



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**TITO LOIOLA CARVALHAL**

**"o tempo se refloresta todo dia, o que fomos ontem  
não precisa ser a profecia do que seremos"  
Sobre Gêneros e Sexualidades na Formação Docente**

Salvador, 2022

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TITO LOIOLA CARVALHAL**

**"o tempo se refloresta todo dia, o que fomos ontem  
não precisa ser a profecia do que seremos"**  
**Sobre Gêneros e Sexualidades na Formação Docente**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de graduação em Pedagogia.

**Orientadora:** Profa. Dra. Nanci Helena Franco Rebouças.

**Salvador, 2022**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TITO LOIOLA CARVALHAL**

**"o tempo se refloresta todo dia, o que fomos ontem  
não precisa ser a profecia do que seremos"**  
**Sobre Gêneros e Sexualidades na Formação Docente**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de graduação em Pedagogia.

Aprovado em 13 de dezembro de 2022.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dra. Nanci Helena Franco Rebouças – Orientadora  
Universidade Federal da Bahia – FAGED

---

Prof. Dra. Amanaiara Conceição de Santana Miranda  
Secretaria Municipal de Educação do Salvador

---

Prof. Dra. Izaura Santiago da Cruz  
Universidade Federal da Bahia – FAGED

---

Prof. Esp. Mestranda Thiffany Odara  
Universidade Estadual da Bahia – UNEB

Eu quero dedicar esse trabalho à professora Amanaiara Miranda. Não tem um dia que eu não lembre da fala dela num encontro que tive o privilégio de participar, em 2016. Nele, Miranda partilhou uma situação que vivenciei há alguns anos atrás: “Certo dia, na saída da escola, o aluno em questão foi agredido de tal forma que retornou para a escola em busca de ajuda e, quando me encontrou, me abraçou dizendo: ô, pró, eu quero ir embora daqui, porque esses meninos vão me matar. O estado em que estava o rosto do menino era aterrorizante! Não tive reação, só o abracei e choramos juntos. Houve um momento em que ele disse: eles fazem isto comigo e a senhora não faz nada. E eu argumentei: eu faço sim, você não vê que todas às vezes eu reclamo, coloco de castigo e chamo o responsável. O aluno então, me olhou e disse: a senhora deixa sim, pois a senhora diz a eles que eu não gosto de homem, mas eu gosto sim. Eu não consegui falar mais nada - tamanha era a emoção e o sentimento de culpa, que eu somente chorava e limpava os machucados do menino”. Esse fato atravessou profundamente a vida dessa gigante professorinha que percebeu a necessidade de aprofundar o olhar para as questões de gêneros e sexualidades em suas diversidades, porque não queria violentar quem já vem sendo historicamente violentado. Esse movimento virou presente pra nossa formação em formato de dissertação já disponível na internet.

Dedico esse trabalho também a minha colega de curso Marise Carvalho, que, vindo de uma formação evangélica conservadora, nunca tendo acessado discussões sobre gêneros e sexualidades em uma perspectiva dissidente, quando se deparou com discussões que expunham a arbitrariedade das imposições normativas de gêneros e sexualidades, tendo garantida as condições básicas necessárias, foi estudar porque não queria reproduzir essas violências.

Vocês são inspirações bonitas que eu quero seguir.

## AGRADECIMENTOS

eu não cheguei aqui sozinha,  
eu só cheguei, porque antes de mim  
muita gente teve que lutar.

Quero começar agradecendo a todos os encontros possíveis até aqui. Não vou dar conta de nomear todo mundo que desejo e preciso agradecer.

À Martinha, à Marina Garlen, à Fran Demétrio, à Têu Nascimento, à Felipe Doss (*in memoriam*). O compromisso de vocês com as lutas coletivas é alimento ancestral para as nossas desobediências.

À minha ori, professora Nanci Franco, por todo apoio e carinho, na minha formação e nesta etapa final tão intensa. A sua disposição pra vida é inspiração bonita que co-move. Quero ser uma pró assim quando eu crescer.

Quero agradecer às professoras Thiffany Odara, Amanaiara Miranda e Izaura Santiago por terem aceitado participar e contribuir generosamente com esse trabalho. As pedagogias que vocês vêm construindo são respiro.

Agradeço aos movimentos estudantis, especialmente o Caped-Paulo Freire, o Kiu e o TransUFBA; à todos os movimentos sociais dissidentes e aguerridos que pude me aproximar nesse espaço-tempo, especialmente o Coletivo de Mulheres LeMarx: Grupo de Estudos Angela Davis, o Fórum sobre Medicalização e o De Transs pra Frente, que sustentam minha teimosia na vida.

Quero agradecer ao Transfeminismos e às tantas outras epistemologias insurgentes comprometidas com a dignidade de todas as vidas, nas pessoas de Viviane Vergueiro, Cris Sabