que sua presença tenha se tornado uma realidade nas diferentes áreas disciplinares que compõem a arena curricular. Meu entendimento é que a existência das Leis 10.639 e 11.645 confere legitimidade à invenção de espaços para a abordagem de determinados conhecimentos relacionados às leis nas experiências curriculares. Entre eles, fluxos de cientificidade provenientes dos campos discursivos dos feminismos negros. Ainda que não esteja entre os objetivos desse capítulo investigar as maneiras como essas leis vêm sendo implementadas na escola onde as garotas fundaram o coletivo, é relevante para a compreensão sobre o lugar do *conhecimento escolar* (GABRIEL, MORAES, 2014) em suas experiências com feminismos, atentar para as falas de Lélia e Dandara sobre os contextos de acesso aos fluxos de cientificidade produzidos pelos campos discursivos dos feminismos negros em suas trajetórias na instituição:

Dandara: O colégio fomenta a gente querer pesquisar mais sobre. Não especificamente a gente tem contato com o feminismo negro interseccional em aula.

Lélia: Acontece falar sobre o feminismo, sobre o racismo por exemplo, mas nunca no ensino fundamental. Sempre muito tarde. Por exemplo no segundo ano do ensino médio a gente tem a matéria de sociologia e no segundo trimestre a gente estuda racismo; como as estruturas de violência se dão na sociedade brasileira. A branquitude a gente também estuda. Então a gente estuda alguns temas que permeiam isso. E a gente também em algum momento estuda feminismo...mas a gente não destrincha isso. A gente não fala que existe uma vertente que você não precisa ser “essa feminista aqui”...que as vezes a gente não se identifica em nada, o que foi o nosso caso..Então eles não apresentam as minúcias desses temas.

Dandara: A gente recebe nessa escola uma fomentação, caso você queira pesquisar sobre isso...e acaba que a gente vai pesquisar porque acaba nos afetando. Também se não te afeta, não é tão pesquisado assim. Tem gente pra procurar que tem o estudo tal sobre África e aí você por uma rede de comunicação, consegue chegar naquele professor que estuda o tema...essa fomentação tem que vir de algum lugar. Então a gente fala que é essa parte que a escola deu pra gente. Não que a gente tenha estudado África sem o olhar de colonizador em sala de aula.

Lélia: Essa escola tem as iniciações artísticas e culturais que abordam esse temas. Tem meninas que estudam literatura africana; Meninas que estudam filósofas negras e filósofos negros; Meninas que estudam teóricas feministas. Meninas que estão lendo livros sobre Afrofuturismo. Então a gente tem essas iniciações que são muito boas. Que dão bolsas pras pessoas.

Dandara: Obrigatoriedade em sala de aula a gente não tem. Mas acho que alguns professores passam por aquilo e eles sabem que precisam de mais coisas; que eles estão deixando algumas pessoas passarem por esse processo deixando de lado. Então acho que eles acabam criando essas iniciações para suprir um pouco o que não é dado em sala de aula. Mas que não é a mesma coisa no final das contas porque pra iniciações o número de pessoas vai reduzindo cada vez mais e quando não te afeta diretamente, não é algo que você vai procurar.

As narrativas de Lélia e Dandara chamam atenção para o lugar das iniciações artísticas e culturais na produção de *conhecimentos escolares* atravessados por *conteúdos* provenientes dos campos discursivos dos feminismos negros que não estão presentes de forma tão manifesta entre as disciplinas obrigatórias. Na percepção das garotas, as disciplinas obrigatórias cumprem o papel de “fomentar” a curiosidade dos estudantes acerca de algumas temáticas mais gerais como racismo e feminismo. Mas o mergulho mais profundo nessas temáticas dependerá de diversos fatores, entre eles, do quanto determinados *conhecimentos escolares* afetam os estudantes, diferentemente posicionados na arena curricular...“e acaba que a gente vai pesquisar porque acaba nos afetando. Também se não te afeta, não é tão pesquisado assim.”

Dessa forma, as falas das garotas chamam atenção para a invenção de espaços de legitimidade abertos pela existência das Leis 10.639 e 11.645 nas iniciações artísticas e culturais da instituição, que incluem temáticas como ‘afrofuturismo’ e ‘literatura africana’. O que, entretanto, não significa que “a gente tenha estudado África sem o olhar de colonizador em sala de aula,” como pontua Dandara, denotando aspectos de mudança e permanência nos *conteúdos* curriculares.

A constatação sobre a presença tangencial desses *conteúdos* nas iniciações artísticas e culturais, fora das disciplinas obrigatórias expõe as disputas em torno da produção,

organização e distribuição dos conhecimentos nos currículos, que indicam o predomínio de abordagens eurocentradas nos *conteúdos* das disciplinas obrigatórias.

Ademais, como mencionei no primeiro capítulo, as transformações do campo político brasileiro nos últimos anos também produziram tensionamentos nos currículos da instituição. O processo de hegemonização de matrizes teóricas dos feminismos negros interseccionais no campo discursivo mais amplo dos feminismos sidestream (ALVAREZ,2014) faz parte desse processo. Além disso, a existência de um coletivo feminista negro nessa escola também deve ser compreendida dentro de uma longa trajetória de mobilização estudantil que marca a existência dessa instituição, profundamente impactada em anos recentes pelo processo de ocupação do qual Leci fez parte em 2016 que produziu ressignificações do espaço-tempo na instituição e deram novas feições às organizações estudantis. A formação de coletivos feministas, Coletivos LGBT e frentes Negra, LGBT e Feminista vinculadas ao grêmio estudantil nos últimos anos está bastante alinhada aos debates que vêm ganhando espaço no campo mais amplo da sociedade civil, entre os quais os campos discursivos de ação dos feminismos (ALVAREZ,2014) fazem parte. Entendo que a experiência do coletivo abordada nesse capítulo é produto de todos esses emaranhamentos.

Em *Ensinando a Transgredir* bell hooks (2013) conta que desde a infância a teorização funcionou como um refúgio por meio do qual ela podia imaginar futuros possíveis onde a vida poderia ser diferente. “Essa experiência “vívica” de pensamento crítico, de reflexão e análise se tornou um lugar onde eu trabalhava para explicar a mágoa e fazê-la ir embora” (hooks, 2013, p. 85), mostrando que a teoria pode ser um lugar de cura. Dar nome a dor, segundo hooks, fazendo dela um lugar de teorização, não é tarefa fácil:

Sou grata às muitas mulheres e homens que ousam criar teoria a partir do lugar da dor e da luta, que expõem corajosamente suas feridas para nos oferecer sua experiência como mestra e guia, como meio para mapear novas jornadas teóricas. O trabalho deles é libertador. Além de nos permitir lembrar de nós mesmos e nos recuperar, ele nos provoca e desafia a renovar nosso compromisso com uma luta feminista ativa e inclusiva. Ainda temos de fazer uma revolução feminista no plano coletivo. Sou grata porque, como pensadoras/teóricas feministas, estamos coletivamente em busca de meios para fazer esse movimento acontecer (hooks, 2013, p. 103).

Dar nome a dor é o que fazem as meninas do coletivo ao compartilharem suas experiências com o racismo introjetado. Ao exporem as cicatrizes das feridas abertas pelo racismo em suas trajetórias, as jovens transformam suas vivências pessoais em reflexão e demanda coletiva. Em *Erguer a voz* bell hooks diz:

É sério. Para mim tem sido um esforço político me agarrar à crença de que há muito sobre o que nós – pessoas negras -precisamos falar, muito que é privado e que deve ser compartilhado abertamente, se for para curarmos nossas feridas (dores causadas pela dominação e exploração e opressão), se for para nos recuperarmos e conscientizarmos (HOOKS, 2019, p. 26).

Conectando reflexão teórica e processos de autorecuperação (hooks, 2013), as meninas do coletivo fazem da teoria local de cura, descolonizando-se dos padrões impostos pela branquitude ao atribuírem valor, reconhecimento e beleza à estética negra. Empoderam a si mesmas, mas sem perderem de vista a necessidade do empoderamento coletivo como caminho para a ruptura das estruturas racistas. “Racializar-se na escola” significou para Lélia, confrontar a realidade do racismo como “aquilo que te mata; aquilo que não te dá emprego; que diz que você não pode ser uma produtora de conhecimento; que destrói a nossa subjetividade.” Significou nomear a dor e transformar a teoria em processo de cura.

O *conhecimento escolar* que resulta dessa experiência é produto da articulação de fluxos de cientificidade advindos dos campos discursivos dos feminismos negros e dos processos de significação/identificação produzidos na experiência do coletivo, nunca fixados e sempre contingenciais (COSTA, 2019). bell hooks (2013) faz a ressalva de que nenhuma teoria é intrinsecamente curativa ou revolucionária. Assim como Ana Maria Monteiro (2012) ressignifica a noção de *conhecimento poderoso* ao afirmar que nenhum conhecimento é poderoso em si. Dessa forma, ao emaranhar ativismo, estética, corpos, cabelos, autoestima, fotografia, relatos, afeto, amizade, dor e processos de autorecuperação, a experiência singular de um coletivo feminista negro em uma escola pública, faz da teoria lugar de cura, fazendo dela *conhecimento poderoso*.

## IV – Violências de gênero nos currículos escolares<sup>33</sup>

“Quer que eu chupe?” (Qnd a menina falou que tava com dor no peito)  
“Chora em toda aula minha, você fica linda chorando”<sup>34</sup>

“Fiquei muito assustada. Ele dizia que queria me levar pra casa, pra eu conhecer a casa dele. Ele me encurralou no corredor uma vez e me ameaçou, dizendo que ia me reprovar. Disse, na frente da turma toda que eu seria domada por ele, queria me dar chocolate.”

“Ele me abraçou por trás e colocou as mãos nos meus seios”<sup>35</sup>

“Eu estava fazendo um exercício na aula dele, e ele estava passando pra conferir o dever das pessoas. Quando chegou a minha vez, ele disse que tinha alguma coisa nas minhas costas e perguntou se eu queria que ele tirasse. Obviamente falei que não. Mesmo assim, ele botou a mão nas minhas costas e puxou a alça do meu sutiã sem o menor pudor. Desde então, fiquei com muito medo de ficar perto dele.”

“Ele já me abordou pra falar que eu estava com um corpo bonitinho e que queria saber o que eu fazia pra ficar assim.”

“Depois da entrega de uma prova corrigida, fui até a mesa dele pedir revisão. A aula havia acabado, os outros alunos já tinham saído da sala. Ele estava sentado e me envolveu com o braço. Ficou me segurando pelas coxas enquanto revia a minha prova. Fiquei paralisada, tensa, com medo de me mexer.”

“Quando perguntei ao prof. de Ed. Física se poderia fazer a aula de legging ao invés da bermuda, ele me respondeu: “Por mim você faria pelada, mas infelizmente precisa usar o uniforme.””

“Um professor de Educação Física me disse que se eu precisasse de nota, nós poderíamos dar uma saída para eu fazer umas “coisinhas” pra ele.”

---

<sup>33</sup> A construção empírica desse capítulo se deu no diálogo entre entrevistas, notícias de jornal, produções discursivas nas redes sociais, uma série de streaming e análises teóricas sobre/dos campos discursivos dos feminismos e do campo do Currículo.

<sup>34</sup> <https://veja.abril.com.br/brasil/alunas-denunciam-assedio-de-professores-em-escolas-do-grupo-pensi/> (Consultado em Junho de 2019).

<sup>35</sup> <https://vejario.abril.com.br/cidade/assedio-sexual-santo-inacio/> (Consultado em Julho 2020).



Manifestação contra o *assédio* no centro da cidade do Rio de Janeiro dia 24 de Agosto de 2018.<sup>36</sup>

<sup>36</sup> <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2018/08/24/estudantes-fazem-manifestacao-contrao-assedio-nas-escolas-no-centro-do-rio.ghtml> (Consultado em junho de 2019).

*Assédio*<sup>37</sup> nos currículos, é o foco central deste capítulo. Esse tema surgiu de uma entrevista realizada em maio de 2019 com Elza, mulher cisgênero, branca de 18 anos, militante da União da Juventude Socialista e estudante do curso de Comunicação de uma universidade pública do Rio de Janeiro. Durante nossa conversa, Elza descreveu a mobilização desencadeada pelo movimento de denúncias de *assédio* em escolas do Rio de Janeiro ocorrido no ano de 2018 como momento marcante de sua experiência com feminismos na escola que culminou com seu engajamento no movimento estudantil. Esse episódio que teve grande repercussão nas redes sociais e nas mídias tradicionais, lança luz sobre a questão da violência de gênero em instituições de ensino, apontando para as assimetrias de poder presentes nas dinâmicas interpessoais que compõem essa “conversa complicada” (PINAR, 2007,2014) que constitui os currículos, tensionando a discussão de gênero e violência na teoria curricular.

Junto de outras autoras (FERREIRA,2015, GOMES,2018) afirmo que as semânticas e gramáticas sobre as violências de gênero que por muito tempo estiveram fortemente assentadas no entendimento da violência no espaço privado da família e da conjugalidade resumida no slogan “Quem ama não mata,” vêm se expandindo dentro dos campos discursivos de ação dos feminismos na contemporaneidade. As mobilizações contra o *assédio* em escolas do Rio de Janeiro têm um papel importante nesse processo. Pretendo analisar portanto, de que forma os feminismos vêm tensionando o campo do reconhecível nos currículos escolares dada a “complexidade que reveste as relações de violência”(DEBERT; GREGORI, 2008, p.166), buscando assim matizar o debate sobre a violência de gênero ao apontar para a sua feição institucional, quando as redes sociais e as manifestações promovidas pelas estudantes se emaranham aos currículos para darem testemunho dessas violências.

#### 4.1 - “Assédio é hábito”

Eu e Elza nos conhecemos no dia 28 de Março de 2019, durante uma manifestação de estudantes no centro da cidade do Rio de Janeiro.<sup>38</sup>

<sup>37</sup> Tratarei a expressão *assédio* como categoria nativa nessa tese. Trata-se da nomenclatura utilizada pelos feminismos contemporâneos para nomear as violências marcadas por assimetrias de poder atravessadas por gênero. Algo que explicarei de forma mais detalhada no decorrer do capítulo. Por essa razão o termo aparecerá em itálico ao longo do texto, com exceção dos momentos em que eu fizer referência à Lei nº 10.224, de 15 de 2001 que criminaliza o Assédio Sexual e nos momentos em que a expressão aparecer em forma de citação.

<sup>38</sup> A data marca o dia Nacional de Luta dos Estudantes Brasileiros, data histórica da luta do movimento secundarista que homenageia o estudante Edson Luís, assassinado por policiais militares no dia 28 de março

Elza chamou a minha atenção porque segurava um megafone em uma roda de meninas. Me aproximei do grupo e me apresentei como pesquisadora cujo interesse era investigar experiências com feminismos nas escolas. A primeira pergunta que Elza me fez foi: você entende alguma coisa de movimento estudantil? Meio desconcertada e surpresa com a pergunta inesperada, respondi que entendia muito pouco. Quando a verdade é que eu não entedia nada. Algo que confessei a ela quando nos encontramos em um segundo momento para a realização da entrevista. Ela me concedeu seu número de *whatsapp* e se disponibilizou a conversar comigo em uma segunda oportunidade.

A oportunidade surgiu na véspera de um grande ato nacional dos estudantes e profissionais da educação contra os cortes nos investimentos em Educação, anunciados pelo Governo Federal. Elza e eu nos encontramos às 14h e30 em frente a entrada do curso de Comunicação. Ela pede desculpas por ainda estar ocupada confeccionando a faixa para o ato do dia seguinte. Conversamos amenidades enquanto ela e uma colega desenham e pintam com destreza as letras em preto e vermelho. Faixa concluída, seguimos para um café dentro da Universidade. Elza me interpela: “Então, o que você quer saber?” Lembro a ela sobre a pergunta lançada por ela na primeira vez que nos encontramos e sobre o meu embaraço em admitir que entendia muito pouco sobre organização estudantil. Nós duas rimos e eu digo que podemos começar por aí, pela trajetória dela no movimento estudantil.

Elza relata que atuou de forma intensa na Associação Municipal dos estudantes Secundaristas (AMEE) desde o final de 2018. Na época da entrevista, ela vivia o processo de transição do movimento secundarista para o movimento estudantil universitário. Sete dias antes da nossa conversa, sua chapa fora eleita para o Centro Acadêmico da

---

de 1968 no restaurante Calabouço no centro do Rio de Janeiro durante a Ditadura Militar brasileira. A ida à manifestação de estudantes no centro da cidade do Rio de Janeiro teve como propósito estabelecer interlocução com possíveis sujeitos da tese, logo após tomar a decisão de não restringir a pesquisa a uma só instituição de ensino.

universidade. Ela conta que sua trajetória na militância teve início com o movimento de denúncias de *assédio* iniciado nas redes sociais no mês de agosto de 2018 pelas alunas do Pensi, uma famosa rede de escolas privadas do Rio de Janeiro. Na época do acontecimento, ela cursava o pré-vestibular em uma das filiais da instituição onde o movimento teve início. A campanha descrita por Elza teve como finalidade denunciar casos de *assédio* ocorridos na instituição. Ela narra como a mobilização das alunas teve início:

Elza: “Uma professora foi demitida do Pensi. O motivo de demissão dela, da carta de demissão, é que ela não seguia os planos de aula. E realmente ela não seguia os planos de aula. Ela dava o que ela achava importante pro vestibular. Algumas pessoas reclamavam, outras gostavam. Mas ficava por isso mesmo. Só que ela era uma das professoras que denunciavam os vários casos de assédio que aconteciam no Pensi. Aí ela denunciou alguém grande dentro do Pensi..”.

Eu: “Assédio de outros professores?”

Elza: “É. Assédio de outros professores. Caso de aluna chorar e tal...

E aí contavam pra ela e ela denunciava. Ela perturbava os professores e tal...

E aí isso foi ficando frequente, frequente, frequente. E demitiram ela, logo depois de ela fazer uma denúncia.

Então todo mundo admitiu que era por causa disso. E aí, num grupo de whatsapp a galera falou: “Ah, eu vou contar a história de não sei quem; eu vou contar a história de não sei quem”. Três pessoas decidiram isso. Decidiram mandar uma hashtag; lançaram no twitter e bombou.”

A hashtag #Assédioéhábito no Pensi<sup>39</sup> criada pelas estudantes da instituição teve 45.000 citações no dia 16 de Agosto de 2018, tornando-se o assunto número um entre os tópicos mais comentados do Twitter no Brasil.<sup>40</sup> As *hashtags* vinham acompanhadas de relatos de *assédio* cometidos contra alunas e ex-alunas da instituição.

<sup>39</sup>Elza explica que a *hashtag* é resultado de uma apropriação feita pelas jovens de uma frase impressa em uma camiseta criada pela instituição no ano anterior, cujos dizeres eram “Excelência não é um ato. É um hábito.”

A campanha viralizou nas redes sociais, ganhando apoio de pessoas públicas e adesão de estudantes de outras instituições, inspirando novas denúncias e a criação de novas *hashtags* vinculadas a outras instituições de ensino públicas e privadas da cidade do Rio de Janeiro.<sup>41</sup> O movimento também recebeu grande atenção das mídias tradicionais.

Na segunda-feira, logo após as denúncias no *Twitter*, alunos e alunas de diferentes instituições, foram às escolas vestindo camisetas vermelhas no lugar dos uniformes como forma de apoiar as vítimas de *assédio* no dia que ficou conhecido como #SegundaVermelha. Em seu perfil no *Twitter*, a na época candidata a Deputada Federal Talíria Petrone escreveu no dia 20 de Agosto:

Depois de #AssédioéHábito no Pensi ficar nas *Trending Topics*, estudantes de várias escolas foram hoje para as aulas vestindo vermelho para protestar contra os assédios cometidos por professores nas escolas. Parabéns mulherada! Isso não pode mais ser silenciado!

Após a enorme onda de denúncias nas redes sociais, uma grande manifestação reuniu estudantes secundaristas e universitárias de instituições públicas e privadas vestindo trajes vermelhos no centro da cidade do Rio de Janeiro para protestarem contra o *assédio* em instituições de ensino<sup>42, 43</sup>.

A mobilização das alunas nas redes sociais que teve a maciça adesão de estudantes de outras instituições de ensino, extrapolando as redes sociais e ganhando as ruas, onde as jovens construíram verdadeiras aulas públicas, lança luz sobre as assimetrias de poder que conformam as dinâmicas interpessoais atravessadas por gênero que configuram os currículos escolares. O grande número de denúncias que marca esse episódio demonstra que as experiências relatadas pelas alunas e ex-alunas não são da ordem do extraordinário. Pelo contrário - como nomeiam as estudantes de forma criativa através da *hashtag* que deu início ao movimento nas redes sociais – os atos denunciados pelas estudantes se manifestam como hábito e atravessam as experiências curriculares de muitas delas.

Compreender de que forma as denúncias de *assédio* nos currículos vêm tensionando as percepções sobre as violências de gênero, demanda um recuo na história do enfrentamento à violência de gênero nos campos discursivos de ação dos feminismos no país. Nesse sentido, a

<sup>40</sup> <https://veja.abril.com.br/brasil/alunas-denunciam-assedio-de-professores-em-escolas-do-grupo-pensi/> (Consultado em junho de 2019).

<sup>41</sup> <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2018/08/5567966-estudantes-fazem-denuncias-de-assedio-sexual-em-mais-um-colegio.html#foto=1> (Consultado em junho de 2019).

<sup>42</sup> <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2018/08/24/estudantes-fazem-manifestacao-contr-o-assedio-nas-escolas-no-centro-do-rio.ghtml> (Consultado em junho de 2019).

<sup>43</sup> <https://oglobo.globo.com/sociedade/acusacoes-de-assedio-em-escolas-geram-mobilizacao-nacional-de-estudantes-22996377> (Consultado em junho de 2019).

proposta do próximo tópico é apresentar de forma sucinta algumas análises de autoras que há tempos vêm se debruçando sobre a questão da violência de gênero na sociedade brasileira. Suas abordagens apontam para a construção de percepções sobre a violência de gênero fortemente atreladas à esfera da conjugalidade e do espaço doméstico, cuja maior consequência jurídica foi a criação da Lei Maria da Penha no ano de 2006.

O slogan “Quem ama não mata” que estampou as primeiras campanhas de combate à violência contra a mulher nos campos discursivos dos feminismos na década de 1980 junto da criação da primeira instituição de combate a violência contra a mulher no Brasil, deu a tônica do debate sobre a violência de gênero. Mesmo reconhecendo a importância da Lei Maria da Penha no que tange ao enfrentamento da violência de gênero, é importante perceber seus limites para o tratamento da questão da violência na sociedade brasileira dada complexidade das relações de poder que envolvem gênero.

O conceito de ‘violência de gênero’ veio mais recentemente ocupar o lugar da expressão ‘violência contra a mulher’ no campo. Essa mudança conceitual, especialmente no tocante às análises que têm como referência o sistema de justiça é apontado (DEBERT;GREGORI, 2008) como determinante para a crítica às concepções que percebem as mulheres como vítimas passivas da dominação, abrindo caminho para a reflexão sobre formas de agenciamento das mulheres nos diferentes contextos e exigindo das investigações sobre o tema um mergulho mais profundo nas diversas formas que a dominação assume em diferentes contextos. Essa mudança conceitual está alinhada à influência de teóricas do campo que problematizaram pressupostos universalizantes atrelados a categoria mulher. Aspecto que será abordado mais adiante.

#### **4.2 - Da ‘violência contra a mulher’ à ‘violência de gênero’: o debate sobre a violência de gênero nos campos discursivos de ação dos feminismos no Brasil.**

A ideia de que a violência contra a mulher não se reduz ao espancamento de esposas e companheiras é um princípio básico do discurso das feministas que se manifestaram contra a criação das Delegacias de Polícia de Proteção à Mulher ou a seu favor. Mas são essas as expressões que mobilizam maior indignação e por isso, apesar das ênfases das militantes de não reduzir os problemas à dimensão familiar, a violência doméstica aparece como uma expressão englobadora das mazelas da sociedade brasileira e passa a ser confundida e usada como sinônimo da violência contra a mulher, da violência contra a criança ou ainda da violência contra o idoso (DEBERT;GREGORI, 2008, p. 170).

A ‘violência contra a mulher’ vem sendo denunciada no Brasil por grupos feministas desde o início da década de 1980. Percebida pelos feminismos como a forma mais grave de opressão do qual as mulheres são vítimas nas relações com o sexo masculino (GREGORI, 1992), a consolidação da categoria ‘violência contra a mulher’(DEBERT; GREGORI, 2008) se deu em meio às experiências políticas de acolhimento às mulheres em instituições de apoio e conscientização inauguradas em cidades como Rio de Janeiro, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre no início da década de 1980.

Em uma análise sobre os deslocamentos semânticos da noção de ‘violência contra a mulher’ desde o início dos anos de 1980 no Brasil, as antropólogas Maria Filomena Gregori e Guita Grin Debert (2008) buscam compreender os limites e efeitos das análises que estabelecem a interface entre ‘violência’, ‘crime’ e ‘relações marcadas por diferenças de gênero’ levantando a problemática dos:

desafios envolvidos no intercâmbio de expressões como violência contra a mulher (noção criada pelo movimento feminista a partir da década de 1960), violência conjugal (outra noção que especifica a violência contra a mulher no contexto das relações de conjugalidade), violência doméstica (incluindo manifestações de violência entre outros membros ou posições no núcleo doméstico – e que passou a estar em evidência nos anos de 1990), violência familiar (noção empregada atualmente no âmbito da atuação judiciária e consagrada pela recente Lei “Maria da Penha” como violência doméstica e familiar contra a mulher) ou violência de gênero (conceito mais recente empregado por feministas que não querem ser acusadas de essencialismo) (DEBERT, GREGORI, 2008, p. 167).

A intenção das autoras é perceber os limites e possibilidades destes intercâmbios e como essas concepções vêm sendo utilizadas pelas/os autoras/es no combate ao que vem sendo nomeado ‘violência de gênero’ nos campos discursivos de ação dos feminismos.

Maria Filomena Gregori (1992) desenvolveu uma análise bastante elucidativa sobre os fundamentos ideológicos que forneceram as bases para o combate à violência contra a mulher no SOS-Mulher em São Paulo no início da década de 1980. Trata-se da primeira entidade no Brasil fundada por iniciativa de grupos feministas com objetivo de prestar atendimento às mulheres vítimas de violência por meio de encaminhamento jurídico e psicológico e através de campanhas de sensibilização e conscientização sobre a questão da violência.

Em meio a um processo de redefinição das condutas de atuação dos grupos feministas pró-autonomia em um encontro realizado em junho de 1980 na cidade de Valinhos foi criada uma comissão de combate à violência contra a mulher. Essa comissão deu origem ao SOS-

Mulher em São Paulo.<sup>44</sup> A autora descreve a criação da instituição como uma nova forma de encaminhar a luta feminista:

Até então, o movimento feminista realizava um trabalho de divulgação (pelos jornais) e de organização de mulheres em torno de questões como a conquista de creches, a luta pela anistia e pela imediata redemocratização da sociedade brasileira. Alguns grupos, formados apenas por mulheres de classe média reuniam-se para discutir os temas feministas. Mas eram grupos pequenos e sem uma atuação com mulheres fora dessa esfera social. O problema da violência contra a mulher era mencionado, mas nenhum trabalho ainda fora feito com mulheres vítimas (GREGORI, 1992, p. 25).

Essa forma de ação inspirada em práticas semelhantes instituídas na Inglaterra e nos Estados Unidos na década de 1970 fundamentava-se na ideia de que não é suficiente denunciar as situações às quais as mulheres estavam sujeitas. Mas instituir serviços que traduzissem estes problemas sociais enfrentados pelas mulheres, em mobilização política (GREGORI, 1992).

A descrição que Gregori faz da inauguração da instituição em 10 de Outubro de 1980 lança luz sobre alguns elementos que viriam a dominar os debates sobre a violência nos campos discursivos dos feminismos no Brasil, cujos efeitos podem ser identificados até os dias de hoje:

Dez de Outubro de 1980: dia em que a escadaria do Teatro Municipal de São Paulo ficou repleta de mulheres vestidas de branco e portando faixas com os dizeres “O silêncio é cúmplice da violência,” e nomes de mulheres assassinadas por seus maridos. Um happening de denúncia da violência contra a mulher e da impunidade dos assassinos. Um evento público que entre denúncias e palavras de ordem divulgou a formação da entidade SOS – Mulher... “Quem ama não mata” foi a frase repetida aos berros pelo coro das feministas entre cada uma das falas proferidas ao microfone (GREGORI, 1992, p. 39-40)<sup>45</sup>.

Esquetes encenadas em tom de acusação por um grupo de teatro contratado para o evento, descreviam situações de violência onde os papéis de gênero estavam muito bem demarcados, cabendo às mulheres o lugar de vítimas passivas da violência e aos personagens masculinos, a personificação da maldade na figura de maridos violentos e assassinos. Mais

<sup>44</sup> A abertura do Centro de Defesa da Mulher em Belo Horizonte e uma instituição no Rio de Janeiro, criadas na mesma época que o SOS em São Paulo, foi uma resposta política aos assassinatos recentes de mulheres por seus companheiros (GREGORI, 1992).

<sup>45</sup> As frases “O silêncio é cúmplice da violência” e “Quem ama não mata” foram impressas em pôsteres afixados no interior da instituição. Gregori relata ainda que no primeiro semestre de 1981, o assassinato de Eliane de Grammont pelo ex-marido Lindomar Castilho levou cerca de mil pessoas às ruas. Essa passeata cujas palavras de ordem eram “Quem ama não mata” recebeu ampla cobertura da imprensa e por conta desse episódio, o SOS recebeu várias voluntárias para atuarem na instituição (GREGORI, 1992).

tarde ficaria evidenciado que grande parte das mulheres que vinham buscar atendimento na instituição havia sofrido espancamento em contexto familiar e doméstico<sup>46</sup>.

A prática da conscientização realizada pelas feministas no SOS tinha como objetivo despertar as mulheres “para o fato de que são oprimidas”(GREGORI, p. 14), além de “estimular a solidariedade entre elas” (GREGORI, 1992, p. 14) como estratégia de resolução para suas questões.

As ideias que deram suporte à expressão ‘violência contra a mulher’ e ao trabalho das feministas junto a estas mulheres vitimadas pela violência advém de um entendimento em relação à opressão experienciada pelas mulheres no âmbito do patriarcado. Tal entendimento, alinhado com os debates do campo feminista internacional, fundamentava-se na noção de que a opressão é uma condição universal da mulher pela circunstância do seu sexo e atinge a todas as mulheres da mesma forma, independente do contexto cultural ou histórico<sup>47</sup> (DEBERT; GREGORI, 2008).

As correntes de pensamento feministas que se desenvolveram a partir do final da década de 1960 nos Estados Unidos e Inglaterra construíram diferentes percepções sobre as origens da opressão e sobre as formas de combatê-la.<sup>48</sup> Como explica a antropóloga Adriana Piscitelli:

Nessas explicações sobre as causas da opressão feminina, a reprodução adquire um lugar importante: as funções reprodutivas femininas aparecem no cerne da produção da desigualdade sexual. Chamo a atenção para esse ponto porque ele mostra que, nessas linhas de pensamento, a “condição” compartilhada pelas mulheres – e da qual se deriva a identidade entre elas –

<sup>46</sup>Levando esse aspecto em consideração, Gregori (1992) desenvolveu uma análise que procurou confrontar as percepções das feministas que faziam os atendimentos na instituição e as visões das mulheres que sofriam violência e procuravam atendimento no SOS, analisando as circunstâncias das crises conjugais, os significados que o espancamento assume e os papéis de gênero dentro da família.

<sup>47</sup>Dada a diversidade de tendências que configuravam os campos discursivos dos feminismos já nesse período no Brasil, como busquei apontar no primeiro capítulo, o feminismo ao qual Gregori se referia na análise sobre o primeiro grupo a desenvolver um trabalho junto a mulheres vítimas de violência se constituía por grupos de mulheres criados no Brasil a partir da década de 1970 que se autodenominavam feministas e atuavam de forma mais ou menos semelhantes. Na definição sobre o que definia esse feminismo, Gregori afirmou tratar-se de: “um conjunto de noções que define a relação entre os sexos como uma relação de assimetria, construída social e culturalmente, e na qual o feminino é o lugar e o atributo da inferioridade....trata-se sim de eliminar os dispositivos de poder e autoridade que imperam sobre a mulher. (GREGORI, 1992, p. 15)”.

<sup>48</sup>Entre elas, as vertentes socialistas que orientavam-se pela ideia de que a divisão do trabalho fundamentada no sexo resultou em opressão sexual no momento em que emergiram as classes sociais que se baseavam na propriedade privada. Nos contextos de uma sociedade de classes, portanto, a reprodução se tornava opressiva. Outras vertentes do feminismo socialista compreendiam que as hierarquias de gênero se mantiveram mesmo nos sistemas socialistas, o que significava portanto que as causas da opressão feminina estariam na “associação capitalismo/patriarcado, considerando produção e reprodução como igualmente determinantes” (PISCITELLI, 2002, p. 11). Da perspectiva da vertente feminista radical, as diferenças dos papéis econômicos e sociais de homens e mulheres, o poder político e psicologia coletiva estariam vinculados à forma como os seres humanos se reproduzem e na dependência que os processos de reprodução impõem às mulheres em relação aos homens.

está ancorada na biologia e na opressão por parte de uma cultura masculina. O corpo aparece, assim, como o centro de onde emana e para onde convergem opressão sexual e desigualdade. Desenvolvendo a análise dessa condição, essas correntes de pensamento trabalham recorrentemente com uma série de categorias e conceitos fundamentais, particularmente, mulher, opressão e patriarcado (PISCITELLI, 2002, p. 12).

A categoria “mulher” engloba traços biológicos e elementos socialmente construídos. Piscitelli (2002) pontua que, ainda que o destaque dado ao aspecto biológico tenha conduzido à construção de um feminismo fundamentado em uma perspectiva essencialista, o conceito de opressão elaborado por esse pensamento foi responsável no período por expandir o campo do político. Isso porque a opressão era definida pelas feministas de forma a levar em consideração tudo o que as mulheres experienciassem como opressivo, fazendo dos aspectos subjetivos da opressão elementos constitutivos do político. Nas palavras da autora:

...ao definir o político de tal maneira que acomodasse as novas concepções de opressão, toda atividade que perpetuasse a dominação masculina passou a ser considerada como política. Nesse sentido, a política passava a envolver qualquer relação de poder, independentemente de estar ou não relacionada com a esfera pública...Considerando que as mulheres eram oprimidas enquanto mulheres e que suas experiências eram prova de sua opressão, se chegou a conclusão de que a opressão feminina devia ser mapeada no espaço em que as mulheres viviam, isto é, nas suas vidas cotidianas. A conhecida ideia “o pessoal é político” foi implementada para mapear um sistema de dominação que operava no nível da relação mais íntima de cada homem com cada mulher. Esses relacionamentos eram considerados, sobretudo, políticos, na medida em que político é essencialmente definido como poder. (PISCITELLI, 2002, p. 13)

Do ponto de vista teórico, essa leitura operava com uma noção universal de poder, o “patriarcado” explicado pela ideia de que os homens de forma universal oprimem mulheres. Apesar do potencial de mobilização política desse conceito, ele se mostrou bastante problemático para a compreensão da historicidade da condição feminina ao colocar-se como um sistema político trans-histórico e trans-geográfico, além de “essencializante, na medida em que ancora a análise da dominação na diferença física entre homens e mulheres, considerada como aspecto universal e invariável” (PISCITELLI, 2002, p. 16). É importante fazer a ressalva de que dentro dos campos discursivos dos feminismos da época, a perspectiva hegemônica do qual partiam essas leituras, era conduzida por mulheres brancas de classe média.

Na atuação dos atendimentos realizados no SOS-Mulher, ao buscarem reunir todas as mulheres em torno de uma noção abrangente de ‘opressão’ que perpassaria as experiências de todas as mulheres, independente da raça, classe, idade e etc, as militantes negligenciavam o fato de que “a desigualdade é resultado de uma trama densa, não podendo ser desvendada por

uma abordagem que realce apenas um recorte, em detrimento dos demais” (GREGORI, 1992, p. 56). Maria Filomena Gregori chama atenção, portanto, para a dificuldade que essa concepção generalizante de ‘opressão’ criou para o entendimento dos significados e complexidades que conformam as relações de poder.

A percepção das feministas sobre as relações conjugais posicionavam o gênero masculino como contraponto ao gênero feminino (GREGORI, 1992). Nessas avaliações que não levavam em consideração as articulações particulares que configuravam as dinâmicas em cada família, restava interpretar os atos de violência a partir de uma noção de poder genérico dos homens (que nos registros de atendimento eram descritos como bêbados, tarados, estupradores, pais irresponsáveis, espancadores) para dominar e oprimir as mulheres.<sup>49</sup>

No ano de 1982 foi instituído um grupo de teatro como forma de divulgar os casos de violência relatados nos plantões de atendimento do SOS com objetivo de fomentar o aumento do número de feministas engajadas no projeto que vinha perdendo fôlego desde a sua criação. A descrição que Gregori (1992) faz das cenas apresentadas durante as performances teatrais dá a dimensão dessas percepções acerca dos papéis femininos e masculinos nos cenários onde a violência acontecia:

As cenas procuravam enfatizar que no universo doméstico existe uma grande previsibilidade da manifestação de violência masculina sobre a mulher. Esta é apresentada como uma dona-de-casa passiva, paciente, romântica e trabalhadora. O marido é temperamental, preocupado com seus próprios problemas e exigindo da mulher perfeição na execução dos afazeres domésticos. Na primeira reação da mulher às exigências do marido, ele a agride. O mundo doméstico era representado pelo teatro como um inferno, um cotidiano em que a mulher é sempre a perdedora, a sofredora (Gregori, 1992, p. 67).

Ainda que a mudança individual estivesse no horizonte dessa prática, seu propósito principal era integrar as mulheres numa perspectiva de coletividade sobre os processos que nutrem a subordinação. A ideia era que através de um movimento de conscientização, cada mulher pudesse refletir sobre sua condição a partir da matriz explicativa do feminismo (GREGORI, 1992).

A autora (1992) chama atenção para o aspecto mais marcante da experiência acompanhando os plantões de atendimento às mulheres acolhidas na instituição. Esse dizia respeito ao fato de não haver uma investigação mais profunda sobre o universo cultural e sobre as angústias das mulheres que procuravam a instituição. Não havia um

---

<sup>49</sup>Os dados sobre a renda de cada mulher também não eram levados em consideração nestes registros. Como a opressão era percebida como elemento que afeta todas as mulheres da mesma forma, essas informações não eram consideradas relevantes.

esquadrinhamento no sentido de compreender os motivos que levavam grande parte das mulheres atendidas pela instituição em busca de orientação jurídica para a separação a não procurarem as advogadas e advogados ligados ao SOS.

Outro aspecto relevante é que a preocupação das feministas em prestarem um atendimento focado em bases afetivas e de intimidade no sentido de criar condições favoráveis para que as mulheres se sentissem confortáveis para relatarem suas experiências, não vinha acompanhado de uma prestação de serviço alternativo às mulheres, aspecto que segundo Gregori(1992) diferenciou a atuação dessa entidade em relação aos SOS estrangeiros que tinham a prestação de serviços como prática elementar<sup>50</sup>. O temor em serem confundidas com uma instituição “assistencialista” e o foco na ideia da conscientização como caminho para a emancipação das condições de opressão, também criou obstáculos para essa prática. Como explica a autora, “o esforço de singularização da entidade acabou transformando-a em um espaço restrito às queixas e desabafos das mulheres” (GREGORI, 1992, p. 79).

As tensões geradas nas relações entre as feministas e as mulheres que procuravam a instituição advinham de percepções distintas sobre o significado de “ser mulher” e sobre as melhores formas de resolver as crises conjugais e pessoais.<sup>51</sup> Gregori (1992) explica que muitas mulheres que recorriam à instituição na intenção de relatarem suas queixas, não necessariamente desejavam transformar essas queixas em revolta. A noção de que todas as mulheres compartilhavam de uma mesma condição, conduziu à ideia de que havia um trajeto único para a “emancipação”, independente dos aspectos socioculturais que diferenciavam as experiências dessas mulheres.

“O que se pretendia, em última instância, era instituir uma prática de socialização de um modo de viver, valores e condutas feministas” (GREGORI, 1992, p. 110). No entanto, as feministas tinham dificuldades em se dar conta de que “se emancipar” significava rever crenças muito arraigadas sobre os papéis atribuídos às mulheres nas dinâmicas interpessoais, na economia familiar e nas relações conjugais. Romper com esses papéis significava também

---

<sup>50</sup> Gregori (1992) afirma que a visão política que fundamentava essas práticas de não demanda de recursos e proposição de leis favoráveis às vítimas de violência por parte do SOS São Paulo está calcada em um entendimento de autonomia em relação ao Estado que marcou diversos movimentos sociais na década de 1970 cujo caráter inédito pressupõe uma prática organizativa que se orienta a partir de um posicionamento refratário à negociação. A autora destaca ainda que a criação da Delegacia de Direitos da Mulher e o Centro de Orientação Jurídica para Mulheres não contaram com o apoio do SOS de São Paulo. Grande parte das feministas da instituição se opunha à criação de um organismo feminista dentro do Estado.

<sup>51</sup> Grande parte das mulheres que procurava a instituição vinha das camadas populares, ocupando funções como donas-de-casa (45%), operárias, cabeleireiras, secretárias, vendedoras e costureiras (35%) (GREGORI, 1992).

romper com todos aqueles que partilhavam desse universo de crenças, sem quaisquer garantias de que abrindo mão daquele universo, haveria a possibilidade de inserção em uma nova realidade, constituída por outras relações e possibilidades, em termos práticos.

Na ótica do feminismo brasileiro no período analisado por Gregori(1992) a ‘violência conjugal’ era entendida como a manifestação máxima da relação hierárquica entre os sexos nas dinâmicas familiares. Nessa perspectiva, os papéis ocupados por homens e mulheres estavam muito bem estabelecidos, cabendo aos homens o lugar de mando e às mulheres o lugar de sujeição. A mulher aparecia, portanto, como ser “passivo, ou melhor, vitimado”(GREGORI, 1992, p. 123), seja na sua condição de gênero dentro de uma normatividade que hierarquiza os papéis e os padrões de comportamento para homens e mulheres, seja nas situações concretas onde os conflitos aconteciam. A autora pontua que todas as análises do período falham em não buscar apreender as tensões e ambiguidades nas relações entre os papéis de gênero:

...os padrões mais gerais de conduta entram em uma operação combinatória particular em cada relação de violência considerada. Nessa medida, é importante mostrar como esse movimento de combinação é realizado, o que ajuda a compreender, sob uma ótica mais rica, as diferenças entre os vários significados que assume a violência nos diversos relacionamentos...A maior contribuição dessa nova abordagem é, a meu ver, a de tomar esses relacionamentos sem criar uma dualidade redutora do tipo algoz e vítima e o que ela implica: o agressor ativo e o agredido passivo. É uma perspectiva boa para entender a relação entre padrões mais gerais que orientam a conduta e o comportamento propriamente dito como um movimento, como uma passagem que implica combinações, ambiguidades e, portanto, diversidades (GREGORI, 1992, p. 130)

Como ficou evidente na análise desenvolvida por Gregori (1992) sobre a atuação das feministas no SOS-Mulher, ainda que ancorada em uma percepção universal e essencialista de mulher, os campos discursivos dos feminismos à época, tornaram pública a questão da violência nas relações entre mulheres e homens como consequência de uma estrutura de dominação.

De lá pra cá, houve grande investimento político dos feminismos no que diz respeito aos seus objetivos legais como forma privilegiada de combate à violência. A criação das Delegacias de Defesa da Mulher e a promulgação da Lei n. 11.340 (Maria da Penha) em 2006 e da Lei n. 13.104 (do Feminicídio) em 2015 são exemplos paradigmáticos desse processo. Entretanto, Debert e Gregori (2008) ressaltam que:

A questão da desigualdade de poder implicada nas diferenças marcadas pelo gênero, ainda que esteja sugerida na Constituição e no delineamento dessa lei (se referindo a Lei Maria da Penha), encontra imensas resistências nas

práticas e nos saberes que compõem o campo da aplicação e efetividade das leis ( DEBERT; GREGORI, 2008, p. 168).

Da mesma forma como foi destacado por Gregori (1992) em sua abordagem do SOS-Mulher de São Paulo, em outra análise Debert e Gregori(2008) vão afirmar que grande parte das pesquisas etnográficas realizadas em delegacias de defesa da mulher entre as décadas de 1980 e 1990 chamam atenção para a dificuldade dos agentes que prestavam atendimento às mulheres vitimadas pela violência, em fazerem frente a complexidade que marca as dinâmicas interpessoais que dão origem a esses conflitos.

A consequência desse processo foi a classificação dos casos de acordo com a interpretação dos agentes destas delegacias. A definição feminista de ‘violência contra a mulher’ acabava se restringindo aos delitos praticados no âmbito conjugal, com exceção do estupro e da violência sexual perpetrada por desconhecidos. Nas palavras das autoras “a violência conjugal em que a vítima é a mulher parece ter se constituído como o caso paradigmático a descrever a violência contra a mulher em geral”(DEBERT, GREGORI, 2008 p. 168).

No próprio SOS, os atendimentos foram sendo balizados em função das demandas que eram majoritariamente vindas de mulheres de um determinado extrato social e as queixas, em grande medida, se relacionavam aos maridos ou companheiros em contexto doméstico.

Deste modo, o objeto foi se constituindo a partir das demandas imediatas da clientela. Outras formas de violência como assédio sexual, violência sexual nas relações conjugais e violência psicológica, não encontravam amparo institucional, “posto que a violência de gênero é subsumida ao espaço doméstico e à esfera familiar”(DEBERT; GREGORI, 2008, p. 172).

O Decreto n. 40.693/96, instituído em 1996 no estado de São Paulo embaralhou a noção de violência contra a mulher a outras violências vinculadas ao espaço doméstico ao determinar que as DDMS passassem a investigar também crimes contra crianças e adolescentes. Essa mudança teve como propósito expandir o atendimento aos crimes cometidos em famílias. Como explicam Debert e Gregori (2008), esse deslocamento semântico da ‘violência contra a mulher’ para a noção de ‘violência doméstica’ enfraquece o argumento presente nas demandas feministas sobre a particularidade de uma violência que advém das assimetrias de poder presentes em determinadas relações sociais marcadas por gênero e que não se limitam à violência familiar. “Erradicar esse tipo de violência supõe colocar em xeque a desigualdade de poder no seio familiar e tornar inadmissível qualquer

atitude que fira os direitos fundamentais dos envolvidos” (DEBERT, GREGORI, 2008, p. 171). Ficou evidenciado que nas DDMs, a violência familiar era interpretada na maioria das vezes como consequência de disfunções provenientes de famílias desestruturadas, desprovidas de recursos ou escolaridade.

A criação da Lei Maria da Penha em 2006 emerge justamente em um contexto de demandas feministas diante das formas como a violência doméstica vinha sendo tratada.<sup>52</sup> A noção de “violência doméstica e familiar” presente nessa Lei está alinhada ao que se consolidou como demanda da clientela atendida tanto no SOS, quanto posteriormente nas delegacias especiais. Neste sentido, “a violência sexual em relações conjugais ou o assédio sexual não encontram guarida no tratamento institucional, posto que a violência de gênero é subsumida ao espaço doméstico e à esfera familiar”(DEBERT;GREGORI, 2008, p. 172).

Na reflexão sobre a violência de gênero nos campos discursivos dos feminismos, os principais aspectos levantados pelas autoras (2008) são, em primeiro lugar, o fato de a Lei deixar de fora formas de violência que não estão dentro das esferas familiares, ignorando que a desigualdade de poder que atravessa as relações de gênero se manifesta em outros âmbitos, além do espaço doméstico. A outra se refere ao que as autoras nomearam “encapsulamento da violência pela criminalidade” (DEBERT; GREGORI, 2008, p. 166) referindo-se à confusão que a Lei cria entre crime e violência. Em suas palavras:

Por mais bem intencionados que tenham sido os propósitos dos atores sociais envolvidos na sua formulação e a inegável importância política de tentar resolver a “invisibilização” e a banalidade com a qual os jecrims atuam diante de conflitos dessa natureza, é preciso indagar sobre os limites da esfera judiciária no contexto observado, no sentido de atenuar, ressarcir, dar justiça àqueles que sofrem abusos em nome da preservação de normatividades relacionadas às configurações de gênero (DEBERT; GREGORI, 2008, p. 176).

Debert e Gregori (2008) chamam atenção também para a importância da substituição da categoria ‘violência contra a mulher’ pela categoria ‘violência de gênero’ para a ruptura com “convenções explicativas que reafirmam, em vez de questionar, o dualismo entre vítima e algoz”(DEBERT; GREGORI, 2008, p. 177) como evidenciado na análise de Gregori sobre os atendimentos realizados no SOS-Mulher. Como explicam as autoras, tais dicotomias pressupõem uma coerência nessas oposições que não é condizente com as dinâmicas

---

<sup>52</sup> Durante a existência das DDMs, a violência entre casais se torna uma questão pública. Mas que com a criação dos juizados especiais criminais (JECRIM) em 1995 - órgão da justiça ordinária que tem competência pra julgar crimes que são considerados de menor potencial ofensivo -há um movimento inverso onde as violências produzidas em contexto familiar voltam ao âmbito privado. A demanda por uma lei que coibisse esse processo está no contexto de criação da Lei Maria da Penha em 2006.

existentes nas relações sociais. Essa mudança está alinhada aos debates propostos por teóricas dos campos discursivos dos feminismos que complexificaram as análises sobre os aparatos de poder que constituem gênero. Ao abordar o conceito de gênero, a antropóloga Adriana Piscitelli (2002) vai afirmar que:

...o conceito de gênero se desenvolveu no marco dos estudos sobre “mulher” e compartilhando vários dos seus pressupostos. Mas, a formulação do conceito de gênero procurava superar problemas relacionados à utilização de algumas das categorias centrais nos estudos sobre mulheres (PISCITELLI, 2002, p. 16)

De acordo com a autora (2002), o sistema sexo/gênero elaborado pela antropóloga Gayle Rubin em 1975 representou um marco na literatura feminista e emerge como alternativa às ideias de opressão universal feminina, ao definir “o sistema sexo/gênero como o conjunto de arranjos através dos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, e nas quais estas necessidades sociais são satisfeitas” (PISCITELLI, 2002, p. 17).

Piscitelli (2002) pontua ainda que a abordagem proposta por Rubin representou um deslocamento nos debates dos campos discursivos de ação dos feminismos da época, na medida em que pensou sobre as construções sociais da mulher em termos de sistemas culturais, afastando-se de leituras parciais desenvolvidas por feministas que pensavam a realidade das mulheres sem vincularem essa realidade à totalidade dos sistemas culturais. Esse aspecto vem acompanhado ainda do imperativo colocado por Rubin sobre a necessidade de compreender os “contextos específicos nos quais o sistema sexo/gênero operacionaliza relações de poder” (PISCITELLI, 2002, p. 20), fazendo do conceito de gênero uma categoria de análise alternativa ao conceito de patriarcado. Nas palavras de Piscitelli:

Gayle Rubin afirma a importância de manter uma distinção entre a capacidade e necessidade humanas de criar um mundo sexuado, por um lado e, por outro, as formas empiricamente opressivas através dos quais os mundos sexuados foram organizados. O Patriarcado subsumiria os dois significados num mesmo termo. Os sistemas de parentesco, objeto do trabalho de Rubin, “constituiriam formas empiricamente observáveis de sistemas de sexo e gênero.” E o mais importante em termos de comparação com a categoria patriarcado é que o sistema sexo/gênero seria um termo neutro, na medida em que se referiria a esses mundos sexuados indicando que neles a opressão não é inevitável. A opressão seria o produto de relações sociais específicas (PISCITELLI, 2002, p. 20).

Essa análise emerge como alternativa ao conceito de patriarcado, tornando mais complexa a reflexão sobre o poder, na medida em que o interesse passa a estar centrado no entendimento das formas como o gênero opera nas sociedades (PISCITELLI, 2002). De lá pra

cá, o conceito de gênero se expandiu dentro do campo teórico dos feminismos, assumindo leituras muito variadas ou mesmo a ruptura com essa categoria no campo, sob argumento de que o enfoque em gênero como construção social teve como consequência a não historicização do sexo e da natureza, deixando intactas identidades como “homem” e “mulher.” Além da noção de que a ênfase na categoria gênero, teria muitas vezes subordinado outros marcadores da diferença como raça, classe, nacionalidade e etc (PISCITELLI, 2002).

Sem a pretensão de dar conta desse debate, meu propósito aqui é apenas chamar atenção para o campo de possibilidades aberto para a reflexão sobre violências nos campos discursivos dos feminismos, a partir da introdução dos debates que tem a categoria gênero como centralidade no campo, especialmente no que tange à superação de percepções essencialistas sobre a categoria mulher e o uso de pressupostos deterministas nas abordagens sobre as relações sociais atravessadas por gênero.

Debert e Gregori (2008) chamam atenção para a potência das formulações da filósofa *queer* Judith Butler sobre a categoria ‘gênero’ para as análises sobre a interface gênero e violência, uma vez que elas permitem compreender que o aparato de poder que produz regulações de gênero e através do qual a normatização do feminino e do masculino tomam lugar, criando constrangimentos, não produz uma estabilidade definitiva (DEBERT;GREGORI,2008).

Judith Butler propõe operar com a noção de ‘sujeito generificado’ que ancora-se na ideia de que os sujeitos emergem a partir de e por meio desta forma de sujeição (norma) que constitui gênero. Na definição de Butler :

Gênero não é exatamente o que alguém “é” nem precisamente o que alguém “tem”. Gênero é o aparato pelo qual a produção e a normalização do masculino e do feminino se manifestam junto com as formas intersticiais, hormonais, cromossômicas, físicas e performativas que o gênero assume. Supor que gênero sempre e exclusivamente significa as matrizes “masculino” e “feminina” é perder de vista o ponto crítico de que essa produção coerente e binária é contingente, que ela teve um custo, e que as permutações de gênero que não se encaixam nesse binarismo são tanto parte do gênero quanto seu exemplo mais normativo (BUTLER, 2014, p. 254).

Ancorada em linhas de força do trabalho de Michel Foucault, Butler afirma que a norma não atua sobre um sujeito que existe previamente a ela. Mas é a própria norma que forma esse sujeito. O que significa que “tornar-se sujeito de uma regulação equivale a ser assujeitado por ela, ou seja, tornar-se sujeito precisamente porque foi regulado” (BUTLER, 2014,p. 252). As normas regulamentam as práticas sociais. Portanto, estar fora da norma é seguir sendo inteligível a partir dela. O que significa dizer que “não ser totalmente masculino

ou não ser totalmente feminina é continuar sendo entendido exclusivamente em termos de uma relação a “totalmente masculino” e “totalmente feminina.” (BUTLER, 2014, p. 253). São as normas que conferem inteligibilidade social a ação e apesar de serem independentes das ações que elas governam, são mais claramente identificadas nos efeitos que elas produzem no social.

Manter a separação entre a categoria gênero e as concepções de masculino e feminino é fundamental, uma vez que nos permite refletir sobre como a subordinação da categoria gênero à noção de masculinidade e feminilidade, esgotou o campo semântico de gênero (BUTLER, 2014, p. 254), mantendo a naturalização que a própria noção de gênero pretende solapar. A leitura da autora sobre gênero é potente, uma vez que abre caminho para pensarmos que da mesma forma como tem funcionado como mecanismo através do qual concepções de masculino e feminino são construídas e naturalizadas, ao mesmo tempo ele pode ser o instrumento por meio do qual estas noções podem ser desnaturalizadas.

Nessas formulações elaboradas por Butler, sexo assume um lugar de culturalmente construído. Nesse sentido, “Gênero deveria designar o aparelho de produção, o meio discursivo/cultural através do qual a natureza sexuada, ou o sexo “natural” são produzidos e estabelecidos como pré-discursivos” (PISCITELLI, 2002, p. 27).

Afirmar que gênero (norma) constitui seu regime disciplinar próprio, não significa analisá-lo de forma isolada em relação a outros marcadores da diferença como classe, raça, idade etc. Butler “parte do reconhecimento de que gênero se intersecta com diversas modalidades de identidades constituídas discursivamente – raciais, de classe, étnicas, sexuais, etc” (PISCITELLI, 2002, p. 28). Refletir sobre os constrangimentos criados pelas regulações de gênero, nessa perspectiva, implica observá-los a luz de outros marcadores entendendo que gênero “se intersecciona com outras dimensões recortadas por relações de poder” (DEBERT; GREGORI, 2008, p. 166). Sobre as leituras recentes dos campos feministas que têm gênero como eixo central, Adriana Piscitelli pontua:

As perspectivas de várias das autoras que participam nas discussões atuais sobre gênero, entre as quais é possível inserir a produção de Butler, embora diferenciadas, coincidem na radicalização dos esforços por eliminar qualquer naturalização na conceitualização da diferença sexual, pensando gênero de maneira “não identitária.” Isto é, rejeitando os pressupostos universalistas presentes na distinção sexo/gênero, convergem na tentativa de analisar criticamente os procedimentos através dos quais gênero é concebido como fixando identidades, e de formular conceitualizações que permitam descrever as múltiplas configurações de poder existentes em contextos históricos e culturais específicos. Essas abordagens contrapõem a ideia de fluidez

à(relativa) fixidez do gênero ancorado em bases biológicas presente nas primeiras formulações de gênero; a noção de múltiplas configurações nas quais o poder opera de maneira “difusa” à ideia de dominação/subordinação universal das mulheres; a intersecção entre múltiplas diferenças e desigualdades ao privilégio da diferença sexual entendida como diferença entre homem e mulher(PISCITELLI, 2002, p. 29).

A introdução de um instrumental conceitual e analítico que propõe a ruptura com leituras dualistas e essencialistas na reflexão sobre as violências de gênero nos campos discursivos de ação dos feminismos no Brasil não configura um movimento unívoco. Como argumentei no primeiro capítulo, abordar os feminismos a partir de uma leitura cronológica e linear, onde uma perspectiva substituiria a anterior, é um equívoco. Assumir tal leitura é perder de vista os emaranhados discursivos que conformam o campo. Percepções dualistas seguem orientando leituras sobre as violências de gênero na sociedade brasileira.

Exemplo recente, é a série brasileira ‘Bom dia, Verônica’ lançada no dia 1 de Outubro de 2020 na provedora global de filmes e séries de televisão via streaming Netflix. Trata-se de um thriller investigativo adaptado do livro de mesmo nome publicado em 2016 por Raphael Montes e Ilana Casoy, cujo tema central é a violência doméstica<sup>53</sup>.

A protagonista é Verônica Torres, uma mulher branca cisgênero interpretada por Tainá Muller que atua como escritã em uma delegacia de homicídios na cidade de São Paulo e busca capturar um assassino em série, enquanto lida com os traumas decorrentes de uma tragédia familiar. A personagem de Verônica - uma mulher de classe média alta, familiarizada com os debates dos campos discursivos dos feminismos - faz o contraponto às personagens vitimadas pela violência com as quais ela interage em seu trabalho.

Em uma das cenas do primeiro episódio, as figuras do marido opressor (que mais tarde vai se revelar um serial killer) e da esposa passiva são evocadas de forma muito semelhante às cenas de teatro que descreviam as situações de violência contra a mulher no SOS-Mulher estudado por Gregori na década de 1980.

Em cena um casal janta em silêncio na cozinha da casa. A esposa dona de casa interpretada por Camila Morgado serve o jantar ao marido taciturno de expressão contrariada, interpretado por Eduardo Moscovis. Ela pergunta de forma carinhosa: “*Tá gostoso?*” Ele permanece em silêncio, enquanto ela acaricia o seu braço e lhe serve uma outra colherada do jantar. Nesse momento, um pouco do

<sup>53</sup> <https://www.terra.com.br/diversao/streaming/bom-dia-veronica-criador-adianta-spoilers-da-sequencia.a6b6de7f5310cc94b1da1493dbfd807c1x9277v0.html> (Consultado em Outubro de 2020).

ensopado respinga na camisa do marido e a mulher se apavora. Ela pede desculpas e se apressa em buscar algo para limpar a mancha da camisa. Ao se aproximar do marido, ele a empurra e diz: “*Janete, na vida a gente tem que tentar fazer as coisas direito.*” Ela olha pro chão e sussurra: “*Desculpa.*” Ele prossegue: “*Se é pra fazer, faz direito. Se é pra cozinhar, cozinha direito. Se é pra servir, serve direito. Se é pra fazer merda Janete, faz direito.*” Num gesto repentino, ele pega a colher, mergulha no ensopado e joga o alimento diversas vezes sobre a própria camisa, enquanto a mulher assiste incrédula e imóvel à cena. As ofensas do marido prosseguem: “*Você não serve pra nada. Nem pra servir um jantar de merda. Eu vi lá no aparelho do telefone que você ligou pra sua irmã.*” Ela responde num choro contido: “*É aniversário dela.*” Ele prossegue: “*Contou pra ela? Conseguiu? Falou que você fracassou de novo?*” (Se referindo a um aborto espontâneo que a esposa acabara de sofrer) “*Contou? Contou pra ela que nem pra ser mãe você serve?*” Num gesto de ódio ele rasga a própria camisa, enquanto a mulher apavorada permanece imóvel. Ela chora de forma contida enquanto olha pro chão. Ele termina o jantar e diz: “*Está muito bom.*” (Fim da cena).

Essa forma de descrever a violência de gênero na qual a mulher é colocada como ser passivo e vitimado por uma “situação já determinada pela estrutura de dominação” (DEBERT; GREGORI, 2008, p. 177) é justamente o aspecto que Gregori vai problematizar nas leituras sobre a violência contra a mulher que informavam os campos discursivos de ação dos feminismos nas décadas de 1980.

A certa altura do segundo episódio, Janete e Verônica conversam na cozinha da casa de Janete. Na tentativa de persuadir Janete a falar sobre as agressões que sofre em casa, Verônica diz: “*Seja lá o que tenha acontecido, a culpa não é sua.*” Ao que Janete responde: “*A senhora não sabe de nada. A culpa é minha. Meu marido quer muito ser pai. Mas eu não consigo...*” Ela chora e prossegue: “*Eu sou seca. Eu sou imperfeita.*” Ao que Verônica responde: “*Oh Janete, a culpa não é sua. Nunca vai ser.*”

Como Debert e Gregori vão afirmar sobre a narrativa típica dos relacionamentos violentos “os homens agem e as mulheres sentem, reafirmando uma espécie de passividade emocional recoberta pelo medo, pela vergonha e pelo sentimento de culpa” (DEBERT; GREGORI, 2008, p. 177). Mesmo tratando-se de um artefato cultural ficcional, a série reforça uma dada leitura a respeito da violência de gênero. Além da percepção dualista que coloca o homem no papel do algoz e a mulher no lugar de vítima passiva da violência, a narrativa associa a figura do marido agressor à imagem do monstro no momento em que fica evidente, já no primeiro episódio, que o tenente-coronel da Polícia Militar que violenta a esposa dona de casa diariamente, é um *serial killer* que sequestra e mata mulheres.

A série assume um posicionamento claro de crítica e combate à violência de gênero ao encerrar cada episódio com os dizeres “*Se você sofre violência e abuso, e precisa de ajuda para encontrar recursos de apoio, acesse [www.wannatalkaboutit.com](http://www.wannatalkaboutit.com).*” Ao acessar o link “*violência e abuso*” disponibilizado no site sugerido na série, a página [www.mapadoacolhimento.org](http://www.mapadoacolhimento.org) é disponibilizada. Trata-se de uma rede de solidariedade que conecta mulheres vítimas de violência de gênero à psicólogas e advogadas que podem oferecer atendimento. O site alerta para o aumento dos índices de violência doméstica durante a pandemia e possui, além de um link de acolhimento para as vítimas, um link para a inscrição de novas voluntárias para atuarem na campanha. Em uma postagem na rede social *Instagram* feita do dia 28 de Outubro de 2020 a atriz Taina Muller comentou:

Há dois dias meu amigo @gilsonrodriguesbr do @g10favelas me contou que #BomDiaVeronica está gerando muitos debates sobre violência doméstica nas comunidades de São Paulo. Esse desdobramento do trabalho é o que mais me gratifica na escolha de dar corpo, emoção e voz a outras que não sou eu. A ficção tem o poder de ligar um poderoso holofote pra iluminar zonas escuras das nossas relações, pântanos sombrios camuflados de normalidade. Desde as tragédias gregas criamos histórias para purgar nossas feridas abertas. Quando assistimos um filme, uma peça de teatro, uma série, estamos costurando algo em nós que ficou para trás. Algo que precisa ser visto por outro prisma, ou talvez com mais atenção. Quando encontramos pontos de contato entre a história e nós mesmos: o impacto acontece. Gracias por me marcarem nas conversas que essa série está gerando. Agora ela é de vocês<sup>54</sup>.

Assumindo uma postura epistêmica que compreende que os discursos não só descrevem como produzem realidades, entendo que mais do que “o poder de ligar um poderoso holofote pra iluminar zonas escuras das nossas relações, pântanos sombrios camuflados de normalidade,” os artefatos culturais discursivos como é o caso da série aqui

<sup>54</sup> <https://www.instagram.com/p/CG5kGWyDAYr/> (acessado em Outubro de 2020).

evocada, são produtores de percepções sobre o mundo. No caso que nos interessa abordar aqui, produtores de percepções sobre as violências de gênero que reificam determinadas leituras dualistas e essencialistas sobre a violência de gênero às custas da invisibilização e silenciamentos das agências dos sujeitos e da complexidade que conforma as relações de poder.

A introdução de “referenciais teóricos que convergem na tentativa de compreender a relação entre sistemas de dominação e produção de diferenças” (PISCITELLI, 2002, p. 29) expandiu o campo do reconhecível (BUTLER, 2016) nas múltiplas configurações de poder atravessadas por gênero, presentes na sociedade brasileira. Como afirma a antropóloga Maria Elvira Díaz-Benítez “desde a teoria de gênero há muito tempo se criou o consenso de que o sujeito do feminismo não é o sujeito mulher, mas os corpos generificados e as relações de gênero atravessadas pelo poder.”(DÍAZ-BENÍTEZ, 2020, p. 279). No entanto, ainda que tenha sido incorporado com euforia no campo das teorias voltadas para as temáticas feministas, por representarem alternativas potentes em termos analíticos, quando comparado à categoria “mulher,” esses referenciais encontram resistências dentro da militância feminista, como busquei apresentar no primeiro capítulo.

Ao refletirem sobre os impactos da introdução de um instrumental conceitual e analítico nos campos discursivos de ação dos feminismos que apontou para os limites “da colagem simples gênero igual a feminino” (VIANNA, 2006,p.3) em um artigo de 2006, Adriana Vianna e Sônia Correia (2006) chamam atenção para a resistência da militância feminista em abrir mão do capital político erguido a partir da categoria “mulher.”Nas palavras das autoras:

...de maneira geral, na prática corrente do movimento esta clareza ainda não está dada. Predomina o apelo essencialista associado a uma certa leitura da dominação que tenho chamado de vitória “do quem ama não mata” sobre o “nosso corpo nos pertence”: a vitória da vitimização e do sofrimento. Há tensões inevitáveis quando as feministas interagem com outros atores e atrizes, pois outras faces da dominação aparecem que não estão presas à lógica binária e natural do masculino-feminino. Nesses espaços entra em jogo a cor/raça/etnia, a opção sexual e, inclusive, a estética (CORREIA;VIANNA, 2006, p.4).

Como expus nesse tópico, a violência doméstica e conjugal se constituíram como caso paradigmático a descrever a violência de gênero no Brasil. Sem negar a importância das conquistas dos feminismos no tocante aos seus objetivos legais como forma privilegiada de combate à violência que resultaram na criação da Lei Maria da Penha em 2006, Debort e Gregori (2008) chamaram atenção para os limites dessa lei no que tange ao reconhecimento

das violências de gênero na sociedade brasileira, não apenas por subsumir a violência de gênero à violência doméstica e conjugal mas também pela confusão que estabelece entre crime e violência.

O slogan “Quem ama não mata” presente desde o início das campanhas de combate à violência contra a mulher deu a tônica do debate sobre violência de gênero nos campos discursivos dos feminismos, atrelando a noção de violência à dimensão das relações amorosas sobrepondo muitas vezes a noção de violência de gênero e violência conjugal, doméstica e familiar.

A instigante provocação de Adriana Vianna e Sônia Correia (2006) ao afirmarem a vitória do “quem ama não mata” sobre o “nosso corpo nos pertence” no campo, extrapola essa dimensão porque não se atém à crítica ao “encapsulamento da violência de gênero à dimensão doméstica e conjugal” (DEBERT;GREGORI,2008) mas ao que é percebido como a hegemonização de matrizes explicativas sobre as relações de poder, bastante limitadoras do terreno do reconhecível (BUTLER,2016) nas abordagens sobre as relações de poder atravessadas por gênero na sociedade brasileira que focam somente no aspecto da “vitimização e do sofrimento.”

Corroborando o argumento de Vianna e Correia (2006), a antropóloga Maria Elvira Díaz-Benítez (2020) afirma que os feminismos ao longo de sua trajetória obtiveram muito mais consenso quando se trata do enfrentamento da violência de gênero “que bem pode se traduzir em violência doméstica, em estupros ou feminicídios” (DÍAZ-BENÍTEZ, 2020, p. 276). De acordo com a autora (2020) a noção de “meu corpo me pertence” levanta muito mais reações porque ela implica abrir mão de percepções vitimizantes no tratamento não só do tema das violências de gênero. Mas na abordagem de outras pautas, como a temática da prostituição nos campos discursivos dos feminismos.<sup>55</sup>

Entretanto, faço coro ao argumento de Ferreira (2015) de que as manifestações feministas que ganharam as ruas desde 2011 como é o caso da Marcha das Vadias e os usos

---

<sup>55</sup>No texto *Muros e pontes no horizonte da prática feminista: uma reflexão*, a antropóloga Maria Elvira Díaz-Benítez (2020) aborda os embates acirrados dentro dos campos discursivos dos feminismos em torno do Projeto Gabriela Leite cujo propósito é a desmarginalização da prostituição no Brasil e a garantia de acesso à saúde, à segurança pública e ao direito ao trabalho para profissionais do sexo a partir da regularização da prostituição como forma de impedir que essas profissionais fiquem expostas à violência policial e do Estado, além da possibilidade de maior controle da exploração sexual. Há feministas que se posicionam veementemente contra a regulação, com base em um entendimento da prostituição como uma forma universal de exploração e dominação de mulheres dentro do patriarcado. Como afirma Díaz-Benítez (2020), além do aspecto moralista, essas afirmações estão claramente pautadas em matrizes epistemológicas que não reconhecem a agência dos sujeitos e o caráter relacional das relações de poder.

que os feminismos vêm fazendo das redes digitais têm “ampliado as semânticas e gramáticas políticas referentes a noções de violência, complexificando seus processos de reconhecimento e denúncia...”(FERREIRA, 2015, p.222), deslocando percepções associadas ao “quem ama não mata” e ao “nosso corpo nos pertence.”

A autora cita as mobilizações crescentes nos campos discursivos dos feminismos em torno dos temas da violência obstétrica, *assédio* digital e pornografia da vingança como representativos desse processo de expansão das semânticas e gramáticas que vêm deslocando os debates sobre violência de gênero da dimensão doméstica e conjugal resumida no slogan “quem ama não mata.”. Sobre a noção “nosso corpo nos pertence,” Ferreira afirma que:

os elementos do “nosso corpo nos pertence”, nesse contexto, abriram espaços para debates sobre corpos e corporalidades. Além das linguagens e estratégias para direcionar a aparição pública da nudez feminina e as lutas pela descriminalização do aborto, também refiro-me ao debate sobre corpos trans e a radicalidade nas discussões sobre padrões de beleza, da qual tem emergido noções recentes para assinalar sistemas de opressão, como “gordofobia”, referente a corpos supostamente acima do peso, e o capacitismo ligado ao universo de reivindicações de pessoas com deficiência que seria a crítica de concepções que relacionam o corpo a uma “condição normal”(FERREIRA, 2015, p. 222).

Ao analisar a Marcha das Vadias carioca, Carla de Castro Gomes (2018) aborda o lugar central que o corpo ocupa no questionamento das normas de gênero e sexualidade e de representatividade do corpo feminino no espaço público. Em suas performances corporais e emocionais durante a Marcha, esses “corpos-bandeira,” como a autora nomeia, “apostam em um “frame de transgressão,” relegando a segundo plano o “frame vitimário” que costuma dar o tom das ações feministas contra o estupro e a *violência contra a mulher* no Brasil e no mundo nas últimas décadas.” (GOMES, 2018, p. 121).

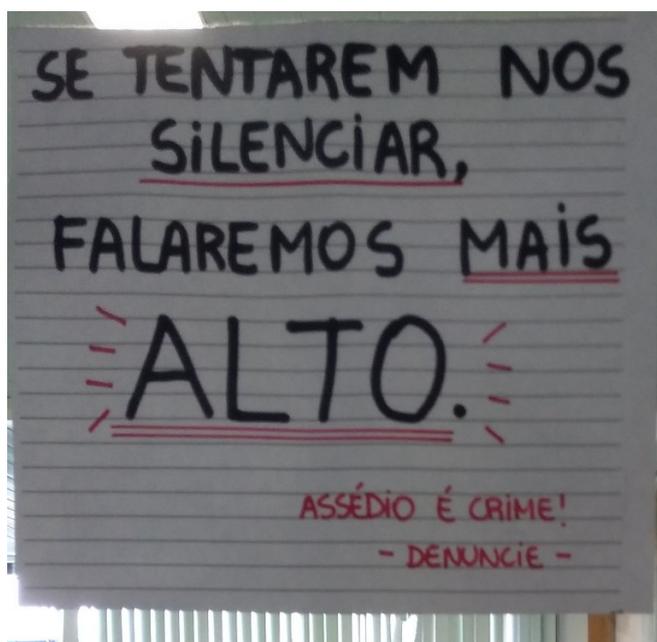
Minha hipótese é que o debate sobre *assédio sexual* que assume diferentes conotações nos campos discursivos dos feminismos sidestream (ALVAREZ,2014) tem papel de destaque nesse contexto descrito por Ferreira (2015) e Gomes (2018), tanto pelo tensionamento que produz sobre a noção do “quem ama não mata” ao descolar percepções sobre violência de gênero atreladas às dimensões doméstica e conjugal, quanto pelo esgarçamento que produz na noção do “nosso corpo nos pertence”, uma vez que sua construção discursiva se insere em um movimento crescente de legitimação dos usos dos prazeres e das agências dos sujeitos nas dinâmicas marcadas por assimetrias de poder atravessadas por gênero.

Nos próximos tópicos analiso o lugar que a noção de consentimento ocupa na fronteira que estabelece a distinção entre o exercício de uma sexualidade saudável e a violência no

tratamento do *assédio sexual* nos campos discursivos dos feminismos nesse contexto de valorização da dimensão dos prazeres e das agências dos sujeitos, estabelecendo uma distinção entre ‘crime’ e ‘violência’ na abordagem sobre o assédio sexual e trazendo a especificidade desse debate quando o tema do *assédio* adentra os currículos escolares onde percepções associadas a noção de vulnerabilidade enfraquecem a noção de consentimento como elemento definidor da fronteira que determina a violência.

#### 4.3 – Distinguindo ‘crime’ e ‘violência’ no debate sobre *assédio sexual* nos campos discursivos dos feminismos contemporâneos

...o significado de violência - que atribui o sentido de danos, abusos e lesões a determinadas ações - é constituído historicamente e depende do poder de voz daqueles que participam do jogo democrático. É, portanto, de importância fundamental empreender distinções entre os significados de processos de violência e daqueles processos que criminalizam os abusos (DEBERT; GREGORI, 2008,p.166).



Cartaz afixado na entrada da sala de aula de uma escola no Rio de Janeiro (Foto postada no *Twitter*)

A expressão *assédio* vêm assumindo diferentes conotações nos campos discursivos dos feminismos contemporâneos em função dos contextos, estabelecendo maior ou menor grau de proximidade com relação ao que a Lei de nº 10.224 sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em maio de 2001 estabelece como crime de Assédio Sexual. No termos do artigo 216 – A do Código Penal, o crime de Assédio Sexual implica em

“constranger alguém com o intuito de obter vantagem ou favorecimento sexual, prevalecendo-se o agente da sua condição de superior hierárquico ou ascendência inerentes ao exercício de emprego, cargo ou função”.<sup>56</sup> O que significa que nos termos do artigo, o crime de Assédio Sexual ocorre somente quando a conduta ofensiva for dirigida por um superior hierárquico em uma relação empregatícia com a vítima assediada.

Apesar de a Lei que criminaliza o Assédio Sexual não fazer distinção de gênero, considerando que o crime pode ser cometido entre homens e mulheres em relação a outros homens e mulheres, sem distinção, os abusos que vêm sendo denunciados pelos campos discursivos dos feminismos contemporâneos e recebem a alcunha de *assédio sexual*, têm um caráter notoriamente gendrado<sup>57</sup>. Tratam-se claramente de denúncias de atos nos quais a questão da desigualdade de poder implicada nas diferenças marcadas pelo gênero está presente.

A campanha *#PrimeiroAssédio* criada pela ONG Think Olga no ano de 2015 surgiu como resposta aos comentários que sexualizavam uma jovem participante do programa *MasterChef Junior*. A campanha estimulou milhares de mulheres a relatarem nas redes sociais suas primeiras experiências com *assédio sexual*, fazendo com que no primeiro dia de campanha, a *hashtag* fosse publicada 82 mil vezes (COSTA, 2018).

A campanha *#NãoÉNão* contra o *assédio sexual* nas festas de Carnaval, criada por um grupo de amigas no Rio de Janeiro no ano de 2017 depois de uma delas sofrer abuso durante um samba de pré-carnaval, arrecadou em seu primeiro ano R\$ 2784,00 reais que foram utilizados para a confecção de 4.000 tatuagens temporárias com os dizeres ‘*Não é Não*,’ distribuídas gratuitamente somente às mulheres nos blocos, desfiles e nas praias durante o carnaval. No segundo ano de campanha, o movimento extrapolou o território do Rio de Janeiro, chegando a outros Estados brasileiros. Na página do coletivo na rede social *Instagram* os dizeres “Combateemos o assédio e o preconceito.”<sup>58</sup>

A *Cartilha-pacto de responsabilidade antiassédio sexual no setor audiovisual*<sup>59</sup> criada no ano de 2018 é mais um exemplo. Documento construído de forma colaborativa entre

---

<sup>56</sup> A Pena prevista para o crime de Assédio Sexual é a detenção de 01 (um) a 02 (dois) anos. <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10611615/artigo-216-do-decreto-lei-n-2848-de-07-de-dezembro-de-1940>

<sup>57</sup> “Gendrado” é uma tradução para o termo inglês ‘*gendered*’ que deve ser compreendido como equivalente à “de gênero” ou “criado/ constituído no/pelo gênero” (VIVEROS VIGOYA, 2018).

<sup>58</sup> <https://www.instagram.com/naoenao/?hl=pt-br> (Consultado em Novembro de 2020).

<sup>59</sup> <https://www.sicavrj.org.br/wp-content/uploads/2018/10/Cartilha-PACTO-AntiAssedio-1.pdf> (Consultado em Outubro de 2020).

entidades do setor audiovisual com a participação da roteirista e feminista Antônia Pellegrino,<sup>60</sup> o intuito da cartilha é combater “a ocorrência de comportamentos abusivos no ambiente de trabalho e nas suas adjacências.”Entretanto, o caráter gendrado que inspirou a criação da cartilha fica evidente em diversas passagens do documento:

...ainda que não seja uma questão exclusiva de gênero, é inafastável a conexão do tema de assédio sexual também com os discursos de empoderamento da força feminina no ambiente social, assim como, por contrário, na contenção de comportamentos sexistas e misóginos, revelando ainda mais o caráter iminente de discussão da presença do assédio sexual no ambiente de trabalho.

Outro trecho do documento reconhece a existência de numerosos casos nos quais homens são vítimas de *assédio sexual*, entretanto afirma ser:

...inegável que a ocorrência de assédios sexuais estão intimamente ligados com os abusos contra as mulheres. Não à toa, não podemos nos furtar ao fato de que as mulheres ainda são as maiores vítimas de assédio sexual. Exatamente por isso, embora encampemos uma luta contra o assédio sexual na sua completude, sejam vítimas mulheres ou homens, também é nosso dever prestar uma assistência especial as primeiras.

Esse aspecto é evidenciado ainda na indicação sobre a necessidade de afixar informações sobre canais de atendimento à mulher como a Central nacional de Atendimento à Mulher em Situação de Violência, a Delegacia de Defesa da Mulher, o Núcleo de Defesa dos Direitos da Mulher Vítima de Violência de Gênero da Defensoria Pública, em locais de fácil visualização nos sets de filmagem, bases de produção e planos de filmagem.

O caráter gendrado das denúncias de *assédio* nos currículos de escolas da cidade do Rio de Janeiro se evidencia nos próprios discursos de denúncia produzidos pelas estudantes na rede social *twitter*, alguns disponibilizados na abertura desse capítulo, onde os abusos são sempre atribuídos a sujeitos cisgênero masculino, enquanto as vítimas dos abusos são sempre sujeitos cisgênero feminino.

Esse movimento não é uma particularidade dos campos discursivos dos feminismos no Brasil. No ano de 2018 assistimos atrizes, produtoras e diretoras caminharem pelo tapete vermelho da premiação do Globo de Ouro nos Estados Unidos em trajes pretos como forma de manifestarem repúdio às práticas de *assédio sexual* na indústria cinematográfica bilionária de Hollywood.

O escândalo de denúncias envolvendo homens poderosos da indústria do audiovisual norte-americana - no qual a figura do produtor da Miramax Harvey Weinstein, se tornou

---

<sup>60</sup> Fundadora do blog feminista **Agora é que São Elas** da Folha de São Paulo que publicou a denúncia de *assédio* envolvendo o famoso ator de novelas globais José Mayer e diretora do filme Primavera das Mulheres de 2017 que aborda as mobilizações recentes dos feminismos no Brasil.

emblemática – se popularizou como #metoo.<sup>61</sup>No ano de 2020 vemos o nascimento do movimento #metoobrasil autodeclarado “um braço independente do movimento Me Too contra o assédio sexual no Brasil.”

Como forma de marcar a diferença entre a Lei de 2001 que criminaliza o assédio sexual e as denúncias de *assédio* nos currículos escolares, considero potente a distinção estratégica entre ‘crime’ e ‘violência’ proposta por Debert e Gregori (2008) no sentido de expandir os horizontes do que pode ser reconhecido como violência a partir de “distinções entre os significados de processos de violência e daqueles processos que criminalizam os abusos”(DEBERT; GREGORI, 2009,p.166). Na diferenciação proposta pelas autoras:

Crime implica a tipificação de abusos, a definição das circunstâncias envolvidas nos conflitos e a resolução destes no plano jurídico. Violência, termo aberto aos contenciosos teóricos e às disputas de significado, implica o reconhecimento social (não apenas legal) de que certos atos constituem abuso, o que exige decifrar dinâmicas conflitivas que supõem processos interativos atravessados por posições de poder desiguais entre os envolvidos. As violências evocam uma dimensão relacional que, segundo Foucault estão longe de serem resolvidas pela esfera jurídica, pois tal instância, mesmo tendo como objetivo a justiça para todos, cria, produz e reproduz desigualdades (DEBERT;GREGORI,2008,p. 176).

Expandir esses horizontes, discriminando as categorias ‘crime’ e ‘violência’ nos termos propostos por Debert e Gregori - a partir do entendimento de que a desigualdade de poder que atravessa as relações de gênero se manifesta em outros espaços, além do espaço doméstico e conjugal – permite olhar para as dinâmicas interpessoais que configuram os currículos escolares e reconhecer que elas são atravessadas por violências de gênero, ainda que muitas destas violências testemunhadas pelas alunas e ex-alunas não sejam criminalizáveis.

Os dizeres “assédio é crime” expostos no cartaz afixado pelas estudantes na entrada da sala de aula de uma escola do Rio de Janeiro, cuja foto abre essa seção, chamam atenção para o fato de o Assédio sexual se configurar como crime de acordo com a Lei de nº 10.224 sancionada em 2001. Entretanto, tomo o termo *assédio* como categoria nativa, compreendendo essa expressão como a forma como as estudantes nomeiam as violências sofridas por elas nas relações interpessoais que conformam os currículos. Meu interesse é lançar luz sobre o movimento de denúncias de *assédio* para afirmar que os feminismos nas escolas vêm tensionando os horizontes do que é possível ser reconhecido como violência de gênero nos processos interativos atravessados por posições de poder desiguais presentes nos

---

<sup>61</sup> #eutambém na tradução em português.

currículos, independente de se enquadrarem ou não nos termos estabelecidos na Lei de nº 10.224 que especifica o crime de Assédio sexual.

#### **4.4 – Entre consentimento e vulnerabilidades: os regimes contemporâneos de regulação jurídica das sexualidades e das sensibilidades sociais e políticas em relação à violência e a especificidade do *assédio* nos currículos escolares.**

As mobilizações contra o *assédio sexual* que assumem diferentes conotações nos campos discursivos dos feminismos contemporâneos representam, portanto, um claro processo de expansão das semânticas e gramática políticas referentes a noções de violência, ao deslocarem a sobreposição entre violência de gênero e violência doméstica e/ou conjugal, desviando o foco das violências cujo cenário é o espaço privado das relações amorosas/conjugais ao chamarem atenção para as violências de gênero nos espaços públicos. As mobilizações contra o *assédio* em escolas do Rio de Janeiro que tiveram o episódio do Pensi em 2018 como caso paradigmático fazem parte desse processo.

Além dessa dimensão, compreendo também que os debates recentes sobre *assédio sexual* nos campos discursivos dos feminismos sidestream (ALVAREZ, 2014) constituem um processo de expansão da noção do “nosso corpo nos pertence” (VIANNA; CORREA, 2006). No vídeo de financiamento coletivo online da campanha #NãoéNão contra o *assédio* no carnaval, produzido no ano de 2019, o movimento afirmava:

Somos um coletivo feminista que propõe tornar nossos corpos outdoors da nossa luta. Ocupamos diferentes espaços e defendemos que devemos estar seguras e livres em todos eles. Produzimos e distribuimos gratuitamente tatuagens temporárias com os dizeres: “Não é Não”. Uma frase simples e direta. Óbvia. Mas que ainda precisa ser repetida constantemente. E assim, buscamos criar juntas um escudo. Uma barreira de proteção e conexão. Formamos uma rede de apoio entre mulheres e reafirmamos nosso direito de dizer não.<sup>62</sup>

Por paradoxal que pareça, definir o que consiste o *assédio sexual*, é uma estratégia que os feminismos vêm assumindo de forma a construírem um território “seguro” para o exercício de uma sexualidade “livre,” como mencionado na campanha do coletivo #NãoéNão. Identificar e combater o *assédio* abre caminho para o uso dos prazeres e das agências dos sujeitos no campo das sexualidades, expandindo a dimensão do “nosso corpo nos pertence.” Fundamento essa hipótese nas reflexões sobre a regulação social da sexualidade e da vontade em relações atravessadas por desigualdades de poder (LOWENKRON, 2015;

<sup>62</sup> <http://artecult.com/dani-freitas-campanha-nao-e-nao/> (Consultado em de Novembro de 2020).

GREGORI,2014) nas quais as noções de consentimento e vulnerabilidade assumem papéis determinante “para a compreensão dos regimes contemporâneos de regulação jurídica das sexualidades e das sensibilidades sociais e políticas em relação a violência”(LOWENKRON, 2015, p.225). Nas palavras de Maria Filomena Gregori:

Nos últimos 15 anos, temos testemunhado o espriamento pela sociedade da noção de que os prazeres e os perigos envolvidos em diferentes expressões eróticas devem ser traduzidos em práticas e em retóricas que operam na identificação de situações claras que indiquem consentimento entre as pessoas envolvidas nos atos ou a presunção da impossibilidade de um consentimento, quando esses atos ocorram entre pessoas consideradas em situação de vulnerabilidade. É possível afirmar que consentimento e vulnerabilidade constituem hoje os termos centrais em torno dos quais são acionados os direitos e práticas sexuais (GREGORI, 2014, p. 53).

De forma semelhante, a análise de Laura Lowenkron (2015) é bastante potente para a reflexão sobre as percepções sobre *assédio sexual* nos campos discursivos dos feminismos contemporâneos, uma vez que em diferentes contextos no campo, a noção de ‘consentimento’ ocupa lugar determinante na delimitação da fronteira do que constitui o *assédio*, com exceção dos casos onde a atribuição da condição de vulnerabilidade a uma das partes envolvidas na relação, invalida a legitimidade do consentimento. Consentimento como foi definido no pensamento liberal:

pode ser entendido como um ato de vontade e, ao mesmo tempo, como uma capacidade para exercer livremente a própria vontade. Nesse sentido, a capacidade de consentimento pressupõe a ideia de autonomia individual, que tem como pré-requisito o autodomínio, isto é, um *self* livre de coações ou constrangimentos e capaz de governar racionalmente a si mesmo. O consentimento pode ser definido, portanto, como “uma decisão de concordância voluntária, tomada por um sujeito dotado de capacidade de agência, razão e livre arbítrio”(LOWENKRON, 2007:735), que corresponde à ideia e ao ideal de sujeito autônomo da filosofia e da ideologia liberais (LOWENKRON, 2015, p. 230-231).

A autora (2015) explica que esse modelo consensualista de regulação da sexualidade, originário da Filosofia Iluminista, se fortaleceu nas sociedades ocidentais a partir das décadas de 1960 e 1970 através das mobilizações feministas e homossexuais, produzindo deslocamentos nos critérios de legitimidade da ordem sexual do “sexo heterossexual e reprodutivo” para o “sexo consentido e seguro.”

A frase ‘*Não é Não*’ criada pelas jovens no carnaval de 2017 que deu origem a uma grande campanha contra o *assédio* explicada anteriormente, sintetiza perfeitamente esse pensamento. Como afirma o vídeo da campanha de 2019:“uma frase simples e direta. Óbvia.” Na frase que dá nome à campanha, fica estabelecido que o consentimento demarca a distinção entre o que configura o exercício de uma sexualidade sadia durante as festas carnavalescas e

uma violência infligida através de um ato não consentido. O trecho da canção ‘*Não é Não*’ de Lila que serviu de *jingle* pra campanha do coletivo em 2019 afirma:

Eu preciso te explicar  
 Não quero mais me enfraquecer  
 Chega de te agradar  
 Sem me importar com o meu querer  
 Sinto que você precisa aprender a respeitar  
 O meu corpo, a minha lei  
 E você tem que escutar  
 Quando eu digo NÃO é NÃO (*Não é Não* de Lila&Leo)<sup>63</sup>

A noção de consentimento também se evidencia em alguns trechos da ‘*Cartilha-Pacto de Responsabilidade Antiassédio sexual no Setor do Audiovisual*’ que busca definir o que caracteriza o *assédio sexual* nas relações de trabalho:

todo e qualquer comportamento atípico entre duas pessoas, no qual uma se conduz de forma ofensiva e/ ou inoportuna à outra, através de qualquer gesto, conduta ou maneira que exaltem uma conotação sexual, isto é, que vise obter favores ou vantagens sexuais...Tratam-se de abordagens grosseiras ou agressivas reiteradas, sendo posturas inadequadas que geram, além de constrangimento, o sentimento de humilhação e medo...Se a abordagem não é **consensual** é, de fato, assédio sexual. Quando falamos de respeito, não é difícil concluir que linguagem ofensiva não é elogio. Não importa a roupa ou o jeito como a(o) profissional está vestido ou se comporta. É tempo de eliminar a ideia de “joguinho”, pois ela abre espaço para interpretações erradas de que pressionar, manipular e invadir o espaço da (o) colega de trabalho faz parte da paquera. Sabemos que a diferença é simples, mas o tema é complexo. A conduta do assédio sexual pode ser manifestada física ou virtualmente por meio de palavras, gestos ou outros meios propostos ou impostos às pessoas **contra a sua vontade**...Se por um lado uma descrição assim tão genérica permite o enquadramento de um leque amplo de possibilidades, por outro, peca na mesma medida ao não fornecer uma objetividade segura necessária para tratar um tema tão sensível socialmente (2018, p.3-4).

Em outro trecho da cartilha, o documento propõe traçar uma linha geral distinguindo o que seria e o que não seria considerado *assédio sexual* para além de uma definição jurídica a partir de comportamentos usuais do cotidiano profissional, afirmando o “mantra Não é Não” como parâmetro para a determinação se um ato se constituiu como *assédio* ou não:

Deste modo, um abraço, um beijo na bochecha ou um toque físico casual ou acidental não necessariamente caracteriza assédio sexual. O desejo sexual por si só não caracteriza o assédio. Este será definido através da externalização de um comportamento sexual (natureza sexual) **indesejável** ou ofensivo. De maneira geral, o bom senso por si só indica o que é assédio sexual, através da caracterização da natureza do comportamento, se ele foi **indesejável** ou ofensivo...O elemento de agressividade se dá, justamente, quando o comportamento é **indesejado, rechaçado** pela pessoa vítima do assédio sexual. Se uma pessoa se sentir desconfortável com qualquer atitude sua, e você for comunicado por ela, pare imediatamente com aquela ação, de

<sup>63</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=pUK0y\\_M3RcA](https://www.youtube.com/watch?v=pUK0y_M3RcA) (Consultado em de Novembro de 2020).

modo a evitar um constrangimento maior. O atualíssimo mantra “**Não é Não**” e o sempre válido mandamento de respeitar o próximo são ótimos parâmetros para definir se aquele comportamento pode caracterizar ou não um assédio sexual. (2018, p. 8)

O desejo sexual nesse contexto não constitui um problema. Externalizá-lo não é percebido como algo inconveniente. O problema se coloca quando a externalização desse comportamento sexual é indesejável e desconfortável para uma das partes envolvidas na relação.

Na foto da manifestação contra o *assédio* no centro da cidade do Rio de Janeiro que abre esse capítulo, realizada por estudantes secundaristas e universitárias após a enorme repercussão das denúncias nas redes sociais em 2018, chamam atenção os dizeres do cartaz: “depois do NÃO, tudo é assédio”. Essa frase está alinhada à asserção que fiz sobre a centralidade do consentimento como aspecto definidor do que constitui ou não o *assédio* em diversos contextos do campo discursivo dos feminismos. Entretanto, a questão que coloco é: quando a temática do *assédio sexual* adentra o território dos currículos, a noção de consentimento como elemento legitimador das sexualidades mantém sua força argumentativa?

Durante uma conversa sobre as mobilizações contra o *assédio* nas escolas, uma entrevistada mencionou a história de uma jovem estudante, “uma menina assim, muito, muito, muito prejudicada, mesmo. Ela chegou a ir pra motel com professor, assim, bem complicado.” Na “nova economia moral do uso dos prazeres, que se preocupa em regular e condenar não mais a imoralidade, mas a violência e a violação de direitos” (LOWENKRON, 2015, p. 226), a ida de dois sujeitos adultos a um motel é compreendida como um ato consensual e, portanto, como o exercício de uma sexualidade legitimada. Entretanto, no caso da estudante do ensino médio que se envolveu sexualmente com um docente, a ida ao motel foi percebida como um dos casos mais graves de *assédio* em uma instituição de ensino.

“Mãos nas coxas, no sutiã e nos seios de estudantes menores de idade”<sup>64</sup> é a frase que abre o texto de uma matéria da veja-rio publicada em 18 de junho de 2020 sobre o escândalo recente de denúncias de *assédio* envolvendo um professor de uma escola privada localizada em um bairro nobre da cidade do Rio de Janeiro. A frase é bastante ilustrativa sobre as percepções do *assédio* no território dos currículos. Nesse contexto, a gravidade do *assédio* não está colocada somente no ato não consentido de pôr as “mãos nas coxas, no sutiã e nos seios,” mas ao fato de esse ato ser atribuído a um **professor** e envolver **estudantes menores de idade**.

<sup>64</sup> <https://vejario.abril.com.br/cidade/assedio-sexual-santo-inacio/>

Durante o movimento de denúncias em 2018 no *Twitter*, uma jovem escreveu: “OK, professor assedia, dá em cima mas gente, por favor né, vamos concordar que tem muita aluna que rende até não aguentar mais.” Em resposta a essa postagem no *Twitter*, outra jovem escreveu no dia 17 de agosto de 2018:

*a menina QUER = não é assédio*  
*a menina NÃO quer = assédio*  
*a menina Quer, porém, o sujeito em questão é PROFESSOR, e segundo a*  
*ética moral das instituições de ensino = O SUJEITO ESTÁ ERRADO*  
*“Ah, mas ela deu mole”*  
 ERRADO  
 Ele é EDUCADOR

Esses exemplos demonstram que nas dinâmicas interpessoais que configuram os currículos escolares e vêm sendo tensionadas pelos feminismos em diversas instituições de ensino, o consentimento perde força como elemento regulador das sexualidades. Isso ocorre porque ao adentrar o território dos currículos escolares, o caráter gendrado das denúncias que atribuem a violência a sujeitos cisgênero masculino contra sujeitos cisgênero feminino, se emaranha ao marcador intergeracional, uma vez que esse sujeito cisgênero masculino a quem é atribuída a autoria da violência, é quase sempre um adulto, ao passo que as vítimas são sempre menores de idade. A esse aspecto se soma ainda o fato de a violência ser atribuída a um docente com relação a uma discente.

O par consentimento/vulnerabilidade analisado por Lowenkron é potente para a análise do *assédio* nos currículos escolares. A autora argumenta que o deslocamento nos critérios de legitimidade da ordem sexual “sexo heterossexual e reprodutivo” para o “sexo consentido e seguro” produziu seus próprios resíduos. Ou seja, formas de sexualidade que devem ser expurgadas de qualquer possibilidade de legitimação:

para que a chamada liberalização sexual – ou, diversidade sexual, como passou a ser mais recentemente denominada no campo político – pudesse e possa ser politicamente viável e, cada vez mais, juridicamente regulada” (LOWENKRON, 2015, p. 227).

A autora explora como são produzidos esses resíduos, compreendidos como constitutivos dos próprios regimes de regulação das sexualidades elaborados a partir das ideologias liberais.<sup>65</sup> Sua abordagem busca entender como o consentimento que serve como o

<sup>65</sup>Seu argumento é construído através da interface desenvolvida entre o ‘abuso sexual infantil’ e o ‘tráfico de pessoas para fins de exploração sexual.’ Ela vai pontuar que houve mudanças significativas nas últimas décadas na compreensão destes problemas sociais que perderam o status de ofensa contra valores da família e passaram a ser compreendidos como “violência contra a pessoa ofendida” e “grave violação de direitos humanos”. Sua análise vai investigar a complementariedade e as tensões entre consentimento e vulnerabilidade nos campos políticos e jurídicos contemporâneos no tratamento do abuso sexual infantil e do tráfico de pessoas com o propósito de problematizar percepções que tomam esses conceitos como autoevidentes, buscando “iluminar alguns dilemas éticos e políticos que estão em jogo na definição da violência e na construção/desconstrução da

critério principal a definir as violências e crimes sexuais deixa de ter valor quando se trata de algumas modalidades de regulação jurídica da sexualidade. Esse é o caso das interações sexuais com menores de 14 anos que de acordo com o Código Penal caracterizam-se como estupro de vulnerável, independente da existência ou inexistência do consentimento. Nestes casos, sua ação e agência não são consideradas juridicamente válidas e portanto, a necessidade de que sejam tuteladas. Nos termos estabelecidos juridicamente, a vulnerabilidade será compreendida:

tanto como uma incapacidade natural que impede o discernimento (capacidade de razão) considerado necessário para a tomada de decisão de praticar o ato sexual, quanto como uma relação de assimetria que levaria à contaminação da autonomia da vontade pela redução da capacidade de agência, imaginada no pensamento liberal somente a partir da ideia de livre-arbítrio (Ahearn,2001) ou do binômio dominação/resistência (Mahmood, 2006) (LOWENKRON, 2015, p. 235).

A noção de vulnerabilidade explicitada por Lowenkron em sua análise sobre as regulações jurídicas das sexualidades é potente para a reflexão sobre o *assédio* nos currículos escolares. Como expliquei anteriormente, no contexto das escolas, o caráter gendrado das dinâmicas interpessoais que vêm sendo denunciadas como *assédio* se intersecciona a outros marcadores da diferença que da perspectiva dos feminismos que vêm tensionando as percepções sobre a violência de gênero nos currículos escolares, enfraquece a noção de consentimento como elemento definidor do que constitui o *assédio*. Nesses contextos, a menoridade das jovens<sup>66</sup> e sua condição de estudantes são percebidas como vulnerabilidades que contaminam a capacidade de autonomia da vontade, por comprometerem a capacidade de agência presente na ideia de livre-arbítrio de que fala Lowenkron. No regime contemporâneo que regula “as sensibilidades sociais e políticas em relação à violência” a condição de vulnerabilidade atribuída às estudantes, assume portanto lugar de centralidade na definição do que constitui o *assédio* nos currículos escolares.

#### **4.5-Entre o “privilégio da ignorância” e o “direito de aparecer”: *hashtags* e manifestações reconfigurando os currículos.**

Em 2019 entrevistei Luiz, docente de uma escola pública onde as denúncias de *assédio* vinculadas ao Pensi tiveram ampla repercussão, estimulando novas acusações que recaíram sobre funcionários desta

---

ideia de vitimização.” (LOWENKRON, 2015, p.230).

<sup>66</sup> Ainda que essa menoridade não configure crime de estupro.

instituição, resultando na criação de um GT de *Assédio* com o propósito de receber denúncias de abusos cometidos por funcionários da escola. Luiz é professor de História, cisgênero, branco, heterossexual de 55 anos que leciona há muitos anos nesta instituição. O impulso de entrevistá-lo surgiu de uma fala proferida por ele durante um curso de formação de professores do qual participei como organizadora no ano de 2019. Luiz era um dos professores convidados do curso. Durante a aula em questão, Luiz relatou uma experiência marcante em sua trajetória no magistério que suscitou nele uma série de reflexões. Durante uma aula com estudantes do ensino médio nessa escola pública onde atua, um comentário proferido por ele foi interpretado como misógino por algumas de suas alunas que prontamente expuseram seu desconforto diante da fala do professor. Essa fala de Luiz me instigou a entrevistá-lo com o intuito de compreender suas percepções sobre as mudanças nas dinâmicas interpessoais nos currículos escolares, especialmente após o episódio de denúncias de *assédio* na instituição.

Alguns elementos presentes em sua narrativa abrem chaves de leitura instigantes para a reflexão sobre as dinâmicas interpessoais que configuram os currículos escolares e chama atenção para alguns elementos que talvez permanecessem obscuros, caso eu tivesse me detido apenas às percepções das estudantes. Ao longo da entrevista, conversamos sobre a repercussão das denúncias na escola onde Luiz leciona, suas impressões sobre o caso e interpretações a respeito dos impactos deste processo nos currículos:

Eu: “Mas já rolou processo de assédio aqui?”

L: “Acho que tem bastante. Nem todos chegam ao meu conhecimento porque eu não estou nessa área. Mas acredito que tenham alguns sim. Não sei qual é o encaminhamento desse processo. Onde ele vai parar. Mas claramente isso é acobertado. Existem professores que são constantemente citados. Mas é sempre aquele discurso de ele não

reconhecer aquilo como assédio. Mas sim como um ato afetivo. Em alguns casos pode até ser, porque talvez pro professor seja.

Uma coisa que a minha mulher uma vez falou pra mim, que ela tinha um professor que ele sempre fazia um carinho nela quando ele chegava. Eu até conhecia o cara. O cara era um cara tranquilo. Na cabeça do cara aquilo não era assédio. Só que ela se sentia assediada. Ela não gostava daquela postura dele. E ele fazia aquilo porque ele estava achando que ele estava só sendo carinhoso. Mas ela se sentia incomodada com aquele tipo de carinho que ele fazia. A diferença é que ela não falava, porque não existia um espaço pra você falar. Hoje o que eu vejo de diferença é exatamente que elas falam. Pelo menos quem está mais consciente. Uma vanguarda, não sei, tem coragem de falar e fala: “eu não quero.”

Eu mesmo, teve uma aluna que ela foi me fazer uma pergunta e eu falei: “Fala meu amor”. E ela falou assim: “eu prefiro que o senhor me chame pelo meu nome”(risos) Na mesma hora eu falei: “Qual o seu nome?” E nunca mais brinquei. Tudo bem. Ela avisou e estabeleceu um limite da forma como ela queria ser tratada. Ok. Legal. Me assusta um pouco? Me assusta. Porque não havia nenhuma intenção. Mas eu não sei o quanto isso incomoda ela. Então o discurso dos professores mais antigos de que não houve a intenção, pode até ser, na cabeça deles. Mas eles não se colocam na posição de quem está recebendo o elogio, entre aspas, o carinho. Se realmente ela entende como um carinho.”

A fala de Luiz sobre ser “sempre aquele discurso de ele não reconhecer aquilo como assédio. Mas sim como um ato afetivo,” ao se referir aos docentes que não identificam seus atos como *assédio*, permite incluir na cadeia de equivalência do que constitui os currículos escolares a categoria “ignorância” como seu elemento constitutivo.

Não trata-se da conhecida noção de ignorância associada à ideia de vazio ou vácuo, mas da ignorância como espaço epistemológico. Esse é um dos pressupostos presentes na análise do livro *Epistemologia do Armário* publicado em 1990 pela feminista queer Eve Sedgwick (1990; 2007). O livro esboça uma reflexão sobre o ‘armário’ como a “estrutura

definidora da opressão gay” na contemporaneidade (SEDGWICK, 1990, p. 71), regime que garante a manutenção da hegemonia e os privilégios dos valores heterossexuais:

...O armário gay não é uma característica apenas das vidas de pessoas gays. Mas, para muitas delas, ainda é a característica fundamental da vida social, e há poucas pessoas gays, por mais corajosas e sinceras que sejam de hábito, por mais afortunadas pelo apoio de suas comunidades imediatas, em cujas vidas o armário não seja ainda uma presença formadora (SEDGWICK, 2007,p. 22).

Como o dispositivo que regula a vida de gays e lésbicas, Sedgwick afirma que a saída do ‘armário’ pode provocar a revelação de um poderoso ‘desconhecimento’, não como um espaço em branco que ele finge ser “mas como um espaço epistemológico pesado, ocupado e consequente.” (SEDGWICK, 1990, p. 77). O ‘não saber’ é visto, portanto, como equivalentemente potente com relação ao ‘saber’, competindo com este último “na mobilização dos fluxos de energia, desejo, bens, significados, pessoas” (SEDGWICK,1990,p.4). Para pensar sobre a ‘ignorância’ como espaço epistemológico, a autora toma como exemplo o estupro. Em suas palavras:

a assimetria epistemológica das leis que governam o estupro, por exemplo, privilegia ao mesmo tempo os homens e a ignorância na medida em que não importa o que a mulher estuprada perceba ou queira, contanto que o homem que a estupra possa alegar não ter notado. E a maquinaria do estupro que é organizada por esse privilégio epistemológico do não saber, por sua vez, mantém-se desproporcionalmente sob disciplina, é claro que as maiores ambições das mulheres de assumir mais controle sobre os termos de nossa própria circulação (SEDGWICK,1990, p. 5).

A noção do ‘não saber’ como elemento mobilizador de fluxos de energia, desejos, pessoas e significados elaborada por Sedgwick em sua análise sobre o ‘armário’ é instigante para a reflexão sobre o *assédio* nos currículos escolares porque permite considerar que “o privilégio epistemológico do não saber” o que estava em jogo nas dinâmicas interpessoais que configuram os currículos, outorga legitimidade a determinados “atos afetivos” que se reiteram ininterruptamente nas relações interpessoais, mesmo em face do desconforto de alguma das partes envolvidas nessas dinâmicas.

Há ainda um outro elemento que parece compor essa equação: ao comparar a experiência de sua esposa anos atrás e as dinâmicas que atualmente engendram as relações entre professores e estudantes, sua percepção é de que “Hoje o que eu vejo de diferença é exatamente que elas falam: eu não quero.”

Essa ideia da “quebra do silêncio” presente na fala de Luiz dialoga com o que historicamente vem sendo afirmado dentro da militância feminista como forma de enfrentamento às desigualdades de poder implicadas nas diferenças marcadas pelo gênero.

Desde as campanhas do SOS-Mulher na década de 1980 que bradavam ser “o silêncio cúmplice da violência” até a campanha recente do movimento ‘MetooBrasil’ que brada que “o silêncio acabou” e os dizeres das estudantes no cartaz afixado na porta da sala de aula asseverando que “se tentarem nos silenciar, falaremos mais alto.”

Em matéria da *Veja Rio* publicada em 18 de Junho de 2020 sobre novas denúncias de *assédio* anônimas feitas através do *Twitter* que recaem sobre um professor do ensino médio de uma tradicional instituição de ensino localizada em um bairro nobre da cidade do Rio de Janeiro, uma das ex-alunas entrevistadas relata ter feito uma denúncia do professor à coordenação da escola no ano de 2016 e, ao contrário da escuta que as denúncias recentes vêm recebendo por parte da direção da instituição, sua denúncia não foi acolhida na época:

Fiquei indignada quando li a carta enviada pela direção do colégio aos pais na semana passada, revelando surpresa com ‘recentes denúncias em relação a supostos casos de assédio envolvendo profissionais e alunos. Eles já sabiam!’<sup>67</sup>

Sedgwick menciona o “quão limitada é a influência que uma revelação individual pode exercer sobre opressões em escala coletiva e institucionalmente corporificadas”(SEDGWICK, 2007,p. 36). Compreendo, portanto, que o “ato de fala” não é suficiente para romper com uma lógica já institucionalizada. Para tanto, é necessário não só que esse ato de fala receba uma escuta, mas que esse ato adquira reconhecimento enquanto “ato de violência,” como pontuam Debert e Gregori (2008).

Judith Butler (2018) afirma que a igualdade só pode ser entendida e buscada quando se compreende que a sua possibilidade está na modificação da relação entre o reconhecível e o irreconhecível. Pensando com Butler, afirmo que os feminismos nas escolas vêm tensionando a relação entre o reconhecível e o irreconhecível nas relações interpessoais marcadas por assimetrias de poder nos currículos. Nesse processo a internet e as manifestações têm papel fundamental.

Como indiquei no primeiro capítulo, a internet ocupa lugar estratégico como instrumento de popularização dos feminismos (ALVAREZ, 2014), mecanismo de mobilização política e reflexão para o campo discursivo de ação dos feminismos contemporâneos (COSTA, 2018; FERREIRA, 2015). Além do aspecto de descentralização que confere enorme autonomia e capacidade de invenção de estratégias de comunicação e mobilização políticas individuais e coletivas (COSTA,2018). A importância do papel da internet nos campos

---

<sup>67</sup> <https://vejario.abril.com.br/cidade/assedio-sexual-santo-inacio/> (Consultado em Outubro de 2020).

discursivos dos feminismos ficou bastante evidente em mobilizações recentes como é o caso da Marcha das Vadias.

Esses “modos de fazer” feministas nas redes digitais estão ligados à autocomunicação de massas (Castells, 2014), cuja forma contemporânea de estabelecer processos comunicacionais articulados ao uso de tecnologias de comunicação e de aparatos sócio-técnicos permite estender e vincular estados emocionais que coordenam a ação coletiva, mas também atua na elaboração de demandas de reconhecimento a partir de mapeamentos afetivos, sociais e morais feitos pelos sujeitos. Essa dinâmica amplia a gama de questões interpretativas, de preocupações e de conflitos político-culturais no cenário feminista... (FERREIRA, 2015, p. 219).

Os usos da web no processo de coordenação de ações coletivas nos campos discursivos de ação dos feminismos vêm se mostrando bastante criativos. Nesse contexto as *hashtags* assumem lugar de destaque. Inicialmente uma ferramenta de campanha publicitária, a *hashtag* foi apropriada pelos feminismos contemporâneos. Foram inúmeras campanhas feministas que lançaram mão do recurso das *hashtags* como forma de propagar demandas de forma vertiginosa através da internet (COSTA, 2018).<sup>68</sup>No uso tático das *hashtags*:

poucas pessoas sabem quem são as *lideranças* ou as *representantes*. Nesse corpo textual formado por uma imbricação de vozes, alcança-se uma horizontalidade momentânea em que já não é central *quem* disse, mas *o quê* e *como* disse (COSTA, 2018, p. 48).

A autora aponta, portanto, para o caráter performático que marca o uso das *hashtags* em uma ação horizontal onde “o que importa é menos buscar culpados ou resolver uma situação individual, e mais trazer à tona testemunhos pessoais, numa performance narrativa pública” (COSTA, 2018, p. 52).<sup>69</sup>

Na campanha contra o *assédio* nas escolas, onde a *hashtag* #AssédioéHábitonoPensi atingiu 45.000 citações, tornando-se o assunto número um entre os tópicos mais comentados do *Twitter* no Brasil,<sup>70</sup> a performance narrativa das alunas esboçada através do uso da *hashtag* constitui essa ruptura de dezenas de silêncios pessoais, transformando em ação e demanda coletiva as experiências individuais com a violência, expandindo o campo do reconhecível

<sup>68</sup> Além das já mencionadas campanhas #PrimeiroAssédio e #NãoÉNão contra o *assédio* durante as festas de Carnaval, podemos citar a *hashtag* #MulheresContraCunha criada durante a campanha que mobilizou as mulheres contra o PL5069 que tinha como objetivo dificultar a possibilidade de aborto legal em caso de estupro; a *hashtag* da campanha #AgoraÉQueSãoElas que questionava a presença reduzida de mulheres nos espaços da mídia convencional; a campanha #NãoMereçoSerEstuprada criada como resposta a uma pesquisa divulgada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) que informava que 65% dos brasileiros entrevistados de um total de 4.000 concordavam que uma mulher que veste uma roupa que mostra o corpo merece ser atacada (COSTA, 2018).

<sup>69</sup> No caso das denúncias contra o *assédio* em Hollywood, ao declarar “metoo,” cada relato assumiu um lugar de repetição, se emaranhando a diversos outros relatos numa performance que evidenciou o caráter estrutural da violência que atravessa as relações de poder marcadas por gênero em Hollywood.

<sup>70</sup> <https://veja.abril.com.br/brasil/alunas-denunciam-assedio-de-professores-em-escolas-do-grupo-pensi/>

(BUTLER, 2018) ao tornar evidente que determinadas vivências são partilhadas por muitas, não porque existe uma opressão alhures que determina de forma universal as experiências de todas as estudantes. Mas porque no universo de práticas e relações que constitui a conversa complicada dos currículos, desigualdades de poder implicadas nas diferenças marcadas por gênero, em diferentes contextos emaranham-se ao marcador intergeracional, às hierarquias que posicionam sujeito discente e sujeito docente e a outros marcadores como classe e raça, produzindo dinâmicas nas quais a dimensão do poder é sempre relacional (DÍAZ-BENÍTEZ, 2020) e onde em algumas circunstâncias, irrompe a violência.

Entretanto, as mobilizações das estudantes não se restringiram às denúncias nas redes sociais. Como relatou Elza durante a entrevista:

E: E aí, depois dessa *hashtag*, a galera fez um dia de manifestação em quatro unidades do Pensi que foi muito grande.

Eu tenho as fotos, tenho os vídeos que eu tirei e foram assim muito, muito, muito grandes pro tamanho da unidade, pra proximidade que o Pensi em si tem com o movimento estudantil, aquilo foi surreal.

Eu falo por Madureira. O ato de Madureira devia ter umas mil e quinhentas pessoas. Foi um ato grande. É do lado do BRT de Madureira... e aí é uma rua, rua Padre Manso. A rua ficou assim, quase a rua inteira, que é uma rua grande, lotada de aluno. A gente fechou a rua, assim. Não tinha mais como ficar na calçada. Não tinha espaço suficiente pra ficar na calçada.

E depois daquilo, outras escolas aderiram e decidiram levar isso pro centro da cidade, fazer um ato grande.

E aí as meninas fizeram um ato grande no centro da cidade e foi assim que eu conheci o movimento estudantil.

Ao analisar as teias político-comunicacionais com origem nas redes digitais, Ferreira (2015) vai reconhecer que o poder de articulação e mobilização dos feminismos através das redes não se coloca de maneira oposta às mobilizações presenciais. Ao contrário, as redes muitas vezes funcionam como ferramenta de articulação, mobilização e organização de movimentações presenciais<sup>71</sup>. Em suas palavras:

Embora essas teias articulem-se com força por meio de redes digitais, elas não se resumem necessariamente a este âmbito. No espaço relacional entre on e off-line no qual elas operam criam-se presenças e vem se consolidando uma rede estável de ativismo (FERREIRA, 2015, p. 218).

No recente livro *‘Corpos em Aliança e a Política das ruas’* Judith Butler (2018) vai desenvolver uma reflexão sobre as mobilizações que sacudiram o mundo na segunda década do recente século desde as manifestações no norte da África e no Oriente Médio até as lutas pela educação pública nos Estados Unidos, na Europa e posteriormente no Chile e sobre a

<sup>71</sup>Em sua análise sobre feminismos na Web, Ferreira (2015) menciona como o blog *Blogueiras Feministas*, posteriormente passa a atuar também de forma presencial em encontros organizados por instituições governamentais possibilitando a criação de diálogos intergeracionais no âmbito dos feminismos.

importância dos dispositivos e tecnologias de comunicação para o processo de transponibilidade desses eventos.

Ainda que motivadas por diferentes propósitos políticos, “alguma coisa semelhante, não obstante, acontece” (BUTLER, 2018, p. 80) nessas mobilizações. “Os corpos congregam, eles se movem e falam juntos e reivindicam um determinado espaço como público”(BUTLER, 2018, p. 80). Esses corpos precarizados em aliança que “irrompem na esfera do aparecimento” (BUTLER, 2018) reivindicando o espaço público, questionam a legitimidade de um dado regime, de uma dada ordem. Ao reunirem-se em assembleia, instauram um momento de suspensão, de articulação de um novo tempo e de um novo espaço para a vontade popular:

não uma vontade idêntica, nem uma vontade unitária, mas uma que se caracteriza como uma aliança de corpos distintos e adjacentes, cuja ação e cuja inação reivindicam um futuro diferente. Juntos eles exercem o poder performativo de reivindicar o público de uma maneira que ainda não foi codificada em lei. E essa performatividade não é apenas a fala, mas também as reivindicações da ação corporal, do gesto, do movimento, da congregação, da persistência e da exposição a possível violência...Essas ações reconfiguram o que vai ser público e o que vai ser o espaço da política (BUTLER, 2018, p. 84).

Ao irromperem na “esfera do aparecimento” (BUTLER, 2018), os corpos das estudantes reunidos em assembleia constroem aulas públicas nas ruas, onde mais do que a fala, os corpos congregados, vestidos em trajes vermelhos como forma de simbolizarem as violências que atravessam os currículos, questionam a legitimidade de uma ordem institucional que privilegia uma “ignorância epistemológica” (SEDGWICK, 1990) mantenedora de violências nas relações interpessoais marcadas por gênero que configuram os currículos escolares.

Butler afirma que quando os corpos agem, “eles estão exercendo um direito que está fora do regime, contra ele e em face dele” (BUTLER, 2018, p. 92). Estão exercendo um direito que independe de qualquer organização política particular, mas que é experienciado quando os corpos agem em aliança. Como lembra Elza: “muito menino foi pra rua com a gente, muito menino aderiu a essa paralisação e aderiu aos movimentos.” Esses corpos de meninos e meninas que irromperam no espaço público primeiro em frente às escolas e posteriormente reunindo-se em uma grande manifestação no centro da cidade do Rio de Janeiro, denunciaram através de uma performatividade específica do corpo, dos gestos, da cor vermelha das roupas, a distribuição desigual da condição precária nos currículos escolares, colocando em xeque o privilégio do “não saber” ao conferirem aos “atos de afeto” o direito de

aparecerem (BUTLER, 2018) na esfera pública como atos de violência, reconfigurando currículos.

Ao darem testemunho sobre as violências de gênero que atravessam os currículos, as estudantes não apenas produzem um contradiscurso sobre o episódio que resultou na demissão da professora de Filosofia por meio da prática do que Ivana Bentes nomeia “hackeamento das narrativas” (BENTES, 2015), mas esse contradiscurso passa a pautar a narrativa difundida pelos canais midiáticos tradicionais. Na “operação de poder discursivo”(BUTLER, 2016, p. 9) que dá a saber o que é possível reconhecer nos currículos escolares, os testemunhos das meninas nas redes sociais e seus corpos em aliança que irrompem na esfera do aparecimento nas ruas se emaranham aos currículos e assumem o poder de nomear determinados atos como “atos de violência,” produzindo desestabilizações nas assimetrias de poder marcadas por gênero que configuram os currículos, ao modificarem a relação entre o irreconhecível e o reconhecível.

Diante de uma “ignorância já institucionalizada”(SEDGWICK,2007), o potencial desestabilizador dessas assimetrias de poder nos currículos está na força da mobilização coletiva que marca todos estes episódios de denúncia, quando a contranarrativa (BENTES) das estudantes toma de assalto as redes sociais, se emaranhando aos currículos para dar testemunho das violências que o atravessam. As denúncias maciças que se multiplicaram nas redes sociais, sua grande repercussão, além do fato de a mídia tradicional ter pautado as matérias a partir da perspectiva das alunas, dão a dimensão do esgarçamento do campo do reconhecível nos currículos, expondo as assimetrias de poder que os atravessam, ao mesmo tempo desestabilizando-as.

Nessas mobilizações a mídia assume o papel de produzir um sentido de transponibilidade dos corpos em praça pública. Como Butler (2018) pontua, “as cenas das ruas se tornam politicamente potentes apenas quando – e se – temos uma versão visual e audível da cena comunicada ao vivo ou em tempo imediato” (BUTLER, 2018, p. 101) por uma mídia que não apenas registra, mas está imersa na cena. Ao descrever a manifestação em repúdio aos *assédios* nas escolas, Elza diz: “*Eu tenho as fotos, tenho os vídeos que eu tirei e foram assim muito, muito, muito grandes pro tamanho da unidade.*” Munidas com seus celulares, as estudantes registram seus corpos em cena nas ruas e compartilham essas imagens de forma vertiginosa nas redes sociais, expandindo “a cena visual e audívelmente”(BUTLER, 2018, p. 101). Dessa forma:

Quando a cena é transmitida, está ao mesmo tempo lá e aqui, e se não estivesse abrangendo ambas as localizações – na verdade, múltiplas localizações – não seria a cena que é. A sua localidade não é negada pelo fato de que a cena é comunicada para além de si mesma e assim constituída em mídia global; ela depende dessa mediação para acontecer como o evento que é. Isso significa que o local tem que ser reformulado para fora de si mesmo a fim de ser estabelecido como local, o que significa que é apenas por meio da mídia globalizante que o local pode ser estabelecido e que alguma coisa pode realmente acontecer ali...quando o evento viaja e consegue convocar e sustentar indignação e pressão globais...então o local terá que ser estabelecido, repetidas vezes, em um circuito que o ultrapassa em cada instante(BUTLER, 2018, p. 101).

Os corpos das estudantes nas ruas e as imagens desses corpos nas redes sociais, fazem surgir esse espaço do aparecimento. Ao mesmo tempo que afirmam a localidade do evento onde a denúncia acontece, as imagens compartilhadas a exaustão, garantem a sua transponibilidade, tensionando as percepções sobre violências de gênero nos campos discursivos de ação dos feminismos contemporâneos, ao mesmo tempo que reconfiguram os currículos escolares.

## V – Habitando o território curricular: agência, ética da convivência e aprendizagem.

As pessoas criam uma ideia, um monstro do feminismo...e o feminismo é prática, é o dia a dia, é você conversar com o outro, você se colocar no lugar do outro, é você entender que você faz parte de um círculo social, que todo mundo merece as mesmas oportunidades (Entrevista com Monnerat realizada em julho de 2019).

Nesse capítulo trago a experiência de Monnerat com feminismos nos currículos. Monnerat é uma menina transgênero branca de 17 anos de classe popular. Quando realizei a entrevista em julho de 2019, ela cursava o terceiro ano do ensino médio como aluna bolsista de uma escola particular na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, enquanto se preparava também para concorrer a uma vaga no curso de Ciências Sociais em uma instituição pública através da seleção do Enem<sup>72</sup>.

As percepções de Monnerat sobre feminismos nas escolas extrapolam a dimensão da abordagem de determinados temas nas disciplinas escolares. Como fica evidente na epígrafe que abre esse capítulo, o feminismo para ela permeia todas as instâncias da sua vivência dentro e fora da escola; nas percepções sobre os papéis de gênero em seu meio familiar, nas aulas; nos vínculos de afeto construídos em meio a livros, debates, recreios e banheiros. Sua narrativa suscita reflexões potentes sobre a agência em meio a normatividade dos currículos escolares que nos permitem pensá-la para além do par binário resistência/sujeição (MAHMOOD, 2005,2006;RANNIERY,2017).

Proponho também um diálogo com e contra o sentido de aprendizagem proposto pelo teórico do campo educacional Gert Biesta (2013) para a reflexão sobre as convivências de Monnerat nos currículos na interface com a defesa da obrigação ética da convivência compulsória proposta pela filósofa *queer* Judith Butler (2018), como modo de esgarçar o entendimento da dimensão ética e política das aprendizagens.

Eu e Monnerat nos conhecemos por intermédio de Elza. Assim como Elza, Monnerat também milita na Juventude Socialista e se identifica como uma feminista marxista. Suas percepções a respeito dos feminismos na escola trazem as marcas da sua militância e engajamento político no movimento estudantil, incontestavelmente atravessadas por um forte recorte de classe:

Então, feminismo pra mim foi um divisor de águas na minha vida, porque a gente cresce numa sociedade muito fechada, numa sociedade completamente fascista. Então nós somos criadas a partir de conceitos que nos privam de

<sup>72</sup> Exame Nacional do Ensino Médio

enxergar algumas coisas que existem na nossa frente e até então a gente não enxergava, como as formas de opressão e tudo mais. O feminismo pra mim ele é muito mais do que uma ideologia, pra mim é um estilo de vida. Você entender que nós vivemos num mundo e que esse mundo é dividido em classes sociais e a partir disso existem opressões e isso acaba gerando as desigualdade sociais, enfim.

Ainda que se posicione como uma feminista comunista, Monnerat identifica a pluralidade que conforma os campos discursivos dos feminismos no Brasil e afirma a importância do reconhecimento das diferentes opressões que marcam as experiências das mulheres:

A gente se une numa luta pela emancipação feminina, mas existem causas específicas que nos levam a sofrer pelo patriarcado muito diferentes uma das outras. É importante que os feminismos visitem esses locais pra entender como debater, para entender como lidar, com esse processo de enfrentar essas formas de opressão.

Suas vivências como uma menina transgênero que como ela explica, ainda não transicionou, é incontornável nesse processo. A militância no movimento estudantil, a escola e os currículos se constituem como territórios onde ela vivencia sua transgeneridade, o que ela explica que ainda não consegue realizar em seu meio familiar:

Não vejo a hora de transicionar. A minha família não sabe ainda e por eles irem a igreja eles não entendem muito isso. Não aceitam, enfim. Então, eu estou esperando o momento que eu puder me sustentar, eu vou transicionar.

Ao descrever sua trajetória no movimento estudantil, Monnerat explica que apesar de ter ingressado na J.S. aos 16 anos, ela identifica que o *turning point* de seu engajamento político se deu durante o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016, quando ela tinha 14 anos. Esse episódio produziu grande efeito sobre suas percepções:

Então foi ali que eu comecei a pesquisar sobre política e eu entendi naquele momento que o que estava acontecendo era um golpe e que as pessoas estavam tratando aquilo com a maior normalidade do mundo. Isso me revoltou.

Quando estava prestes a completar 16 anos, ela conheceu a Manuela D'Ávila<sup>73</sup>. “Eu vi algumas entrevistas dela e a partir dela eu conheci a J. S., depois me filiei ao PCdoB<sup>74</sup> e a partir desse momento comecei a militar dentro da J.S. e em outros movimentos estudantis como o AMES<sup>75</sup> aqui no Rio, a UBES<sup>76</sup>.” Ela narra com entusiasmo sua experiência com a frente feminista da Juventude Socialista:

<sup>73</sup> Manuela D'Ávila é escritora, jornalista e mestra em políticas públicas, filiada ao Partido Comunista do Brasil. Foi deputada federal pelo Rio Grande do Sul entre 2007 a 2015, deputada estadual de 2015 a 2019, candidata a vice-presidente da República na eleição de 2018 e candidata a prefeitura de Porto Alegre nas eleições de 2020.

<sup>74</sup> Partido Comunista do Brasil.

<sup>75</sup> Associação Municipal dos Estudantes Secundaristas do Rio de Janeiro.

<sup>76</sup> União Brasileira dos Estudantes Secundaristas.

A frente feminista abarca um grupo de mulheres sensacionais. Quando a gente está em reunião, quando a gente sai em ato, quando está numa plenária, é algo pra mim de outro mundo, porque estou convivendo com mulheres totalmente diferentes, cada uma traz uma experiência de vida de vários lugares do Rio, inclusive do Brasil inteiro, porque algumas vieram do Maranhão para fazer faculdade aqui. Então, você acaba tendo diálogo com experiências muito diferentes que acrescentam de maneira surreal sabe. Então é muita diversidade em prol de um objetivo, que é a emancipação feminina. Então feminismo dentro da J.S. é muito sério e muito comprometido com essa causa de enfrentar essas opressões...para nós, por sermos comunistas, a gente interpreta que a origem dessa opressão está no contrato social, então a gente acaba localizando dessa forma e tentando criar mecanismos para enfrentar e derrotar esse patriarcado.

Nascida em um lar com duas irmãs mais velhas e uma irmã mais nova, ela relata que cresceu observando a atitude machista de seu pai para com sua mãe, por quem ela nutre uma grande admiração. Observar a relação deles foi um despertar para sua percepção acerca dos papéis de gênero na sociedade e nas relações conjugais e produziu efeitos na construção da sua identidade:

Então com uns 10, 11 anos foi a época que eu comecei a discutir com ele, e aí me chamavam de rebelde dentro de casa: “Ah, você não sabe nada da vida!” Só que hoje eu entendo que a origem daquela revolta estava na forma como ele tratava a minha mãe, as minhas irmãs, então eu acho que esse processo de entendimento da minha identidade, ele está muito ligado com o que eu vivi dentro de casa né, da rocha que eu vi a minha mãe se tornando e que hoje ela é pra mim.

No ano de 2019 junto de outras estudantes Monnerat fundou um grêmio estudantil em sua escola em articulação com a iniciativa proposta pela UBES de incentivo à criação de grêmios em escolas do Brasil inteiro. “Porque é importante né a organização das juventudes dentro das escolas, sobretudo nas escolas particulares. A gente vê isso muito nas escolas públicas, mas as escolas particulares elas também merecem uma atenção especial.”

Monnerat identifica no grêmio estudantil um aliado importante no combate à transfobia nas escolas, por meio do apoio e acolhimento aos estudantes e promoção de palestras sobre o tema, de forma a construir uma cultura escolar que promova e contribua com a permanência de sujeitos trans “nas escolas, nas universidades, nos melhores empregos e não mais nas ruas.”

“Então, na minha escola particularmente não existe um debate muito aprofundado sobre o feminismo. O que existe são atitudes né que o colégio acaba interpretando como feminismo.” Ainda que não identifique na instituição um projeto unificado para abordar as temáticas caras aos campos discursivos dos feminismos nos currículos, Monnerat reconhece que não há resistência por parte da direção em relação às discussões e trabalhos elaborados

por iniciativa de algumas professoras. Nesse sentido ela atribui à professora de sociologia com quem teve aula no primeiro ano do ensino médio, o papel de introduzir alguns debates sobre feminismos em sala de aula:

É ela que praticamente toca todo esse projeto lá na escola...Ela deu aula de Sociologia no primeiro ano pra mim e ela conversava muito com a gente sobre movimentos sociais, sobre a história do feminismo, principalmente aqui no Brasil, as mulheres importantes que criaram essa luta pelos direitos femininos aqui no Brasil...Recentemente ela fez um projeto com as turmas dela de 8º e 9º ano. Eles fizeram uma exposição de cartazes na escola com algumas pensadoras feministas, principalmente brasileiras para o pessoal conhecer e tudo mais.

Alguns temas que ela considera que devem ser enfrentados pelos feminismos nos currículos escolares, como gravidez na adolescência e legalização do aborto não ocupam lugar de relevância na instituição. Ela atribui isso ao fato de tratar-se de uma escola que atende estudantes da classe média:

A gente precisa falar, desmitificar esse tabu que é falar sobre sexo na adolescência e tratar com essas meninas que muitas vezes não têm apoio em casa, a escola não consegue compreender e acabam engravidando...as pessoas que estão lá dentro elas sempre tiveram acesso à educação de qualidade, enfim, nunca tiveram muitos problemas que normalmente quem está na escola pública enfrenta.

A questão do uso dos banheiros - “esse território que compõe os cotidianos de escolas e universidades”(SUSSEKIND, CARMO, GONÇALVES JUNIOR,2020<sup>77</sup>) cujas “prescrições controladoras de como usar os artefatos...limitando, controlando, abissalizando, desumanizando e invisibilizando usos possíveis que são infinitos” (SUSSEKIND, CARMO, GONÇALVES JUNIOR,2020), tão caro aos debates do campo educacional voltados para a questão da permanência de pessoas trans nas escolas - emerge mais de uma vez na conversa com Monnerat.

A experiência de Monnerat com feminismos no banheiro feminino da escola é bastante elucidativa para a compreensão das agências produzidas a partir das normatividades curriculares que extrapolam a noção binária de resistência/sujeição. Faço essa afirmação inspirada pelas análises de Thiago Ranniery (2017) sobre a trajetória escolar de três “meninos gays”<sup>78</sup> em uma escola em Aracaju e de Saba Mahmood (2005,2006) sobre as mulheres muçulmanas no Cairo.

<sup>77</sup> <https://www.coletiva.org/educacao-e-diferencas-e-n12>

<sup>78</sup> Thiago Ranniery adotou a nomenclatura mas a manteve entre aspas com a intenção de desnaturalizar o termo.

### 5.1 - Agência em meio às normatividades dos currículos

Cinco minutos após encerrada a entrevista, Monnerat me envia pelo *whatsapp* uma matéria postada um mês antes na *internet* sobre os desafios enfrentados por estudantes trans nas escolas na qual ela é uma das entrevistadas. No artigo em questão ela narra sua experiência com acesso aos banheiros em sua escola. Ela conta que a direção da instituição não autoriza que ela utilize o banheiro feminino, sob a justificativa de que alguns pais não compreendiam a situação. Como alternativa, foi disponibilizado um banheiro exclusivo para ela, solução que ela não identifica como a ideal por ser uma menina, como qualquer outra.

Paul Preciado (2019) descreve a arquitetura como a mais sutil e efetiva das tecnologias de gênero.<sup>79</sup> Os banheiros públicos pensados no século XIX na Europa como espaço para gestão do lixo corporal nas cidades, a partir do século XX se transformaram em espaços de regulação de gênero onde é demandado que cada corpo corresponda às expectativas de masculinidade e feminidade:

Na porta de cada banheiro há um único sinal, uma interpelação de gênero: masculino ou feminino, damas ou cavalheiros, chapéu masculino ou chapéu feminino, bigode ou florzinha, como se a ação de entrar no banheiro fosse mais para refazer o gênero do que para se desfazer da urina e da merda. Ninguém nos pergunta se vamos cagar ou mijar, se temos ou não diarreia, ninguém se interessa pela cor nem pelo tamanho da merda. O único que importa é o GÊNERO<sup>80</sup>.

Nesse espaço público uma lei não escrita outorga que os frequentadores vistorem o gênero de cada corpo que adentra o local. No caso dos banheiros femininos, o controle da feminidade heterossexual começaria pelo olhar e em caso de dúvida, através da palavra. Isso me remete ao uso atual dos vagões de metrô destinados às mulheres no sistema de transporte da cidade do Rio de Janeiro. Esses vagões que são disponibilizados para uso exclusivo das mulheres nos horários do dia em que há maior fluxo de usuários, além de meio de transporte, funcionam como locais de averiguação de gênero. A cada abertura e fechamento das portas, os corpos que adentram o espaço são inspecionados para a verificação do gênero. Praticamente não é necessário que os funcionários da empresa se encarreguem de garantir o uso “correto” dos vagões. Cada vez que signos do outro gênero são identificados em um corpo, olhares de condenação se voltam em sua direção, muitas vezes acompanhados de palavras: “Ei! Esse

<sup>79</sup> O conceito ‘tecnologia de gênero’ no qual Paul Preciado se fundamenta para construir seu argumento foi cunhado pela teórica *queer* Teresa de Laurentis. Trata-se do conjunto de técnicas e instituições que vão desde o cinema até os banheiros públicos que estão a serviço de produzirem verdades sobre feminidade e masculinidade.

<sup>80</sup> <https://www.select.art.br/lixo-e-genero-mijar-cagar-masculino-feminino/>

vagão é destinado apenas as mulheres!” Quando tais estratégias sutis não funcionam, o bate boca se instala e muitas vezes um funcionário da empresa é convocado para retirar aquele corpo indesejado do vagão. Voltando ao caso dos banheiros públicos, Preciado lembra que qualquer ambiguidade de gênero ou um acúmulo de signos do gênero do outro banheiro pode levar a um interrogatório que resulta na solicitação da saída ou em último caso, na expulsão daquele corpo do espaço.

De acordo com o autor, as cabines nos banheiros femininos buscam reproduzir o banheiro doméstico resguardando os corpos dos olhares públicos. O vaso sanitário reúne as funções de acolher as excreções líquidas e sólidas dos dutos urinário e anal. No caso dos banheiros masculinos, a produção eficaz da masculinidade heterossexual depende da separação da genitalidade e da analidade por meio da construção do mictório acessível ao olhar público:

Como uma protuberância arquitetônica que cresce desde a parede e se ajusta ao corpo, atua como uma prótese da masculinidade, facilitando a postura vertical para mijar sem respingar. Mijar de pé publicamente é uma das performances constitutivas da masculinidade heterossexual moderna. Dessa forma, o discreto mictório não é somente um instrumento de higiene, mas uma tecnologia de gênero que participa na produção da masculinidade no espaço público. Por isso, os mictórios não estão trancados em cabines opacas, mas em espaços abertos ao olhar coletivo, sendo mijar-de-pé-entremãos uma atividade cultural que gera vínculos de sociabilidade compartilhados por todos aqueles que, ao fazer isso publicamente, são reconhecidos como homens.

Enquanto urinar de pé expondo-se aos olhares dos demais usuários do banheiro masculino é uma forma de afirmar a masculinidade heterossexual fazendo do banheiro uma continuidade do espaço público, a função de defecar, próxima à condição feminina do sentar-se é feita nas cabines, protegendo os usuários do olhar público e ao mesmo tempo da tentação homossexual, uma vez que “o ânus masculino, orifício potencialmente aberto à penetração, deve abrir-se somente em espaços fechados e protegidos do olhar de outros homens, porque, caso contrário, poderia suscitar um convite homossexual.” Preciado (2019) conclui, portanto que “nós não vamos aos banheiros para evacuar, mas sim para fazer nossas necessidades de gênero. Não vamos para mijar, mas sim para reafirmar os códigos da masculinidade e da feminidade no espaço público”.

O acesso ao banheiro escolar feminino ou masculino cuja arquitetura constitui uma sutil e efetiva tecnologia de gênero, pensada “como mais um dos limites/fronteiras/territórios curriculares onde os direitos humanos são obnubilados” (SUSSEKIND, CARMO,

GONÇALVEZ JUNIOR,2020), não depende somente do acúmulo dos signos do gênero daquele banheiro, mas do reconhecimento ao direito de autoidentificação dos sujeitos que habitam os territórios curriculares e fazem uso da sua arquitetura. O não reconhecimento desse direito produz “hierarquias visíveis que qualificam ou não, as pessoas a serem seus usuários” (SUSSEKIND, CARMO, GONÇALVES JUNIOR,2020).

No entanto, o relato sobre a interdição ao uso do banheiro feminino não é o único momento no qual a presença dessa tecnologia de gênero se impôs na conversa com Monerat. Distante da percepção do banheiro como lugar de exclusão e interdição para os sujeitos trans nas escolas, esse espaço emerge na narrativa de Monnerat também como lugar de agência. Manifesta-se como espaço de experimentação feminista que impacta, perturba e produz efeitos nas dinâmicas curriculares. Ela narra a experiência de intervenção realizada por ela, junto de outras alunas do terceiro ano do ensino médio nos banheiros femininos da escola naquele ano:

Recentemente, nós do 3º ano, eu e as meninas da minha sala, nós colocamos *post-its* nos banheiros femininos lá da escola com algumas frases motivacionais e essa professora (se referindo a professora de Sociologia) depois veio conversar comigo e disse que nas turmas dela algumas meninas foram conversar com ela dizendo que essas frases foram muito importantes pra elas, porque elas estavam em depressão, se sentindo feias com o corpo delas. Quando elas entraram no banheiro e deram de cara com aquilo, elas se sentiram meio que acolhidas, porque foi o 3º ano. Tem isso lá na escola né, de que o 3º ano é a turma que manda na escola, referência. Então quando elas viram que fomos nós que fizemos aquilo e que mostramos que nós estávamos ali pra elas, elas se sentiram bem acolhidas.

A intervenção das estudantes nos banheiros femininos trazia frases motivacionais como “você é linda,” “você é poderosa,” “você consegue,” “você é amada,” “você não está sozinha.” Além das frases, ela conta que as estudantes disponibilizaram caixinhas com absorventes no banheiro, além de “alguns produtos que as meninas precisam. Então quando alguém estiver com necessidade, elas podem pegar ali que a gente está sempre repondo.”Iniciativa que ela conta que foi bem recebida pela direção da escola.

A antropóloga Saba Mahmood<sup>81</sup> (2005,2006) problematiza a forma como os campos discursivos de ação dos feminismos têm operado na reflexão sobre a dimensão da agência a partir dos termos binários de resistência e subordinação, uma vez que buscaram ao longo de sua história compreender as diversas maneiras como as mulheres resistiram à subordinação da

---

<sup>81</sup>Mahmood desenvolveu uma análise sobre o movimento pietista feminino em mesquitas do Cairo que consistia na reunião de mulheres com o propósito de ensinarem umas as outras sobre a tradição islâmica e sobre formas de comportamento que funcionassem no sentido de cultivar a virtude.

ordem dominante masculina através da negação ou subversão das práticas e significados hegemônicos.

A autora desenvolve uma análise de práticas discursivas e performativas de subjetivação nas quais a noção de agência não é pensada em termos de resistência às relações de dominação, buscando atentar para os diferentes significados de agência que emergem dentro das práticas dos movimentos pietistas de mulheres do Cairo.

Ao refletir sobre os desafios conceituais que o engajamento das mulheres no movimento islâmico das mesquitas impõem às análises sobre gênero, ela defende que qualquer reflexão sobre a possibilidade de transformação das relações de gênero precisa partir de uma análise das práticas específicas de subjetivação que tornam possíveis os sujeitos dentro de um imaginário social específico. Neste sentido ela buscou analisar no contexto do movimento nas mesquitas, o esquema de práticas discursivas e performativas que tornam possível a filiação das integrantes das mesquitas às formas patriarcais de vida que fornecem as condições necessárias para a subordinação e para a agência.<sup>82</sup>

Dessa perspectiva proposta pela autora, a agência é compreendida como “capacidade de ação criada e propiciada por relações concretas de subordinação historicamente configuradas” (MAHMOOD, 2006, p. 123). Para construir esse argumento, Mahmood se fundamenta na noção de “paradoxo da subjetivação” desenvolvida por Michel Foucault. O paradoxo está justamente na constatação de que o poder não atua apenas no sentido de dominar, mas é também produtor de formas de desejo, relações e discursos. Em suas palavras:

[...] poderíamos argumentar que o conjunto de capacidades inerentes ao sujeito – ou seja, as capacidades que definem os modos da sua agência – não são o resíduo de um self não domesticado, existente antes das operações de poder, mas são, em si mesmas produto dessas operações. Este entendimento do poder e formação do sujeito permite-nos conceitualizar a agência não só como um sinônimo de resistência a relações de dominação, mas também como uma capacidade para ação criada e propiciada por relações de subordinação específicas (MAHMOOD, 2006, p. 132).

A pesquisa desenvolvida pelo teórico do campo curricular Thiago Ranniery (2017) sobre as experiências curriculares de “meninos gays” estudantes do ensino básico de uma escola em Aracaju, faz eco aos argumentos de Saba Mahmood ao concluir que as normatividades dos currículos que funcionam como instrumentos de sujeição na experiência desses jovens estudantes, funcionam também como uma “rede de relações na qual a

---

<sup>82</sup>Mahmood chama atenção para os desafios destas mulheres ao lutarem com o ethos secular que permeava suas vidas e dificultava a realização do pietismo almejado por elas e os desafios da luta interna com elas mesmas para assumirem um comportamento piedoso, em um mundo que as convidava permanentemente a se comportarem de forma não piedosa (MAHMOOD, 2005, p. 156).

inteligibilidade se produz, contribuindo para que “meninos gays” possam interagir com as condições históricas do presente.”(RANNIERY, 2017. p.1).

Ao interpelarem os jovens estudantes como “gays,” os currículos escolares adotam a gramática normativa encapsulando-os desta forma a uma corporalidade generificada determinada. Entretanto, é este encapsulamento que produz modos de percepção de si que não se instituem como uma verdade que congela definitivamente a noção de quem são os sujeitos, mas como práticas que são permanentemente reiteradas. A análise de Ranniery permite compreender que os currículos se constituem como territórios de construção de vidas vivíveis para esses jovens estudantes. Em suas palavras:

...se são uma condição de materialização dos corpos, normas funcionam menos de forma substantiva, definindo quem é o sujeito inteligível de uma vez por todas, mas marcam um lugar de enunciação corporal a partir do qual se trabalha continuamente para existir. Sua coagulação como substância parece ser um artefato produzido pelo efeito performativo de variadas e múltiplas citações discursivas em situações de interpelação das mais diversas que os currículos acionam. Longe, portanto, de serem predicados literais da condição de sujeição apenas projetados pelos currículos, esses movimentos demonstram como os currículos abrem condições de possibilidade de vida através deste funcionamento deslocado das normas (RANNIERY, 2017, p. 19).

Essas normas possibilitam portanto, “driblar o campo da abjeção e criam um deslocamento da experiência da homossexualidade do campo do desejo para inscrevê-la como uma corporalidade generificada nomeada de “gay””(RANNIERY, 2017, p.1). Ou seja, o currículo generificado e sexualizado funciona como recurso possível de inteligibilidade dos jovens estudantes, o que faz dele um espaço de agência.

Fundamento-me nas análises de Ranniery e Mahmood para afirmar que a intervenção feminista de Monnerat e suas colegas nos banheiros femininos da escola emerge como “capacidade de ação criada e propiciada” pelas próprias tecnologias de gênero que compõem a arquitetura escolar. Dar ênfase às práticas discursivas e performativas que tornam possíveis os sujeitos dentro desse imaginário social específico, não significa fechar os olhos para as violências que atravessam essas normatividades, mas chamar atenção para as formas inventivas sempre fraturadas e deslocadas como os sujeitos habitam as normas.

Corroboro a afirmação de Ranniery de que “...no quadro da pesquisa em currículo, não há quem não tenha, alguma vez...sepultado currículo à normatividade, à violência, ao silêncio, a exclusão e, se não à morte física, ao menos à morte social”(RANNIERY, 2017, p. 4) ao subsumir as experiências dos sujeitos às normatividades, invisibilizando as formas de desejo, relações e discursos dos quais esses poderes também são produtores. Minha análise vem

portanto somar-se aos esforços que vêm sendo feitos no campo para compreender “entre usos e ocupações, como os cotidianos enredam-se na diferença”(SUSSEKIND, CARMO, GONÇALVES JUNIOR), tornando vivíveis as vidas dos sujeitos, não apesar da escola, mas por causa dela. Como afirma Ranniery:

É na não transcendência das normas que tais vidas podem fazer seu trabalho, na medida em que anunciam tanto a persistência quanto a oscilação da normatividade, o que não diminui, mas intensifica o trabalho político que podem fazer. Quando habitam a matriz normativa, indicam que as repetições das normas funcionam de modo fraturado, deslocado e heterogêneo. Por outra parte, põem em relevo que deslocar uma norma não equivale a subvertê-la, pode servir – talvez não deixe de fazê-lo – como instrumento para a sua reinscrição (RANNIERY, 2017, p. 23).

## 5.2 - Dimensões ética e política da aprendizagem

Lutamos na precariedade, a partir dela e contra ela. Portanto, não é por um amor generalizado pela humanidade ou por puro desejo de paz que nos esforçamos para viver juntos. Vivemos juntos porque não temos escolha, e embora algumas vezes nos insurjamos contra essa condição não escolhida, continuamos obrigados a lutar para ratificar o valor máximo desse mundo social não escolhido, uma ratificação que não é exatamente uma escolha, uma luta que se faz conhecida e sentida precisamente quando exercemos a liberdade de um modo necessariamente comprometido com o igual valor das vidas (BUTLER, 2018, p. 134).

Nesse tópico proponho cotejar as experiências de Monnerat com feminismos à discussão sobre aprendizagem elaborada pelo teórico do campo educacional Gert Biesta (2013) na interface com a defesa da obrigação ética da convivência compulsória proposta pela filósofa *queer* Judith Butler (2018), com o objetivo de investir em um sentido de aprendizagem que radicaliza as percepções sobre dimensão ética e política da convivência nos currículos.

Ao descrever as dinâmicas interpessoais que marcam sua trajetória escolar, a narrativa de Monnerat evidencia que a convivência nos currículos, longe de constituir uma experiência sempre feliz e prazerosa, é também atravessada por dores, desafios, violências e constrangimentos. No percurso da sua trajetória educacional, laços de afeto são estreitados em meio aos processos de ensino-aprendizagem. A professora de Sociologia que introduziu os debates sobre feminismos quando Monnerat era aluna do primeiro ano do ensino médio, se torna uma amiga. “Hoje nós somos amigas, a gente conversa, e ela foi muito importante na minha vida porque ela foi uma referência dentro da escola pra mim.” Monnerat descreve também a importância que a amizade estabelecida com Juliana, uma jovem estudante do segundo ano do ensino médio, teve para as percepções de Juliana sobre a sua transgeneridade

que ao mesmo tempo produz efeitos sobre as percepções de Monnerat sobre o lugar que ela ocupa na escola:

Minha amiga me apresentou pra ela, ela veio me abraçar e ela começou a falar várias coisas para mim: “Caraca, você é muito importante pra essa escola!” Eu recebi aquilo, eu fiquei muito assustada, porque ela não me conhecia e ela já estava me tratando daquele jeito como se eu fosse super famosa. (risos) Mas eu abracei ela, comecei a conversar com ela, e aí passou algum tempo e ela sempre me fazendo várias perguntas a respeito da minha vida, como uma pessoa trans e recentemente ela chegou pra mim e disse que eu ajudei ela a se entender. Então ela está no processo de entendimento da identidade dela e ela pediu pra ainda não ser tratada no masculino, mas ela já conversou com a família dela.

Ela identifica também a importância da sua presença na escola para a problematização de certas temáticas relevantes para os campos discursivos de ação dos feminismos contemporâneos que emergem nas conversas curriculares em sala de aula e seus efeitos sobre as compreensões dos demais estudantes acerca desses temas:

Então a gente tem conversado muito nas aulas principalmente de História, Sociologia e Filosofia sobre as mulheres trans, sobre as vidas das travestis aqui no Brasil e eu tenho trazido muito a minha experiência a respeito disso...mulheres trans, travestis, algumas que vivem na prostituição porque não tiveram oportunidade...então eu tento sempre trazer esse debate. Aproveitar né que eu estou ali e eu sempre recebo comentários até de colegas de classe, falando que antes eles tinham uma visão a respeito do tema e com a minha presença ali eles mudaram de opinião. Eles viram que não era aquilo tudo...As pessoas criam uma ideia, um monstro do feminismo...e o feminismo é prática, é o dia a dia, é você conversar com o outro, você se colocar no lugar do outro, é você entender que você faz parte de um círculo social, que todo mundo merece as mesmas oportunidades, enfim, então acho que é isso.

Monnerat conta que seu convívio maior na escola sempre se deu com as meninas, enquanto era importunada cotidianamente pelos garotos em anos anteriores de sua escolarização por não performar masculinidade:

Falavam:“Parece uma menina! Fala igual uma menina! Anda igual uma menina!” Só que isso que para eles era uma ofensa, para mim nunca me ofendeu, porque pra mim era uma honra eles estarem me chamando de uma menina. Era tudo o que eu queria ser...

Apesar de grande parte dos sujeitos da escola respeitar seu nome social, os episódios de transfobia seguem fazendo parte do seu cotidiano. Ela relata um pouco dessa experiência nas interações com a turma do terceiro ano do ensino médio no *whatsapp* e a forma como ela lida com a situação:

Tem um grupo do *whatsapp* da turma da sala para mandar alguns trabalhos, enfim, eles sempre mandam alguma piadinha lá. Eu nunca retruco. Eu não respondo porque eu entendo..acho que uma das melhores maneiras da gente

conseguir ajudar alguém, ou tentar fazer ela enxergar que ela está errada é através das nossas atitudes. Não adianta eu tentar explicar alguma coisa para alguém que não quer entender. Se eu sentar pra conversar com esse menino e falar: “Olha só, vamos discutir o que é feminismo,” a meu ver, ele vai dar as costas e vai sair andando. Acho que através das minhas atitudes eu consigo transmitir muito mais o que eu penso, do que eu vivo, do que eu acredito para eles e eles acabam absorvendo naturalmente. Acredito muito nisso. Acho que quando não há essa abertura para o diálogo, quando a pessoa não está interessada ainda em entender o outro lado, acho que a melhor maneira de tentar convencê-la de que o que ela está fazendo está machucando alguém, acho que é através das nossas atitudes. Nunca excluindo alguém.

Nesse percurso, ela conta como um rapaz que causava rejeição da turma por conta de suas atitudes preconceituosas, se torna um amigo e aliado:

Eu tenho um amigo que estudou comigo o ensino médio todo. Ele ainda hoje estuda comigo. Quando eu o conheci no primeiro ano do ensino médio, ele era uma pessoa muito preconceituosa, muito, muito. Lá na sala ninguém gostava dele, todo mundo o rejeitava. Até que um dia a gente foi fazer um trabalho numa outra escola e eu fui fazer esse trabalho com ele e eu comecei a conversar com ele. Eu vi que ele era uma pessoa tranquila e ele me contou um pouco da história dele, da criação dele, do pai dele, enfim. E eu comecei a criar uma amizade com ele e ao longo do tempo, eu fui conversando com ele e explicando algumas coisas e hoje ele é uma pessoa completamente diferente. Ele me apoia sabe, conversa comigo. Tá sempre ali comigo.

No texto *A comunidade daqueles que não têm nada em comum: educação e linguagem da responsabilidade* Gert Biesta (2013) investe na construção de um sentido para aprendizagem que se distancie da noção de aquisição de algo externo. O autor sugere uma abordagem sobre a educação de modo a compreendê-la como oportunidade dos sujeitos “virem ao mundo, encontrarem sua própria voz, virem se constituir como seres únicos e singulares.” (BIESTA, 2013, p. 99).

Para tanto, ele investiga “a noção de comunidade para compreender com mais detalhes o que significa vir a um mundo povoado por outros que não são como nós” (BIESTA, 2013, p. 98), propondo primeiramente uma reflexão sobre as chamadas comunidades racionais e o papel atribuído às escolas e instituições educacionais na reprodução e constituição dessas comunidades através dos currículos.

Segundo o autor, a comunidade racional é aquela que se constitui por uma lógica e linguagem comum que nos capacita a falar somente através da linguagem e da lógica da comunidade racional. Ele chama atenção para o papel atribuído à escola no sentido de iniciar crianças e jovens na comunidade racional, função que ocupa lugar de centralidade na reflexão

sobre o sentido da escola e que está vinculada a uma noção de aprendizagem como aquisição.

Em suas palavras:

É realmente possível argumentar que a única maneira de os indivíduos se tornarem membros da comunidade racional é por meio da aquisição das formas de conhecimento, lógica e valores que formam uma comunidade racional. E pode-se argumentar que os sistemas educacionais em muitos países se baseiam precisamente nessa ideia (BIESTA, 2013, p. 96-97).

Ao elaborar uma reflexão sobre a sociedade moderna, ancorado em uma análise produzida por Zygmunt Bauman, Biesta sugere que a mesma não apenas pode ser compreendida como uma comunidade racional, mas que a forma de racionalidade produzida pela sociedade moderna foi responsável por criar os estranhos. Ou seja, aqueles que não “se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo” (BIESTA apud BAUMAN, 2013, p. 85). Esse enfoque define que a sociedade moderna produziu duas maneiras de lidar com os estranhos: a assimilação pela transformação do outro no seu próprio e a exclusão que muitas vezes converteu-se na destruição física do outro. A coexistência permanente com o outro, que constituiria uma terceira via, não foi considerada no processo. Nas palavras de Biesta:

A lição mais importante a ser apreendida com a discussão precedente diz respeito a como Bauman nos ajuda a compreender que o estranho é produzido em consequência de uma construção específica do que é próprio, apropriado, familiar, racional. Não é sugerir que tudo o que constitui os outros é categoricamente bom. É antes de mais nada, ver que o que conta como estranho depende do que conta como familiar. O estranho, em outras palavras, não é jamais uma categoria natural (BIESTA, 2013, p. 86)

Gert Biesta afirma que os estranhos na perspectiva da comunidade racional, compreendem aqueles com os quais não temos nada em comum. Dessa forma, representam um problema que deve ser solucionado por meio da assimilação, “tornando o estranho semelhantes a nós” (BIESTA, 2013, p. 86) ou da expulsão ou aniquilação. De acordo com Biesta, isso decorre da crença na comunidade racional como a única possível. Em suas palavras:

Algumas pessoas poderiam argumentar que esse é realmente o caso, e a razão que poderiam apresentar para sua afirmação – uma razão “educacional” – é que as pessoas só adquirem voz, a capacidade de falar, tornando-se membros da comunidade racional. Embora os defensores da comunidade racional possam abominar a ideia de que a comunidade racional só pode existir destruindo o estranho, eles poderiam muito bem estar a favor de uma versão forte de assimilação. Talvez sejam incapazes de ver que também isso sempre implica aniquilação. Talvez queiram argumentar que esse é o preço a ser pago pela “universalização progressiva” da humanidade e da condição humana (BIESTA, 2013, p. 87).

Entretanto, Biesta chama atenção para outro aspecto presente na análise de Bauman sobre a importância do advento da pós-modernidade: “Bauman vê uma “chance genuína de emancipação” na pós-modernidade, “a chance de depor as armas, suspender as escaramuças nas fronteiras travadas para manter o estranho bem longe” (BIESTA, APUD BAUMAN, 2013, p.88). Essa possibilidade, segundo o autor, estaria no desnudamento do processo de autoformação do sujeito “revelando as condições da liberdade individual que...constituem o núcleo duro da cidadania” (BIESTA, 2013, p. 88).

Ecoando o pensamento de Bauman, Biesta vai pontuar que a possibilidade de emancipação oferecida pela pós-modernidade estaria vinculada à noção do que significa ser um sujeito. Dessa perspectiva, a subjetividade não encontraria suas origens no pertencimento tribal, nacional, cultural, religioso, mas estaria diretamente relacionada a forma como agimos no espaço público com relação aos estranhos. Nas palavras de Biesta:

Para Bauman, as possibilidades de emancipação oferecidas pela pós-modernidade devem ser encontradas em nossa “condição de membros” de uma comunidade diferente, uma comunidade em que somos todos, em certo sentido, estranhos uns para os outros. Essa é a comunidade a que Lingis se refere como a comunidade daqueles que não têm nada em comum (BIESTA, 2013, p. 89).

Ao abordar a noção de comunidade sem comunidade e o papel da educação nesse contexto, Biesta afirma que falar dentro da comunidade daqueles que não têm nada em comum requer encontrar a própria voz. “Para dizer em outras palavras, é essa própria maneira de falar que me constitui como um indivíduo único – como o eu, e ninguém mais” (BIESTA, 2013, p. 92). Ele sugere que a linguagem utilizada nesse encontro não está associada a um conjunto de palavras, mas à linguagem da responsabilidade:

O que importa não é o conteúdo do que dizemos, mas o que é feito. E o que é feito, o que precisa ser feito, e o que só eu posso fazer, é responder ao estranho, ser responsivo e responsável em relação ao que o estranho exige de mim. (BIESTA, 2013, p. 92)

Esse aspecto, segundo o autor, define a natureza ética da comunidade dos que não têm nada em comum; uma comunidade que se constitui através da nossa resposta ao estranho e que “demanda que aquele que tem sua própria identidade comunal...se exponha àquele com quem não tem nada em comum, o estranho.” (BIESTA, 2013, p. 93). Essa responsabilidade, ou responsividade antecede qualquer sentido prévio de conhecimento do outro. Portanto, é somente através dessa comunidade que podemos falar da nossa própria maneira, única e sem precedentes. Ao respondermos ao estranho, “que vimos ao mundo como seres únicos e singulares.” (BIESTA, 2013, p. 96). O argumento central de sua abordagem:

é que nossa subjetividade, que nos torna seres únicos e singulares, é de “natureza” ética. É na e pela maneira como respondemos ao outro, à outridade do outro, ao que é estranho e diferente de nós – e responder significa ser responsivo e assumir responsabilidade – que vimos ao mundo como seres únicos e singulares (BIESTA,2013, p. 98).

Biesta faz a ressalva de que a comunidade dos que não têm nada em comum e a comunidade racional não devem ser compreendidas como excludentes. Destacar a relevância da primeira não significa negar a importância da segunda, mas compreender que essa comunidade se torna presença na interrupção dos empreendimentos da comunidade racional. Neste sentido, ele afirma que essa comunidade:

Vive “dentro” da comunidade racional como uma constante possibilidade e torna-se presença assim que alguém responde ao outro, à outridade do outro, ao que é estranho em relação ao discurso e à lógica da comunidade racional. Passa a existir quando alguém fala com a sua própria voz, com a voz que é única, singular e sem precedentes. A voz que jamais foi escutada antes (BIESTA, 2013, p. 95).

Dentro dessa comunidade, o autor propõe uma compreensão da aprendizagem que não corresponda à noção de aquisição presente na lógica da comunidade racional mencionada anteriormente. A aprendizagem nesse caso estaria na capacidade de resposta “ao que não é familiar, ao que é diferente, ao que desafia, irrita ou até perturba”(BIESTA, 2013,p. 97). Esse sentido de aprendizagem assume o lugar de maior importância porque diz respeito às formas como nos tornamos presença como seres únicos e singulares, fazendo da comunidade dos que não têm nada em comum fundamental para a educação.

Na leitura defendida por Biesta portanto, a responsabilidade ética com aqueles com os quais não temos nada em comum é determinante para a construção das subjetividades dos sujeitos, permitindo que os mesmos se tornem presença como seres únicos e singulares ao serem responsivos, ou responsáveis pelos estranhos. Estaria aí portanto, a dimensão ética e política da reflexão sobre aprendizagem proposta pelo autor. Ao deslocar o sentido de aprendizagem da ideia de aquisição de algo externo, Biesta busca na ideia de comunidade dos que não têm nada em comum os fundamentos para a proposição de um entendimento de aprendizagem ancorado na noção da produção de uma subjetividade que é diretamente dependente da exposição ao que nos é estranho. No limite, ser responsivo à outridade do outro é a condição para a liberdade individual e emancipação do sujeito.

Ao propor um outro sentido para aprendizagem diferente da ideia de aquisição de algo externo, Biesta explica que a comunidade dos que não têm nada em comum não é passível de ser criada de forma deliberada nos processos educativos. “Ela não passa a existir por meio da

aplicação de uma técnica ou tecnologia”(BIESTA,2013, p. 98) porque não podemos obrigar os estudantes a se exporem ao outro. Neste sentido, ele explica que a única alternativa possível é garantir que haja oportunidades para que os estudantes encontrem seu modo próprio de falar. Que encontrem oportunidades de serem responsivos ao chamado dos estranhos. Em suas palavras:

Nós, como professores e educadores, devemos estar cientes de que tudo o que rompe a operação tranquila da comunidade racional não é necessariamente um distúrbio do processo educacional, mas poderia até ser o ponto em que os estudantes começam a encontrar sua própria voz responsiva e responsável (BIESTA,2013, p. 98)

Proponho cotejar a leitura de Gert Biesta sobre aprendizagem à discussão elaborada pela filósofa Judith Butler no texto *A vida precária e a ética da convivência* no qual a autora radicaliza o argumento em favor da obrigatoriedade ética da convivência compulsória.

Ao propor uma noção de ética global, Butler faz a defesa do caráter compulsório da convivência na terra. O que corresponde a uma terceira via possível; uma alternativa às noções de assimilação ou exclusão/extermínio próprias da comunidade racional, como explicado por Biesta. Butler elabora esse argumento inspirada pelos escritos de Hannah Arendt no livro *Eichmann em Jerusalém* no qual a filósofa desenvolve uma reflexão sobre o genocídio cometido por Eichmann e seus superiores que segundo ela, falharam justamente por não compreenderem que “a heterogeneidade da população da terra é uma condição irreduzível da vida política e social” (BUTLER, 2018, p. 124) e que ninguém goza da prerrogativa de escolher com quem deseja conviver na terra. O que significa que somos obrigados a conviver com todos aqueles que já existem.

A defesa da heterogeneidade da população como premissa irreduzível da vida política e social é um deslocamento na abordagem de Butler. Deste ponto de vista, a convivência é percebida como precondição da vida política que nos compromete com a preservação das vidas daqueles que não escolhemos e com a defesa de políticas e instituições que preservem e defendam “o caráter compulsório de uma convivência plural” (BUTLER, 2018,p. 125).

Essa falta de liberdade de escolher com quem se deseja conviver na terra, de acordo com a autora, constitui a própria condição da liberdade, entendida como uma ação plural. Neste sentido, a convivência com o estranho não é fundamental somente pela possibilidade do tornar-se presença dos sujeitos como seres únicos e singulares, como apontado por Biesta. Mas se afirma como precondição da vida política. Diferente da análise de Biesta que pensa a liberdade do ponto de vista individual, ao vinculá-la à dimensão da subjetividade e

emancipação do sujeito, na leitura proposta por Butler, a liberdade é pensada como ação plural atrelada à impossibilidade de escolhermos com quem queremos conviver.

Para Butler, somos solicitados eticamente pelos outros antes mesmo de termos uma percepção clara de escolha e os valores éticos que nos conectam e nos comprometem com outras populações, independem de qualquer laço de pertencimento cultural, nacional, religioso ou racial, não porque a chave para a construção da nossa própria subjetividade está na convivência com o estranho. Mas porque estamos conectados a todos aqueles que não escolhemos ou não conhecemos por obrigações que se constituem como pré-contratuais. Esse argumento norteador do pensamento ético proposto por Butler se fundamenta na ideia de que a vida de cada um de nós advém de uma sociabilidade que é diretamente dependente de outras vidas. Em suas palavras:

Quero insistir em um certo entrelaçamento entre essa outra vida, todas essas outras vidas, e a minha própria – um entrelaçamento que não pode ser reduzido ao pertencimento nacional ou à afiliação comunitária. Na minha visão (que com certeza não é só minha), a vida do outro, a vida que não é a nossa, também é nossa, uma vez que, qualquer sentido que a “nossa vida” tenha, deriva precisamente dessa sociabilidade e já é, desde o início, dependente de um mundo de outras vidas, constituídas em-e por- um mundo social. Nesse sentido, com certeza existem outros, distintos de mim, cujas reivindicações éticas sobre mim não podem ser reduzidas a um cálculo egoísta da minha parte. Mas isso acontece porque estamos, ainda que sejamos distintos, ligados um ao outro e a processos vivos que vão além da forma humana. E não se trata sempre de uma experiência feliz e aprazível. Constatar que a vida de alguém também é a vida dos outros, mesmo que essa vida seja distinta e deva ser distinta, significa que a fronteira de um indivíduo é ao mesmo tempo um limite e uma adjacência, um modo de proximidade e até mesmo de demarcação espacial e temporal (BUTLER, 2018, p. 120-121).

A constatação de que estamos conectados uns aos outros de forma incontornável, reinstitui uma noção de ‘comum’ que desmonta a ideia de ‘comunidade dos que não têm nada em comum’ proposta por Biesta, mesmo que dispensemos a categoria ‘comunidade.’ Estamos atrelados uns aos outros de uma vez por todas, já que a vida de cada um de nós também é a vida dos outros e conseqüentemente, a fronteira que nos constitui “é ao mesmo tempo um limite e uma adjacência”(BUTLER, 2018, p.121). Desta forma, a relação ética defendida por Butler é anterior a qualquer noção individual de eu, uma vez que estamos desde o início ligados aos outros e é isso o que significa sermos os “eus” que somos.

Essa interdependência é também a nossa condição de violáveis, expostos ao outro “à solicitação, à sedução, à paixão e ao dano”(BUTLER, 2018, p. 121), o que segundo a autora aponta para a nossa condição de precariedade. “A precariedade expõe a nossa sociabilidade,

as dimensões frágeis e necessárias da nossa interdependência” (BUTLER,2018, p. 131). Essa condição precária estabelece a necessidade e a dificuldade ética, uma vez que esse outro cuja vida devo proteger, também pode me destruir.

Como exposto anteriormente, a natureza ética da comunidade defendida por Biesta se dá a partir da nossa resposta/ responsabilidade com relação ao estranho. No limite, ser responsivo aos estranhos é o que confere aos sujeitos a chance de tornarem-se presença como sujeitos únicos e singulares; que falem com a própria voz que nunca foi ouvida antes. Esse aspecto demarca a maior diferença entre as leituras dos dois autores, porque na perspectiva de Butler, agir eticamente é se desmontar. É se desfazer na relação ética com o outro. No limite, agir eticamente é ser despossuído. Nas palavras da autora:

Constato que sou a minha relação com esse “você” cuja vida procuro preservar, e sem essa relação, esse “eu” não faz sentido e perde a sua ancoragem nessa ética que sempre antecede a ontologia do ego. Outra maneira de expor o mesmo ponto é dizer que o “eu” se desfaz na sua relação ética com o “você”, o que significa que existe um modo muito específico de ser despossuído que torna a relação ética possível (BUTLER, 2018,p. 122).

A responsabilidade ética na leitura proposta por Butler, demanda também o compromisso com a igualdade. Ou seja, a noção de convivência compulsória elaborada por Hannah Arendt implica também “o compromisso com um direito igualitário de habitar a terra e, portanto, um compromisso também com a igualdade” (BUTLER, 2018, p. 126). O que significa que temos a obrigação de garantir instituições compromissadas em tornar todas as vidas vivíveis de forma igualitária. Em suas palavras:

...o objetivo político é estender a igualdade independentemente do contexto cultural ou da formação, além das línguas e das religiões, àqueles que nenhum de nós nunca escolheu (ou não reconhecemos que escolhemos) e com os quais temos a obrigação permanente de encontrar uma maneira de viver. Porque não importa quem “somos”, também somos aqueles que nunca foram escolhidos, que surgem nesta terra sem o consentimento de todos e que pertencem, desde o início, a uma população maior e a uma terra sustentável...Nesse sentido, somos todos os não escolhidos, mas ainda assim, somos os não escolhidos juntos (BUTLER, 2018, p. 128).

A autora chama atenção ainda para a dimensão corporal da condição de precariedade ao pontuar que todos nós vivemos em condição precária uma vez que somos seres corporais que dependemos uns dos outros para termos sustento e abrigo e que corremos sempre o risco de destruição, agressão, perda da pátria, perda do lar. Essa precariedade é diretamente dependente das condições políticas e econômicas, da presença ou ausência de instituições de apoio e infraestrutura.

Apesar de a condição precária ser um aspecto que une a nossa existência, certamente a distribuição da precariedade é diretamente dependente das normas dominantes que se referem às vidas que são passíveis de luto e por isso devem ser salvaguardadas e às outras vidas que não são passíveis de luto e, portanto, merecem menos proteção. Diante dessa constatação, o que a autora propõe é que assumamos uma obrigação ética fundamentada na precariedade que não pode ser desassociada da dimensão política. Portanto, nosso compromisso é salvaguardar e garantir as necessidades corporais de forma igualitária, através de “formas políticas e econômicas que minimizem a precariedade e estabeleçam a igualdade política e econômica” (BUTLER, 2018, p. 134).

Busquei mostrar nos parágrafos anteriores que a questão da diferença assume centralidade nas abordagens de Gert Biesta e Judith Butler. A defesa da convivência com os estranhos ou com aqueles que não escolhemos, pauta as análises de ambos os autores. No entanto, Judith Butler radicaliza o argumento em favor da obrigatoriedade ética da convivência compulsória ao afirmar que a heterogeneidade da população é um princípio irreduzível da vida política e social. O que nos compromete com a preservação das vidas daqueles que não escolhemos. Essa responsabilidade com o direito igualitário de habitar o planeta é também um compromisso com a igualdade; um compromisso ético fundamentado na condição precária que une a nossa existência e que não pode ser desassociada da dimensão política. Nossa responsabilidade é portanto garantir as necessidades corporais de forma igualitária através de políticas e instituições empenhadas em tornar todas as vidas vivíveis de forma igualitária.

Butler dá ênfase ainda ao valor da liberdade como ação plural, comprometida com o igual valor das vidas e reinstitui a noção de ‘comum’ ao afirmar que a vida de cada um de nós advém de uma sociabilidade que é diretamente dependente de outras vidas, já que estamos vinculados uns aos outros. A constatação de que a vida de alguém também é a vida dos outros faz das fronteiras um limite e uma adjacência. Esse aspecto estabelece a maior diferença entre as análises dos dois autores, uma vez que agir eticamente na leitura proposta por Butler significa se desfazer na relação ética com o outro, expondo as adjacências das fronteiras que nos constituem.

Enquanto assistimos atônitos ao crescimento exponencial do número de óbitos provocados pela pandemia de Covid-19 que assola o mundo desde dezembro de 2019 e até o momento ceifou a vida de quase dois milhões de pessoas ao redor do planeta, sentimos a

conexão que liga as nossas vidas a vida dos outros. Enquanto tentamos desesperadamente nos resguardar da peste, escondidos em nossos *bunkers* particulares, as notícias que chegam até nós através dos meios de comunicação e da mídia nos atingem na carne. Somos afetados não apenas porque tememos pelas nossas vidas, ou porque nos colocamos no lugar dessas pessoas cujas vidas foram extintas. Mas porque de alguma forma, somos expostos aos fios que nos conectam a essas outras vidas. Como afirma Butler, quando somos “afetados pelo sofrimento dos outros...talvez se trate de um momento no qual uma determinada ligação nevrálgica é evidenciada”(BUTLER, 2016, p. 132) e nos tornamos de alguma forma implicados em vidas que não são como as nossas.

Ao voltarmos nosso olhar para o campo educacional, questiono que implicações tem a análise de Butler se quisermos investir em um sentido de aprendizagem para as experiências de Monnerat com feminismos que parta da noção de obrigatoriedade ética da convivência compulsória defendida pela autora? Como pontuei, essa abordagem atribui papel fundamental à política e às instituições na defesa do caráter compulsório da convivência plural. As escolas certamente ocupam lugar importante nesse processo. Se a escola assume o compromisso com a igualdade e com a liberdade como ação plural que busca tornar todas as vidas vivíveis, nos termos defendidos por Butler, como podemos pensar em um sentido de aprendizagem que parta desse entendimento?

Longe de ser uma experiência apazível e feliz, habitar os territórios curriculares para Monnerat e seus colegas, é expor-se aos outros “à solicitação, à sedução, à paixão e ao dano.” Expor-se ao risco de tornar-se amiga da professora de Sociologia; de ver suas ideias sobre as experiências das pessoas trans serem debatidas pelos outros estudantes durante as aulas de filosofia; de estreitar laços com uma jovem estudante que busca entender sua identidade; de ver uma relação complicada com um menino preconceituoso, se transformar numa amizade e também de ser perseguida por estudantes da turma por ser uma menina transgênero.

Ao elaborar sobre essas vivências, Monnerat nos aponta o caminho para o compromisso com a obrigatoriedade ética da convivência quando afirma que “todo mundo merece as mesmas oportunidades” ou quando diante da situação de transfobia, ela pontua que a exclusão do outro não é uma alternativa possível.

Sua experiência com feminismos nos mostra que nessa travessia pelos territórios curriculares, imprevisível e arriscada, a despossessão está sempre a espreita no processo educativo, uma vez que estamos sempre na iminência de sermos afetados no “momento no

qual uma determinada ligação nevrálgica” com os outros é evidenciada. Talvez seja esse um sentido possível para aprendizagem no qual também valha a pena investir. A aprendizagem como a possibilidade de sermos despossuídos na nossa relação ética com o outro. Uma aprendizagem que não é passível de ser mensurada. Mas para a qual nós devemos assumir o compromisso de manter a abertura.

Para finalizar essa conversa sem abrir mão totalmente da potência contida na ideia do ‘tornar-se presença como sujeitos únicos e singulares’ pensada por Gert Biesta, invoco a reflexão sobre experiência proposta pelo filósofo Jorge Larrosa (2011; 2018), apresentada no segundo capítulo. Na definição de Larrosa a experiência equivale a um movimento de saída do sujeito de si mesmo, ao encontro do acontecimento e ao mesmo tempo, um movimento de volta, na medida em que o acontecimento afeta o sujeito e produz efeitos sobre ele. Apostando com Larrosa no potencial transformador das experiências, podemos assumir que jamais retornamos os mesmos de uma experiência de desposseção. Seremos expostos aos fios que nos conectam a essas outras vidas que não escolhemos, nos transforma de forma irreversível e talvez esteja nessa constatação a maior importância da defesa da obrigação ética da convivência compulsória para a educação.

## VI – Processos de objetivação e subjetivação nas experiências docentes com feminismos nos currículos.

Neste capítulo<sup>83</sup> mobilizo a categoria *saber docente* para explorar os processos de objetivação e subjetivação (GABRIEL, 2018) nos currículos de um professor de Sociologia e de uma professora de História de uma escola pública na cidade do Rio de Janeiro na qual trabalham em regime de dedicação exclusiva. As experiências com feminismos narradas pelas docentes apontam para um constante movimento de reinvenção dos repertórios curriculares em diálogo com categorias caras ao campo teórico dos feminismos, como *interseccionalidade, gênero e masculinidades*. Nesse processo sempre inacabado e provisório de produção de seus planejamentos, elaborados a partir das provocações que emergem no convívio cotidiano com outras/outros docentes e estudantes, elas ressignificam os sentidos do ensino de Sociologia e História na educação básica e transformam-se também nesse fazer.

A emergência da categoria *saber docente* se inscreve num movimento iniciado na década de 1990 no Brasil, onde as pesquisas funcionavam no sentido de buscar compreender como docentes refletem, como percebem seu trabalho. A noção de natureza plural e heterogênea dos *saberes docentes* é um aspecto que se destaca no debate da literatura especializada a partir deste momento, noção que busca valorizar a docência como profissão que abrange diversos saberes, entre eles, os saberes da experiência, da Pedagogia, o saber disciplinar, entre outros, mais do que problematizar a natureza epistemológica desse saber (GABRIEL, 2018).

De uma maneira geral, as estratégias de fixação da especificidade desse saber alimentaram essa visão dicotômica na medida em que o associavam, em uma mesma cadeia equivalencial, a termos como *experiência* ou *prática* expelindo significantes como *teoria* ou *conteúdo disciplinar*. Importa observar que essa configuração do jogo da linguagem não é inerente à categoria *saber docente*. Muitos são os interesses em jogo e caberia perguntar a quem interessa investir nessa percepção dicotômica (GABRIEL, 2018, p. 14).

Partindo de lentes teóricas pós-estruturalistas que possibilitam distanciar-se de abordagens essencialistas e/ou deterministas na reflexão sobre categorias historicamente hegemônicas no campo educacional, Gabriel desenvolve uma reflexão sobre os processos de objetivação e subjetivação nos currículos de forma a investir em um sentido para a

---

<sup>83</sup> Parte desse capítulo foi publicado no artigo ‘Saber docente e experiências com feminismos: reconfigurações curriculares insurgentes’ no periódico *Educar em Revista*, como resultado parcial da pesquisa realizada nessa tese. <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/75674/42554>.

categoria *saber docente* que inclua teoria, conteúdo, experiência e prática numa mesma cadeia equivalencial, rompendo com a visão dicotômica que se hegemonizou no campo.

Na leitura proposta pela autora, objetivação e subjetivação não constituem processos isolados “mas operam como vasos comunicantes sendo, pois, movimentos concomitantes desencadeados contingencialmente em função de contextos específicos nos quais são mobilizados” (GABRIEL, 2018, p. 5). Gabriel propõe uma leitura dos processos de objetivação como “uma operação intelectual que se inscreve na lógica do político, movimentando duas categorias de análise - hegemonia e antagonismo” (GABRIEL, 2018, p. 10). Nessa leitura, o processo de objetivação do saber se dá por meio de produções contingenciais de hegemonias e antagonismos. O processo de hegemonização constitui o processo de fechamento contingencial dos processos de significação e o segundo é marcado pela irrupção do antagonismo, cuja razão de ser, é reafirmar a impossibilidade de qualquer fechamento definitivo. “Inclusão e exclusão – percebidos como movimentos permanentes e provisórios – são fundantes de qualquer objetividade.” (GABRIEL, 2018, p. 10). Nessa perspectiva teórica a autora destaca três aspectos do que poderia ser entendido como padrão de objetividade: sua contingência, provisoriedade e inscrição no jogo político de inclusão e exclusão.

Em vez de insistirmos em classificar ou negar a possibilidade de classificação do *saber docente* como um conhecimento objetivo - a partir de critérios mobilizados em uma cadeia equivalencial hegemonizada na modernidade iluminista e que já mostra, há algumas décadas, sinais de esgotamento -, não seria mais produtivo analisar os dispositivos que determinam a fronteira do que é e do que não é “objetivo”, reativando o sentido político de todo processo de definição e trazendo, assim, a lembrança da contingência de toda ordem social-discursiva? (GABRIEL, 2018, p. 11).

Inspirada pela noção de *experiência* proposta por Larrosa, Gabriel investe na expressão *saber da experiência*, como forma de levar em consideração na reflexão sobre o saber docente os processos de subjetivação que são determinantes para sua compreensão. Um saber que é adquirido na forma como docentes respondem ao que lhes acontece ao longo de suas trajetórias profissionais.

Ao trazer as experiências de Antônio e Ramona com feminismos nos currículos busco chamar atenção para esses movimentos de inclusão e exclusão constitutivos do processo de objetivação dos conhecimentos curriculares. Interessa perceber como os “docentes respondem ao que vai lhes acontecendo ao longo de sua trajetória profissional”(GABRIEL, 2018, p. 18)

na relação com os conteúdos em suas disciplinas. Suas narrativas são bastante reveladoras dos impactos que os imponderáveis que interpelam cotidianamente suas experiências docentes produzem sobre a configuração de seus planejamentos e para os sentidos que atribuem ao ensino de suas disciplinas.

### 6.1 – Ramona

Ramona é docente de História, mulher cisgênero, branca, bissexual de 34 anos e milita na Resistência Feminista, movimento anti-capitalista que reúne mulheres de todo o Brasil, integrantes de diversas organizações. Ela atua como docente nessa escola desde 2016. Entretanto, sua experiência no magistério vem de muito antes, tendo passado pelo CEDERJ e pelas redes municipais do Rio de Janeiro e de Nova Iguaçu antes de ingressar nessa instituição onde trabalha em regime de dedicação exclusiva. Ela descreve o impacto que a imersão nos debates de gênero produzidos pelas teorias feministas teve para o sentido que hoje ela atribui ao ensino de História na educação básica e para a reconfiguração dos planejamentos em turmas de sétimo ano do ensino fundamental nas quais leciona.

De forma descontraída, ela diz que ao fazer uma reflexão sobre as aulas que formulava há dez anos, ela as percebe como bastante “heteronormativas”, porque a situação das mulheres e/ou questões de gênero não ocupavam lugar de relevância, por mais que desde aquela época ela já tivesse “uma intuição política mais inclinada ao feminismo.” Ramona atribui a aproximação com os estudos de gênero a dois movimentos concomitantes na experiência recente nessa escola: o processo de reformulação do currículo do departamento de ciências humanas e filosofia da instituição e as interpelações discentes no cotidiano das salas de aula.

Lá na escola...eu tenho visto um... um movimento tanto entre os professores quanto entre os alunos de começar a se preocupar mais com essa questão de gênero. A gente tá reformulando o currículo do departamento, o departamento é interdisciplinar, né?

Departamento de ciências humanas e filosofia...aí a gente tá reformulando os currículos e isso é uma questão que tá aparecendo, pra todas as equipes, né? Na História a gente tá falando sobre isso, a Geografia ... tá repensando todo o currículo a partir das ideias de raça, classe e gênero... e isso aparece também no dia a dia, né? Na sala dos professores, na sala do departamento quando a gente fica conversando, é... conselho de classe eu noto que isso é uma questão que tem mobilizado bastante.

A narrativa de Ramona chama atenção para o lugar de proeminência que a ‘interseccionalidade’ assume no debate sobre as novas diretrizes para a elaboração dos currículos no de-

partamento de ciências humanas dessa instituição. Entretanto, ainda que ela identifique um certo consenso entre docentes quanto à relevância de priorizar marcadores de gênero, raça e classe nas reelaborações curriculares, frente às demandas do tempo presente, nas conversas formais e informais do departamento, isso não se traduziu nas propostas de planejamentos apresentadas por diversas(os) docentes que privilegiaram outros aspectos como a ênfase na noção de “cidadania crítica” deixando questões étnico-raciais e de gênero desaparecidas. Ramona chama atenção ainda para outros silenciamentos que ela identifica nessas propostas curriculares. “Depois do oitavo ano, por exemplo, os indígenas de-sa-pa-re-cem da História...depois do primeiro módulo do oitavo ano que é ‘Colonização’, acabou. Não tem mais indígena. É como se eles tivessem sumido da História.”

Suas falas são bastante reveladoras dos embates travados dentro das comunidades disciplinares, nos quais estão em disputa leituras que fazem a defesa da necessidade de haver na educação básica um elemento de continuidade no percurso das/dos estudantes pelos anos letivos e outras percepções que acreditam que estabelecer esse aspecto de continuidade constitui um cerceamento da autonomia docente:

Aí é que tá o nosso ponto de tensão né, na História lá na escola... a gente sente um mal estar, assim, um desconforto quando a gente pauta determinadas coisas porque é como se ...a reação dos professores de História que são muito acadêmicos, todos doutores, intelectuais é como se eu estivesse pautando o trabalho dos outros, né, então é como se eu estivesse querendo intervir na autonomia docente...

Na percepção de Ramona, existem aquelas(les) que não consideram essas questões relevantes e por isso não desejam construir um currículo formulado a partir destes recortes; outras/outros que afirmam não ser possível introduzir mais questões, porque já existe todo um currículo a cumprir. “Têm alguns professores que têm essa perspectiva mesmo mais ...tradicional de um currículo que não sei quem tá ditando né, que não é ele né, sei lá se ele está seguindo o livro didático, sei lá o que ele está fazendo.” Aos quais outras/outros docentes sugerem: “Vamos desapegar um pouco, gente, desse currículo.” O que chama atenção para os tensionamentos quando se trata de rever determinados conhecimentos e abordagens que se hegemonzaram na grade curricular do ensino de História na educação básica.

Nas tramas das conversas complicadas dos currículos - que envolvem diferentes compreensões sobre o que deve ser priorizado entre os conteúdos a serem trabalhados nas aulas, sobre os sentidos do ensino das disciplinas na educação básica e sobre se deve haver ou não algum elemento de continuidade no percurso das/dos estudantes pelas séries - se tecem alian-

ças, trocas, e relações de parceria entre docentes que privilegiam temáticas produzidas nos campos discursivos dos feminismos.

Ramona menciona as ricas trocas de experiências com o professor de História do sexto ano; fala do trabalho interdisciplinar que vem desenvolvendo com o professor de Francês sobre padrões de beleza; menciona as aulas da professora de Geografia que aborda as experiências de pessoas trans na sociedade brasileira; menciona as professoras de Educação Física que “brigam com essa cultura do esporte na escola” e defendem uma cultura do corpo em movimento, desenvolvendo com as/os estudantes um trabalho sobre transtorno de imagem; fala com admiração sobre a professora de Língua Portuguesa que milita em um coletivo feminista de mulheres com deficiência e está pautando o debate sobre acessibilidade na instituição e sobre o professor Antônio de Sociologia que trabalha com o tema da fabricação das masculinidades com seus alunos.

Ramona descreve a forte atuação das meninas nos currículos, cujos agenciamentos se fazem sentir em todos os espaços, o que inclui os banheiros femininos da instituição. “O banheiro das estudantes [risos]...Caraca, aquele banheiro dava uma tese sozinho, né? Várias pichações...” Nas aulas de História as garotas levantam o debate sobre violência de gênero e machismo e perguntam sobre as especificidades das experiências das mulheres nos conteúdos de História trabalhados com o sétimo ano.

Elas começam a colocar demandas nas aulas, elas perguntam coisas...No ano passado, eu tive uma experiência super intensa numa turma de sétimo ano. Eu cheguei, aí uma das meninas tinha falado que... uma colega do sexto ano, não dessa instituição, de outra escola, tinha sido estuprada...E aí quando elas colocaram essa questão pra mim elas começaram a falar, a me contar, né... e aí isso virou uma coisa pra turma inteira, e aí elas começaram a falar todas as vezes assim, que elas saem da escola, amarram o casaco na cintura, não sei o que.. e dali... foi virando uma parada super intensa, assim, sabe, de relatar abuso, de relatar outras situações de machismo na escola, tipo professor de educação física que divide turma de menino e menina, essas coisas assim... E aí é muito interessante observar assim como elas perguntam, sabe, se você falar uma micro coisa, eu comecei a sentir necessidade de estudar gênero... não do ponto de vista de militância mesmo, mas pra entender e reformular a forma como eu leciono história, porque elas perguntavam muito, principalmente as meninas. Perguntavam muito, assim, “professora e se a mulher fizesse não sei o que? E se a mulher fizesse não sei que lá?”...É muito, muito curioso isso, como é que elas... elas perguntam muito mesmo “se a mulher fizesse isso? se a mulher fizesse aquilo? A mulher pode herdar? E em qual caso?” não sei que... e se é uma mulher camponesa, se é uma mulher rica, elas perguntam tudo e emitem opinião, né, muito engraçado. [risos] Esses dias eu tava dando aula sobre o Islamismo e a gente começou a falar da poligamia aí eu falei assim “Ai Maomé teria recebido uma revelação e tal

que passaria a autorizar a poligamia”. Elas ficaram indignadas! “Ah, muito esperto ele, né?” [risos] Eu fico achando engraçado né, tenho que ficar séria, assim, problematizando o que elas estão falando. Mas eu fico morrendo de rir, cara, muito engraçado.

Entre os meninos, ela percebe uma tensão maior diante dessas temáticas. Alguns meninos demonstram um certo constrangimento com as falas das garotas, especialmente quando é abordada a temática da violência de gênero. “Tinham uns meninos meio assim de cabeça baixa sabe...com cara de preocupação mesmo, né, assim eles vão sendo confrontados com uma coisa que eles não vivem né?!” Outros manifestam uma reação de descoberta, como se estivessem atentando pela primeira vez às questões de gênero, enquanto outros se mostram bastante fechados ao diálogo com falas como: “Ah, não pode falar nada mais...tudo é opressão!” Alguns garotos abertamente homossexuais demonstram mais desenvoltura e familiaridade com os debates de gênero e sexualidade durante as aulas. Alguns se posicionam de forma mais engajada em apoio às causas feministas:

Já outros são mais militantezinhos. Um deles escreveu no trabalho que passei semana passada ...a gente estava falando sobre islamismo...e aí eu dei uma tirinha pra eles que é da Persépolis. A personagem está correndo e os policiais mandam ela parar de correr porque a bunda dela fazia movimentos “impuros”. E aí ela grita pros policiais: “é só você não olhar pra minha bunda!”, aí eu dei aquela tirinha pra eles, e aí eles tinham que comentar, enfim...aí muito bonitinho, o menino escreveu: “do meu lugar de fala de homem que apoia o feminismo...” [risos] Doze anos.

As provocações das alunas instigam Ramona a lançar um novo olhar sobre os seus planejamentos, buscando novas estratégias que deem conta das questões que irrompem no cotidiano da sala de aula:

Então elas começaram a questionar e eu me vi assim: “cara, eu tenho que começar...” E, é isso. “Não dá pra não falar disso, pra não incluir isso”.... Daí eu comecei a estudar história das mulheres e aí comecei a ver outras questões né, e pensar que talvez eu devesse estudar gênero, uma perspectiva mais teórica um pouco pra rever a forma como eu tô ensinando história.

Se em um primeiro momento, as reconfigurações do currículo de História concentraram-se em trazer a história das mulheres nas abordagens de cada período histórico, a exemplo das aulas sobre Roma, nas quais Ramona buscou explorar com as/os estudantes as especificidades das experiências das mulheres pertencentes a distintas classes sociais, o aprofundamento dos estudos de gênero desloca o foco da história das mulheres, para priorizar “principalmente sociedades que não trabalham com a divisão de gênero que a gente trabalha.” Sobre a as abordagens com ênfase na história das mulheres, ela menciona as aulas sobre Islã:

Tem uma unidade que é sobre Islã, o Islã na Península Ibérica e a islamização do norte da África. Então eu pego a situação das mulheres também no

Islã....a gente fala sobre o véu... a gente começa fazendo um debate assim sobre o que significa, o que ele significou historicamente, e aí a ideia é que eles consigam pensar, eu peço pra responderem duas perguntas em momentos diferentes, uma é o que eles acham da obrigatoriedade do uso do véu. E aí todo mundo fala né...e geralmente falam super mal. E depois eu apresento pra eles uns casos de islamofobia, de mulheres que querem utilizar as marcas identitárias e tal, e não podem. Casos da contemporaneidade. Eu mostro a eles vídeos no youtube de desfile de hijab... e aí converso com ele “Olha, essa aqui faz doutorado e usa o véu...essa aqui é sei lá, cientista de não sei o quê e tal...e aí pergunto pra eles o que eles acham de quando elas querem usar o véu e não podem... e aí, isso dá uma chocada né... e depois no final a gente debate. O objetivo final é que eles consigam entender que o problema não é o véu, o problema é a liberdade com relação ao próprio corpo, né, ela querer usar e não poder.

O trecho a seguir chama atenção para a influência dos debates de gênero sobre as escolhas e leituras que passam a orientar a forma como Ramona introduz os conteúdos de História em suas aulas:

No terceiro bimestre , essa que é a unidade mais nova , eu fiz a seleção de sociedades que não trabalham com gênero, não têm gênero na sua história. Então a gente desce do norte da África pros Iorubás que eram uma sociedade sem gênero antes da colonização. ..depois a gente fala de algumas outras sociedades africanas, e passamos pra América...e aí falamos de sociedades indígenas que eram sociedades matriarcais, ou de igualitarismo ginecrático...a cosmogonia indígena na América do norte era toda feminina, e aí como é que a colonização também destrói e cria uma hierarquia de gênero quando destrói essa cosmogonia, né. Eles ficam meio....é....dá um pouco de tilt, assim, mas eu acho bacana....eles às vezes não entendem : “sociedades que não têm gênero, como assim?” Eu respondo: “Não tem” Tem uma sociedade indígena em que você escolhe o seu gênero a partir das tarefas que você vai desempenhar na aldeia, então não tem nada a ver com biológico. E aí eles ficam achando assim...muito diferente né. Aí tem sempre um que fala assim: “Ah, eu quero mudar pra lá!” [risos] Aí eu brinco e falo: “me leva com você.”[risos]A ideia é que a gente se articule pra que aos poucos eles consigam ir percebendo diferentes possibilidades, né, de ser na História...outras percepções de gênero que não sejam a binária...sociedades não patriarcais. A ideia é que eles consigam perceber que essas coisas são construídas socialmente, né, que não existe natureza que divide, que estabelece essas hierarquias...uma natureza que divide sexualmente o trabalho, né...então é lógico que isso é uma construção muito lenta e que precisa continuar sendo levada depois pelo oitavo e nono ano.

Ao hegemonizar outras formas de ser mulher e outras formas de aprender gênero nos planejamentos de História, introduzindo as/os estudantes a outras sociedades, Ramona busca evitar o niilismo que muitas vezes a crítica pura e simples ao contexto contemporâneo pode produzir. Ela acredita que priorizar essa estratégia abre brechas para que as/os estudantes possam imaginar outros mundos possíveis, sem assumirem a postura de “Ah, é assim mesmo, tá tudo errado, dane-se, não tem jeito”.Fazer esse deslocamento, permitiu uma expansão do campo do reconhecível na abordagem dos conhecimentos disciplinares.

Eu acho que quando a gente apresenta outras formas de ser mulher na história, outras formas de organizar, ou de não considerar gênero na sociedade, dá a eles uma capacidade de imaginar outros futuros sabe?...A coisa que eu tenho mais orgulho de ter conseguido fazer é não pegar uma aula separada da história e falar: “hoje nós vamos discutir gênero, porque o machismo é um problema.” E aí trazer todas as estatísticas das mulheres estupradas no Brasil. Eu tenho muito orgulho de ter conseguido construir junto com os estagiários esse lugar onde a gente tá falando disso o tempo todo, mesmo quando a gente está falando de mil anos atrás.

Ao reformular seus planejamentos na interface com os estudos de gênero à luz das interpelações que irrompem no cotidiano da sala de aula, em um movimento sem fim de inclusão e exclusão, Ramona ressignifica também o sentido de ensinar História na educação básica.

Pensar o ensino de História como esse lugar, onde a gente não desconstrói pelo prazer de falar mal. Mas onde a gente entende que essas relações foram construídas socialmente, então dá pra gente inventar outras coisas, né, ...apontar um futuro que seja diferente. Por isso que eu gosto de apresentar outras sociedades pra eles, não só ficar falando mal da nossa, “olha como é patriarcal! olha como é isso! olha como é aquilo!” Eu gosto de apresentar outras, pra que eles vejam assim que cada sociedade pode inventar uma coisa... Quando eu comecei a estudar gênero, começou a mudar todo o sentido do meu currículo, não só quando eu estou discutindo gênero, porque isso passou a ser uma coisa muito mais integrada, né, deixaram de ser aquelas aulas sobre história das mulheres... passou a estar mais integrado... me faz pensar em outras coisas sabe? Em outras opressões também, então...eu acho que o ensino de História na escola é um lugar muito privilegiado pra gente fazer isso...da gente imaginar outros futuros, imaginar a transformação social.

## 6.2 – Antônio

Antônio é um homem cisgênero, negro, homossexual, de 36 anos, docente de Sociologia nessa escola onde atua desde 2015, dando aulas para turmas do Ensino Médio. Antes de ingressar nessa instituição como professor concursado, ele atuou em outras duas escolas públicas no município de Niterói e teve uma experiência anterior como professor em um curso sobre gênero e sexualidade na escola.

Ele descreve essa experiência formativa como o primeiro contato com debates do campo discursivo dos feminismos, ao qual atribui um papel significativo para o desenvolvimento de uma sensibilidade para certas questões que mais tarde ele viria a valorizar nas dinâmicas curriculares da educação básica. Antônio significa, portanto, essa experiência como momento singular de encontro com determinados debates do campo discursivo dos feminismos que permitem “um pouco olhar para as experiências em sala de

aula e perceber alguns marcadores importantes nas relações de gênero.”

A partir das aulas nesse curso, é que eu tenho um contato mais direto com os debates feministas. É um pouco nesse processo que algumas questões foram aparecendo nas minhas aulas, na minha relação com o espaço escolar, começa a se desenvolver. Até então eu não tinha nenhuma relação, nem acadêmica...de militância menos ainda. Mas acadêmica nenhuma. Então quando eu vim pra esse curso, eu vim para pensar relações étnico-raciais. Mas obviamente, ficou muito claro que não dava pra pensar nessas categorias como se elas fossem estanques. E a partir daí eu passo a pensar a discussão sobre gênero...

A ‘interseccionalidade’ vai se desenhando na narrativa de Antônio como uma ferramenta conceitual e teórica que ele mobiliza não apenas para pensar sobre os conteúdos programáticos de Sociologia, mas também para refletir sobre como marcadores de gênero, sexualidade, idade, raça e classe entrecruzam-se, produzindo diferentes formas de habitar os territórios curriculares. Isso vai aparecer em diversos momentos de sua fala, inclusive quando ele pondera sobre suas condições objetivas de trabalho que lhe possibilitam repensar constantemente seus repertórios de Sociologia a partir das interpelações que emergem no dia a dia da escola.

...para preparar uma aula que vai durar 100 minutos, às vezes eu gasto dois dias preparando ela. O que um professor que está na Seeduc não consegue fazer, porque as condições de trabalho são outras. Então...esperar de outros professores uma forma de inserir certos temas, atualizar programas, atualizar arsenal teórico, que ele não tem tempo pra fazer... Então se o livro didático não for suficientemente bom pra ofertar a esse professor esse instrumental, ele não vai conseguir.

Isso eu percebo no meu próprio trabalho. Porque antes de entrar nessa escola eu tinha contratualmente 80 horas por semana. Então era muito perceptível que era muito difícil conseguir atualizar as minhas próprias aulas. Às vezes eu gastava finais de semana inteiros para atualizar as aulas. Mas era muito cansativo...talvez no início de carreira, eu era mais novo, com mais gás, você consegue fazer. Depois de um certo tempo, você tende a não querer ou não poder gastar tanto tempo fazendo isso.

Então tem um lugar de poder fazer essas discussões que é um lugar de privilégio. Nesse cenário que significa a docência, eu tenho 10 horas em sala de aula. Das minhas 40 horas eu tenho 10 em sala. ..Isso me possibilita um conforto que outros professores talvez não tenham para poder atualizar esse processo. Entrar nessa escola me possibilitou também ter uma perspectiva de atualização do processo, de fazer outras leituras, de poder introduzir outros autores, outros conceitos na minha própria formação e conseqüentemente na formação deles (se referindo aos estudantes). O que antes era muito mais difícil. Era muito mais complicado... então uma coisa é atualizar o plano de aula. Outra coisa é a reformulação dele a partir de outros marcadores, de outras teorias. Isso essa escola me possibilitou...

Além da ‘interseccionalidade’, Antônio mobiliza a categoria ‘masculinidades’ para pensar sobre as dinâmicas dos sujeitos no cotidiano das salas de aula. Dada a relevância que essa categoria assume nas experiências de Antônio com feminismos nos currículos, considero

relevante abrir um breve parêntese para abordar esse tema, uma vez que as categorias ‘interseccionalidade’ e ‘gênero’, também mobilizadas pelas docentes neste capítulo, já foram abordadas em capítulos anteriores.

No livro *As cores da masculinidade* a antropóloga colombiana Mara Viveros Vigoya defende a pertinência dos estudos das masculinidades pelos campos discursivos dos feminismos “como um tema de estudo legítimo enquanto elemento de estrutura de gênero”(VIVEROS VIGOYA, 2018, p. 18). Com foco nas masculinidades na Nossa América e suas conexões com o processo de colonização europeu e a fabricação de uma masculinidade hegemônica branca, a autora afirma a inexistência de uma masculinidade abstrata, desencarnada e universal, mas de muitas masculinidades, algumas que assumem lugar de hegemonia e outras tantas que são marginalizadas. Masculinidade entendida como noção relacional produzida em oposição a feminilidade e não como uma particularidade dos “homens.” A noção de ‘masculinidade hegemônica’ é um conceito que possibilita desenvolver reflexões sobre masculinidades dentro dos estudos de gênero, caracterizando-se como a masculinidade que assume lugar de hegemonia em uma dada estrutura de relações de gênero.

As exigências das masculinidades produzem consequências desastrosas para alguns sujeitos e da mesma forma como ocorre nas experiências com o sexismo, outros marcadores como classe, raça, idade, orientação sexual, produzem diferentes experiências de masculinidades, distribuindo o poder de formas diferenciadas. Compreendê-las demanda compreender sua

lógica e as complexidades internas das masculinidades, no interior da estrutura de gênero e na sua relação com outras estruturas sociais como a origem étnica, a raça e a classe. Isso permite romper com o pressuposto de que a masculinidade é uma qualidade essencial e estática e entender que é, pelo contrário, uma manifestação histórica, uma construção social e uma criação cultural cujos significados variam segundo as pessoas, as sociedades e as épocas...trata-se de reconhecer as múltiplas masculinidades, mas também entender as relações que elas mantêm entre si e identificar as relações de gênero que operam dentro delas (VIVEROS VIGOYA, 2018, p. 43).

Como mencionado anteriormente, em meados da década de 1980, o eixo dos debates teóricos dos feminismos se desloca da reflexão sobre a oposição entre “a mulher” e “o homem,” para pensar sobre diferenças entre mulheres e entre homens. Se de um lado as feministas brancas construíram uma forma de luta que fazia oposição aos homens, as teóricas do chamado *Black Feminism* estabeleceram pontes e alianças com os homens de suas comunidades e preocuparam-se em compreender não só as especificidades do sexismo para as

vivências de mulheres negras, mas para os efeitos do racismo para os corpos de homens negros, examinando:

as dificuldades experimentadas por homens negros para alcançar as metas que as versões hegemônicas de masculinidade lhes impunham, sem deixar de lado as características sexistas de certas formas de masculinidade negra. (VIVEROS VIGOYA, 2018, p. 50).

Essas análises produzidas pelo *Black Feminism* somadas às reflexões desenvolvidas pelos estudos pós-coloniais, atribuíram às masculinidades um caráter histórico e dependente de aspectos culturais, econômicos e sociais que configuraram as sociedades coloniais e pós-coloniais, rompendo com uma noção de masculinidade como simples transposição de um modelo criado e exportado da metrópole para as colônias mas como ‘configuração de gênero’ atravessada por outros eixos de poder como classe, raça e novas dinâmicas que articulam colonialismo, nacionalismo, sociedades coloniais e metropolitanas. Nas relações de poder pós-coloniais globalizadas essas dinâmicas irão se reproduzir em novos termos. Nas palavras de Mara Viveros Vigoya:

A relação das masculinidades com as distintas violências - política, socioeconômica, conjugal, de delinquência comum etc - que marcam a história da Nossa América é um tema ineludível. Elas estão presentes desde o início na fratura imposta pela conquista e pela colonização europeia e, mais tarde, na dominação das classes oligárquicas e na permanência dos regimes militares no poder durante grande parte do século XX. Elas caracterizam também uma realidade contemporânea atravessada pelas guerras e conflitos armados, narcotráfico, crise e recessão econômica e políticas neoliberais. Em resumo, na Nossa América, a construção das identidades masculinas tem se realizado em um contexto de violência histórica, estrutural e cotidiana (VIVEROS VIGOYA, 2018, p. 77).

Fundamentada em diversas pesquisas sobre masculinidades na Nossa América a autora (2018) vai afirmar que a violência política e social que atravessa a trajetória dos países latino-americanos, tem impacto direto nas dinâmicas sociais e familiares, envolvendo a fabricação de masculinidades que incorporam a violência como elemento identitário, manifestando-a de diversas formas como, por exemplo, torcidas desportivas.

Dessa forma, ela pontua a importância da análise interseccional dos grupos que costumam ocupar lugares de hegemonia em diferentes ordens sociais, como é o caso da branquidade<sup>84</sup>, uma vez que o caráter racial da experiência branca costuma ser menos

<sup>84</sup> A autora adota o conceito ‘branquidade’ pra se referir ao lugar de poder e de privilégios simbólicos materiais e subjetivos que perpetuam o racismo. Ela discorda do uso da categoria ‘branquitude,’ por entender que o termo “evoca o de negritude sem ser, de forma alguma, sua contrapartida ideológica. A branquitude não poderia ser um conceito especular da negritude – noção cunhada em 1935 por Aimé Césaire, para reivindicar a identidade negra e sua cultura frente a cultura colonialista” (VIVEROS VIGOYA, 2018, p. 130) Dado o posicionamento político assumido pela autora, optei por manter o termo ‘branquidade’ quando mobilizo a sua análise nesse capítulo.

explorado em análises sobre as relações sociais de raça, além de diversos estudos apontarem que a identidade racial branca no Brasil não se considera uma identidade racial marcada, o que coloca a branquidade em um lugar de enunciação confortável e inominável, mas que só é invisível para aqueles que a habitam, não para os demais grupos.

Para nós que não a encarnamos, é difícil não vê-la, não viver seus efeitos e sua capacidade de modelar os espaços sociais nos quais nossos corpos não brancos são notórios ou marginais, a menos que “se passem por brancos”(VIVEROS VIGOYA, 2018, p. 133).

Ao longo do processo colonial e pós-colonial das sociedades latino-americanas raça e sexo entrecruzaram-se produzindo hierarquias sociais. Entre elas uma masculinidade branca hegemônica que encarnou os ideais de pureza, civilidade, progresso, modernidade e honra o que lhe conferiu lugar de poder. Pesquisas no Brasil (Restier, Rolf, 2019) vem buscando analisar os processos de fabricação das masculinidades na intersecção com outros marcadores sociais da diferença com a finalidade de compreender as complexidades das relações raciais e de gênero masculino na sociedade brasileira. Atentar para os processos de construção de masculinidades assume um lugar central na reflexão de Antônio sobre as dinâmicas curriculares:

Uma coisa que me marcou numa escola onde eu dei aula, era o lugar que alguns meninos ocupavam e a relação que eles estabeleciam com algumas meninas no sentido de conseguir até mesmo que elas fizessem os trabalhos deles. Eram meninos que tinham perfil de pequenos machos alfa no espaço escolar. Não somente uma liderança para outros meninos, mas que conseguiam convencer as meninas... e aí envolvia todo um jogo adolescente, um pouco de sedução, um pouco de expectativas afetivas e sexuais que eles não correspondiam. Mas que produzia uma certa relação de dependência que se expressava no fato de que os trabalhos entregues nunca eram com a letra deles. Então, a partir deste episódio completamente banal de uma dinâmica em sala de aula que eu fui começando a perceber como algumas coisas se reproduzem, como essas relações de gênero e como essa construção de masculinidade se apresenta muito cedo na dinâmica escolar e tem um caráter meio invisível. Então assim... por certo, não era só comigo que aquele menino não fazia efetivamente os trabalhos.

Antônio interpreta esse episódio como indicativo da construção de masculinidades particulares daquela experiência escolar, que ele entende que eram reforçadas por práticas da instituição que, apesar de progressista, contribuía com a naturalização de determinadas posições de gênero. Nesse processo, ele vai refletir sobre os marcadores de classe que conformam o perfil dos estudantes da instituição e que ele compreende como limitadores do acesso a certos debates dos campos discursivos dos feminismos.

Certos debates estão muito concentrados na classe média. O debate sobre feminismos, por exemplo, ou outros debates, um núcleo duro na classe média

e polos nas classes populares. Então esse debate não estava colocado pra essas meninas sobre autonomia e, no contexto de uma escola que tinha uma série de práticas que reproduziam um certo lugar das meninas, sem que isso necessariamente estivesse explícito no discurso oficial. Oficialmente era uma escola bastante igualitária, bastante progressista. Mas tinha uma série de práticas que naturalizavam essas relações de gênero nas salas de aulas. Representação de turma, eram basicamente meninos. Não necessariamente tinham meninos mais qualificados pra esse processo. Mas nas dinâmicas internas das eleições eram meninos basicamente que iam pras representações.

A partir dessas percepções, Antônio busca estratégias para conversar com as meninas sobre o episódio com as avaliações. No entanto, ao fazer esse movimento, ele esbarra nas limitações do seu próprio posicionamento de gênero: “qual lugar que eu tenho pra conversar com as meninas sobre autonomia?” Ele busca então unir forças com a professora de Física, também sensível àquelas questões: “Essa professora por si só já é ímpar, porque é uma professora de Física. Muito marcada pelas experiências de ser uma mulher numa área como a Física, que é muito masculina”. E desenvolve com ela um trabalho buscando problematizar essas questões junto às meninas.

Essas experiências curriculares vão apontando para os limites e aberturas da relação do docente com as/os estudantes, posicionando e condicionando as abordagens curriculares que ele vai produzir dali em diante. Para Antônio, seu pertencimento ao “universo de uma identidade masculina” lhe confere uma abertura para conversar sobre determinados assuntos com os meninos que são interditos às professoras.

Em algum momento, eu comecei a perceber que eu tinha um acesso maior aos meninos pra conversar sobre certas coisas (...) existe um universo de uma identidade masculina que me permitia circular, conversar certas coisas com os meninos e acessar certas coisas com eles que talvez não fossem acessíveis para as professoras ou, enfim, outros sujeitos. Então a partir dessa percepção, eu acho que a minha relação com o feminismo serviu de inspiração pra me ajudar a pensar a relação com os meninos.

No decorrer de uma “conversa complicada” durante uma aula, Antônio é interpelado por um aluno que lhe questiona sobre sua orientação sexual.

Em algum momento eles sempre perguntam alguma coisa sobre a minha vida íntima. Então eu nunca tive nenhuma dificuldade de falar: “meu namorado e tal”... Nunca disse: “Oi! Eu sou gay”. Mas se alguém pergunta: “O que fez no fim de semana? Eu respondo: “Eu saí com o meu namorado”. E aí, ao fazer isso, foi curioso nessa primeira escola, numa turma de nono ano... tinha um grupo de alunos que sentavam no fundão e eles claramente estavam testando a minha virilidade. Eu sabia que se eu não cortasse, eles iam transformar a minha vida num inferno. Porque alunos também fazem bullying com seus professores. Principalmente com certas pautas. Sexualidade é uma delas. O que eles queriam saber era aquilo. Quando eu contei pra eles em público, eles perderam a ferramenta que eles tinham pra tentar criar

um constrangimento. A partir desse processo, muitos meninos vieram conversar comigo.

Falar abertamente sobre sua sexualidade abriu caminho para os mais diversos arranjos. Entre eles, Antônio identifica o estabelecimento de uma ponte entre ele e os “meninos gays”, a partir daquele episódio: “Eu acho que consigo ter uma ponte mais próxima com os meninos. E em especial, nessa discussão, com os meninos gays”.

Antônio reflete sobre o processo de inserção na escola onde leciona atualmente - cujo perfil é composto majoritariamente por estudantes brancos de classe média - e as questões que emergem nesse novo contexto. Ao comparar as experiências curriculares anteriores com as experiências na nova escola, Antônio identifica um domínio maior de alguns debates do campo discursivo dos feminismos por parte dos estudantes da nova instituição. Abordar algumas temáticas nesse novo espaço não gera as mesmas reações apaixonadas que ele identificava nas antigas escolas, como foi no caso do estudante que, sentindo sua fé afrontada pelas abordagens do professor em sala de aula, pediu pra ser liberado de frequentar as aulas de Sociologia.

Um dia um estudante me chamou para conversar, para dizer que as minhas aulas afrontavam a fé dele. Ele disse que estaria presente nas provas, mas não queria mais assistir as minhas aulas. Eu fiquei pra morrer com aquilo, mas aceitei. Achei muito digno que ele tenha tido autonomia pra chegar pra mim e falar isso. E não assistiu mais as minhas aulas. Só aparecia para as provas. Entregava os trabalhos. As provas eram ótimas. Os trabalhos eram ótimos. Mas ele não ia mais às aulas. E eu reencontrei esse menino anos depois. Uns três anos depois na Cantareira em Niterói. Eu saí do trabalho depois de uma reunião de professores (...) quando um jovem me para pra conversar. Só que eu não reconheci quem era de cara. Ele falou: “você não lembra de mim?”, “Não. Desculpa.” (risos). Só que quando ele falou da história, da turma dele, aí eu falei... eu olhei pra ele e pensei: “Esse menino está mudado”. Descobri que ele estava fazendo Antropologia e hoje era uma menino gay e tinha saído da igreja. Eu acabei achando isso engraçado, porque talvez por isso o incômodo com as aulas.

Esse episódio com o estudante o leva a questionar o lugar do afeto nos currículos, quando determinadas abordagens em sala de aula produzem deslocamentos nos sujeitos que mexem “em feridas que a gente também não consegue dar conta em sala de aula. Isso é uma coisa que alguns retornos em sala de aula me fazem pensar”. Antônio cita o exemplo da temática da violência de gênero, que faz parte do seu repertório curricular. Ao se dar conta de que a violência doméstica é uma realidade na vida de muitos de seus alunos e alunas, ele reformula seu planejamento de forma a introduzir esse tema a partir de um outro viés.

Ele chama atenção também para a diferença do contexto histórico que marca o momento de inserção na nova escola, que traz de forma bastante latente as marcas do

processo de polarização política perceptível na sociedade brasileira nos últimos anos e que ele identifica em algumas dinâmicas com seus estudantes em sala de aula.

A recomposição dos planejamentos a partir de outros diálogos com o campo discursivo dos feminismos na nova instituição serão motivados, portanto, não apenas por percepções a respeito do capital cultural pregresso dos estudantes, pelo fato de exercer a docência em turmas do terceiro ano do ensino médio, nas quais as temáticas de gênero e racismo não fazem parte do programa, mas, também e principalmente, pelas interpelações curriculares que emergem no cotidiano escolar e que provocam Antônio a repensar suas abordagens.

Neste processo, a perspectiva interseccional é assumida como estratégia política para seguir operando com marcadores da diferença que ele considera estruturantes, fazendo-os atravessarem todos os temas abordados em sala de aula:

Essas categorias acabaram sendo formadoras da minha percepção do mundo. Enfim, eu tento introduzi-las nos diferentes temas... Então, por exemplo, a gente discutiu nesse semestre Globalização. E aí pra pensar Globalização, a gente acabou chegando ao tema migração. E aí do tema migração a gente foi discutir o tráfico de mulheres. O que possibilitou num tema que a princípio não é exatamente um tema que vai discutir desigualdade de gênero, mas como esses marcadores são estruturantes, colocar esse debate sobre o tráfico de mulheres. Quais são essas mulheres traficadas; qual o perfil efetivo dessas mulheres mais propensas ao tráfico, num debate sobre Globalização e sobre migração...E aí tem sido interessante porque, como pra esse perfil de estudante com o qual eu tenho trabalhado, apresentar gênero não é uma novidade, fazer os recortes interseccionais é.

Uma conversa inesperada com os meninos em sala sobre o universo da indústria pornô, sobre a construção de expectativas quanto às performances sexuais masculinas e corpos femininos, produz efeitos e rearranjos nas elaborações curriculares do professor, trazendo de volta o tema das masculinidades para a “conversa complicada” dos currículos como forma de convidar os meninos a se envolverem com os debates travados em sala de aula.

A partir da introdução de debates sobre construção de masculinidades, Antônio busca implicar os meninos nos processos sociais, políticos e econômicos que reproduzem desigualdades, violências e opressões, ao problematizar percepções que naturalizam a figura dos sujeitos brancos do sexo masculino “como se fossem a referência universal de ser humano” (RESTIER; SOUZA, 2019, p. 9), desprovidos de raça e de gênero.

A gente discute muito pouco a formação da masculinidade, que é agressiva. É agressiva entre os homens, né. É um debate que, do ponto de vista teórico,

é superdifícil de ser feito, no sentido de que a ideia homogeneizadora de que o machismo produz apenas privilégios, acaba ocultando a ideia de que o privilégio também se distribui desigualmente entre os homens. E que essa experiência com o machismo mata homens; gera agressores, violentadores, não somente contra mulheres, mas na própria relação entre os homens. Conversar sobre isso com os meninos e introduzir essa perspectiva no debate interseccional nas aulas tem produzido algumas reflexões interessantes, porque em geral, nos debates sobre gênero, os meninos pareciam meio alheios, assim, com a ideia de que “isso não me diz respeito”.

A narrativa sobre a experiência de Antônio com feminismos nos currículos aponta, portanto, para os processos sempre contingentes que constituem a produção dos saberes docentes, permanentemente interpelados pelas dinâmicas construídas nos contextos educacionais. Em meio a esses processos sempre abertos, Antônio busca “estratégias pra tentar pautar certas discussões” que lhe parecem relevantes.

Nessas experiências sempre abertas ao imprevisível, um aluno percebido por outros professores como um estudante que criava problemas durante as aulas se torna um aliado no momento em que, durante uma aula, eles estabelecem um diálogo a partir das matrizes teóricas propostas pelo estudante: “Quando eu consegui fazer um diálogo com autores da economia clássica ou mesmo a neoclássica que ele via em casa, acabou que ele virou um parceiro no processo das aulas e o líder desses meninos”. Em um outro momento, esse mesmo aluno e seus colegas têm suas percepções conservadoras de mundo desestabilizadas quando são interpelados a produzirem um seminário sobre desigualdade de gênero na aula de Sociologia.

Os meninos ficaram injuriados (ao serem sorteados com o tema “desigualdade de gênero” no seminário de Sociologia). Mas fizeram um bom trabalho. Não deixaram de apontar suas críticas aos estudos de gênero... Foi uma experiência interessante. Porque, mesmo com uma cara meio injuriada, eles não tinham como recusar o debate com os dados sobre desigualdade de gênero. A não ser que haja desonestidade intelectual, não tem como você ignorar esse recorte. E como era um trabalho a ser avaliado, mesmo que eles dejessem operar com a desonestidade intelectual, eles não poderiam. Confesso que foi uma experiência divertida. Ver meninos com discursos muito conservadores, com comportamentos machistas que as meninas frequentemente reclamavam, tendo que apresentar um trabalho sobre desigualdade de gênero. Enfim, foi uma experiência boa.

As reflexões de Antônio sobre suas experiências educacionais dão a dimensão das “comunidades sem consenso” (MILLER, 2014) que constituem os currículos escolares, cujos espaços, processos e relações, são sempre mutáveis e contingentes. Quase no fim da entrevista, Antônio questiona:

Qual vai ser o resultado disso? Não sei. Eu tenho desde estudantes que vão encampar uma postura militante e às vezes eu vou ter respostas deles reafir-

mando posicionamentos mais conservadores. Vai ter isso. Vai ter estudante que vai dizer pra mim: “Eu não quero assistir a sua aula porque a sua aula fere a minha fé.” E eu tenho que administrar isso.

Ainda que compreenda o caráter de imprevisibilidade como constitutivo dos currículos escolares, Antônio reafirma o lugar político e privilegiado da docência para a introdução de debates que abrem possibilidades para a criação de mundos possíveis.

Acho que existem muitas formas de fazer política ou de fazer militância. Eu entendo que estar em sala de aula... acho que pra docência como um todo, em especial na educação básica, tem diferentes formas de militância...Então, o que eu tenho percebido é que eu tenho tentado estratégias pra tentar pautar certas discussões que me parecem relevantes... Introduzir certos debates que o meu lugar privilegiado como professor de Sociologia me possibilita. Eu posso correr o risco de virar inimigo público, como muitos professores de Sociologia têm virado inimigos públicos no Estado; diante do Estado; em certos setores sociais. Mas, talvez a gente tenha virado inimigos públicos exatamente pela possibilidade que a gente tem de introduzir certos debates.

As experiências de Ramona e Antônio com feminismos trazem o lugar estratégico dos conhecimentos no esgarçamento do horizonte democrático (GABRIEL, MENDES, 2020). Introduzir os estudantes a sociedades onde relações de gênero assumem outros contornos, ou no limite, são inexistentes, é uma forma de desnaturalizar percepções hegemônicas sobre relações de gênero produtoras de assimetrias de poder em nossa sociedade. Trazer a diferença para as “conversas complicadas” dos currículos é uma provocação, um convite ao estranhamento do que antes era percebido como essencial. O mesmo faz Antônio ao levantar o debate sobre masculinidades em sala de aula como forma de deslocar percepções sobre uma identidade masculina branca como desprovida de gênero ou raça.

## “Al andar se hace camino”

Desde que abandonei lá no início de 2019 o projeto inicial da tese que previa a concentração de meus esforços de pesquisa na experiência de um coletivo feminista em uma única instituição de ensino, inúmeras portas se abriram no campo. A cada entrevista, vazava a diferença e a certa altura eu comecei a questionar o rumo que eu daria à riqueza de experiências com feminismos narradas por minhas interlocutoras. Me senti muitas vezes tentada a estancar o fluxo. Já na primeira entrevista quando Elza levantou o tema da violência de gênero nos currículos, eu pensei comigo: “Querida, só esse tema já dá uma tese.” Ou quando assisti extasiada ao filme ‘Espero tua (re) revolta,’ por indicação de uma das entrevistadas e cogitei concentrar meus esforços em explorar o movimento estudantil mainstream, suas frentes feministas e as articulações que estabelecem com os territórios curriculares. Entretanto optei por seguir o fluxo, talvez encorajada pelo otimismo que costuma nos acompanhar enquanto ainda não temos de enfrentar a “hora da verdade,” momento em que experienciamos a solidão do processo da escrita e somos cobrados a prestar contas das invenções que edificaram nosso castelo de areia durante todo o percurso da construção empírica.

Durante a fase da escrita, quando a elaboração do capítulo sobre *assédio*, o primeiro que escrevi, bateu quatro meses, ficou claro que eu precisava deixá-lo, a fim de explorar as demais frentes que eu optei por abrir nos outros capítulos, por mais sedutora que fosse a ideia de seguir com a temática da violência de gênero nos currículos, seus emaranhamentos aos ativismos nas redes e manifestações e os desdobramentos dos processos de denúncia nas escolas. Optei por ser extensa e não consegui ser profunda na mesma proporção, dado o prazo para a conclusão de um trabalho de tese. Tenho consciência das fragilidades resultantes dessa escolha e dos fios soltos que deixei pelo caminho e aos quais retornarei muitas vezes ainda.

Atentar para as formas inventivas como os feminismos vêm tensionando os espaços escolares e explorar as potências das articulações entre feminismos e currículos para o deslocamento de leituras hegemônicas no campo curricular, foi o aspecto mais desafiador e instigante desse percurso e o que confere algum sentido de unidade a essa profusão de experimentações que desenvolvi em cada capítulo. Essas reconfigurações feministas nos provocam a olhar para a dimensão da vida que pulsa nas escolas do Rio de Janeiro, esse território de invenção onde sujeitos se encontram e experimentam a vida no diálogo com os

conhecimentos que circulam e são constantemente ressignificados nesses territórios tão disputados e tão cheios de beleza e de dor também. Para o deleite de alguns e frustração de muitos conservadores que anseiam desesperadamente por respostas fáceis e tranquilizadoras para as coisas do mundo e (como não poderia deixar de ser) para as coisas do currículo, o que essas reconfigurações feministas nos mostram é que não há redenção ou linha de chegada. Nas ‘conversas complicadas’ dos currículos o imprevisível é a palavra de ordem e como nos aponta Judith Butler, a única certeza que temos é de que estamos todos comprometidos com a existência uns dos outros, como condição irreduzível da vida política e social na terra e os currículos estão incontornavelmente implicados nesse processo.

Como minhas interlocutoras antes de mim, fui transformada por essa experiência com feminismos nos currículos, no encontro com a riqueza de suas narrativas, nas reflexões sobre o campo do currículo e nas leituras de pensadoras como a filósofa *queer* Judith Butler, cujo pensamento alcança as estrelas, mas sem perder de vista o compromisso com todas as formas de vida que habitam o planeta. Espero com essa tese, ter aberto algumas frentes que possam ser trilhadas por outras pesquisadoras do campo do currículo e por mim mesma em minhas próximas empreitadas.

## Referências Bibliográficas:

- AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALVAREZ, Sonia E. Para Além da Sociedade Civil: reflexões sobre o campo feminista. *Cadernos Pagu* (43), janeiro – junho de 2014: 13-56.
- BENTES, Ivana. Mídia- multidão: estéticas da comunicação e biopolíticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2015.
- BENTO, Paula Alegria. *Sexualidade, Política e Juventude: uma etnografia das configurações de experimentações de sexualidade do movimento estudantil entre alunos de uma escola pública*. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- BERTH, Joice. Empoderamento. São Paulo: Pólen, 2019.
- BUARQUE DE HOLANDA, Heloísa. Introdução: o grifo é meu. In: BUARQUE DE HOLANDA, Heloísa (org.) *Explosão Feminista: arte, cultura, política e universidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- BUTLER, Judith. Parte I – O relato de si. In: *Relatar a si mesmo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- “Regulações de Gênero”. *Cadernos Pagu*, Campinas, nº 42, 2014, pg. 249-274.
- Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa da assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- BIESTA, Gert. Para Além da Aprendizagem: uma educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- CAMPOS, Antônia M; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M. *Escolas de Luta*. São Paulo: Veneta, 2016.
- COSTA, Cristiane. Rede. In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloisa (ORG.). *Explosão Feminista: arte, cultura, política e universidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- COSTA, Warley da. “Negro” na sala de aula de história: currículo e produção da diferença. Rio de Janeiro: Mauad, 2019.
- DEBERT, Guita Grin e GREGORI, Maria Filomena. Violência e gênero: novas propostas, velhos dilemas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*.vol. 23, nº66,2008,pp.165-211.

- DÍAZ-BENÍTEZ, Maria Elvira. Muros e pontes no horizonte da prática feminista: uma reflexão. In: *Pensamento Feminista Hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, p. 260-284, 2020.
- FRAVRET-SAADA, Jeanne. “Ser afetado.” *Revista Cadernos de Campo*.n.13, p. 155-161, 2005.
- FRAZÃO, Érika Elizabeth Vieira Frazão. *Licenciatura em História e Educação Básica: que articulações curriculares em meio às disputas por escola pública democrática?* 2018.
- FERREIRA, Carolina Branco de Castro Ferreira. *Feminismos web: linhas de ação e maneiras de atuação no debate feminista contemporâneo*. *Cadernos Pagu* (44), jan-jun de 2015, pp.199-228.
- FRANÇA, Fabiane Freire, FELIPE, Delton Aparecido. Os impactos dos feminismos e dos estudos de gênero no currículo educacional. *Revista e-Curriculum*, São Paulo,v.15,n.2,p.550 – 562.
- FREITAS FILHO, Luciano Carlos Mendes de; MENDES, Natália Rodrigues. *Disputas em Torno do Significante ‘Escola Democrática’: um estudo comparado entre Estados Unidos e Brasil (1980/2018)*.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GABRIEL, Carmen Teresa. *Narrativas autobiográficas e a questão do sujeito: articulações no campo do currículo*.*Revista Práxis Educacional*, v.17,n.44,p.1-21,jan./mar. 2021
- GABRIEL, Carmen Teresa; LIMA, Tatiana Polliana Pinto de. *Currículo de história e agência docente: possibilidades de articulação nos anos iniciais do ensino fundamental*.*Roteiro*, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021, p. 1-26.
- GABRIEL, Carmen Teresa; MENDES, Natália Rodrigues. *Saber docente e experiências com feminismos: reconfigurações curriculares insurgentes*. *Educar em Revista* ,Curitiba, v. 36, 2020,p.1-21.
- GABRIEL, Carmen Teresa Gabriel. *Objetivação e Subjetivação nos Currículos de Licenciatura: revisitando a categoria saber docente*. *Revista Brasileira de Educação*. v.23, p. 1-22, 2018.
- GABRIEL, Carmen Teresa, MORAES, Luciene Stumbo. *Conhecimento escolar e conteúdo: Possibilidades de articulação nas tramas da didatização*. In: *Currículo e Conhecimento: dife-*

- rentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas. Petrópolis,RJ: De Petrus: FAPERJ, 2014.
- GOMES, Carla de Castro. *Corpo, Emoção e Identidade no Campo Feminista Contemporâneo Brasileiro: a Marcha das Vadias do Rio de Janeiro*. 2018.
- GOMES, Carla & SORJ, Bia. *Corpo, Geração e Identidade: a Marcha das vadias no Brasil. Revista Sociedade e Estado*. Volume 29, nº 2, maio/agosto 2014.
- GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro, Zahar, 2020.
- GREGORI, Maria Filomena. *Cenas e Queixas: um estudo sobre mulheres, relações violentas e a prática feminista*. São Paulo: ANPOCS, 1993.
- GREGORI, Maria Filomena. *Práticas eróticas e limites da sexualidade: contribuições de estudos recentes. Cadernos Pagu (42)*, jan-jun de 2014, pp. 47-74.
- HEMMINGS, Clare. *Contando histórias feministas. Revista Estudos Feministas*. 17(1), p.215-241,janeiro-abril/2009.
- HILL COLLINS, Patricia. *Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- hooks, bell. *Teoria Feminista: da margem ao centro*. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- Erguer a Voz: pensar como feminista, pensar como negra*. São Paulo: Elefante, 2019.
- Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- INGOLD, Tim. *Sobre Levar os outros a Sério*. In: *Antropologia: para que serve*.Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- IRVINE, Janice. *Talk about Sex: The Battles over Sex Education in the United States*. Berkeley: University of California Press, 2002.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó,2019.
- LARROSA, Jorge. *Experiência e alteridade em educação*. *Revista reflexão e ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n2, p. 04-27, 2011.
- *Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência*. In: *Tremores: escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- LACLAU, E. & MOUFFE, C. *Hegemonía y Estrategia Socialista*. Ciudad Autónoma de

Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2015.

LATOUR, Bruno. Como terminar uma tese de sociologia: pequeno diálogo entre um aluno e seu professor (um tanto socrático). *Cadernos de campo*, São Paulo, n. 14/15, p. 339-352, 2006.

LEITE, Miriam Soares. No “colégio dos alunos, por alunos, para alunos”: feminismos e desconstrução em narrativas das ocupações. *Educação Temática Digital*, v.19, jan./mar.2017. p.23-47.

LEITE, Miriam Soares, ARAÚJO, Nayara Cristina. No tempo livre das escolas ocupadas: subversões do presentismo pelo ativismo jovem. Em Aberto, Brasília, v.31,n.101,p.93-105, jan./abr. 2018.

LEWIS, Elizabeth Sara. Teoria(s) Queer e performatividade: mudança social na matriz heteronormativa. In: Currículo, sexualidade e ação docente. Petrópolis, RJ: dp et Allii, 2017.

LORDE, Audre. Sou sua Irmã: escritos reunidos. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

LOWENKRON, Laura. Consentimento e Vulnerabilidade: alguns cruzamentos entre o abuso sexual infantil e o tráfico de pessoas para fim de exploração sexual. *Cadernos Pagu* (45), julho-dez de 2015, pp. 225-258.

MACEDO, Elizabeth. O currículo no portão da escola. In: MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. (orgs). *Currículo, sexualidade e ação docente*. Rio de Janeiro: DP et Alli, 2017.

MAHMOOD, Saba. “The subject of freedom” e “Agency, Gender, and Embodiment”. In: *Politics of Piety: The Islamic Revival and the Feminist Subject*. Princeton: Princeton University Press, 2005.

----- (2006). Teoria feminista, agência e sujeito libertatório: Algumas reflexões sobre o revivalismo islâmico no Egito. *Etnográfica*, 10(1), 121-158.

MARAFON, Giovana. Recusa à judicialização e ao projeto de lei “Escola sem Partido”: análises a partir das ocupações estudantis. *Sisyphus Journal of Education*, v. 5, 2017, p.9-30.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. São Paulo: N-1, 2018.

MEHL, Sônia Veprinsky. *Feminismos na Escola: Um estudo sobre a caracterização dos feminismos na escola a partir das percepções de jovens feministas estudantes*. Monografia - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MILLER, Janet. Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. *E-curriculum*, v. 12, n. 03 p. 2043 - 2063 out./dez. 2014.

- MONTEIRO, Ana Maria. Conhecimento poderoso: um conceito em discussão. In: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (orgs.) *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba: CRV, p. 58-73, 2013.
- MOREIRA, Adilson. *Racismo Recreativo*. São Paulo: Pólen, 2019.
- MOREIRA, Núbia Regina. *A organização das feministas negras no Brasil*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2018.
- MORESCO, Marcielly C. *Corpos que não importam no fronte das ocupações: protagonismo feminino e LGBTQI+*. In: *Ocupar e Resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016)*. Org: MEDEIROS, Jonas, JANUÁRIO, Adriano, MELO, Rúrion. São Paulo: Editora 34; FAPESP, 2019.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. O Currículo entre o que fizeram e o que queremos fazer de nós mesmos: efeitos das disputas entre conhecimentos e opiniões. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 21, p. 1415-1435, 2019.
- PELÚCIO, Larissa; MISKOLCI, Richard. Gêneros, Sexualidades e Mídias Contemporâneas: do pessoal ao político. *Estudos Feministas*, v.25, n.1, p. 263-268, janeiro/Abril, 2017.
- PINAR, William. *O que é a teoria do currículo?* Portugal: Porto Editora, 2007.
- PISCITELLI, Adriana. Re-criando a (categoria) mulher? In: ALGRANTI, L.M. (ORG.). *Prática feminista e o conceito de gênero*. Campinas: IFCH/UNICAMP, Textos Didáticos, n.48, nov. 2002.
- PRECIADO, Paul B. Lixo e Gênero, Mijar/Cagar, Masculino/Feminino. *eRevista Performatus*, Inhumas, ano 7, n. 20, abr. 2019. ISSN: 2316-8102.
- Ramírez, B. (2014). Colonialidad e cis-normatividade. Entrevista con Viviane Vergueiro. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales (III)*, pp. 15 – 21. [Recuperado de http://iberoamericasocial.com/colonialidade-e-cis-normatividade-conversando-com-viviane-vergueiro](http://iberoamericasocial.com/colonialidade-e-cis-normatividade-conversando-com-viviane-vergueiro)
- RANNIERY, Thiago. Currículo, normatividade e políticas de reconhecimento a partir de trajetórias escolares de “meninos gays”. *Education Policy Analysis Archives*, v. 25, p. 1-32, 2017.
- No meio do mundo, *aquendar* a metodologia: notas para queerizar a pesquisa em currículo. *Revista Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 332-356, maio/ago, 2016.

- Vem cá, e se fosse ficção? *Revista Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 982-1002, set./dez. 2018.
- RESTIER, Henrique; SOUZA, Rolf Malungo de. Apresentação. In: SOUZA, Rolf Malungo de; RESTIER, Henrique (org.). *Diálogos Contemporâneos sobre Homens Negros e Masculinidades*. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2019.
- RETAMOZO, M. Las Demandas Sociales y el Estudio de Los Movimientos Sociales. Disponível em: [www.moebio.uchile.cl/35/retamozo.html](http://www.moebio.uchile.cl/35/retamozo.html)
- ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. *Cadernos de Subjetividade*. v.1, n.2, 1993, p. 241-251.
- RUBIN, Gayle. Pensando o sexo. In: *Políticas do Sexo*. São Paulo: Ubu Editora, 2017.
- SEDGWICK, Eve Kosofsky. A Epistemologia do Armário. *Cadernos pagu* (28), janeiro-junho de 2007, pp.19-54.
- Epistemology of the closet. University of California Press Berkeley and Los Angeles, California, 1990.
- SCHUCMAN, L.V. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. *Psicologia & Sociedade*, 26 (1), 2014, p. 83-93.
- SCOTT, Joan W. A Invisibilidade da Experiência. *Proj. História*, São Paulo, (16). fev. 1998, p. 297-325.
- SILVA, V.G. O Antropólogo e sua Magia. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
- SUSSEKIND, Maria Luiza. Quem é...William F. Pinar? Petrópolis/R.J.:De Petrus et Alli,2014.
- SUSSEKIND, M.L.;CARMO,L.A.;GONÇALVES JUNIOR,S.W.P. Quem vai ao banheiro é o que? É gente. *REVISTA COLETIVA FUNDAJ*, v.12,p.01 – 06,2020.
- SPOSITO, Marília Pontes; TARÁBOLA, Felipe de Souza. Entre Luzes e Sombras: o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação* v. 22, n. 71, 2017.
- VIANNA, Adriana; CORRÊA, Sonia. Teoria e práxis em gênero e sexualidade: trajetos, ganhos, perdas, limites...pontos cegos. *Anais do VII Seminário Fazendo Gênero*, 2006.
- VIGOYA, Mara Viveros, *As cores da masculinidade: experiências interseccionais e práticas de poder na Nossa América*. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2018.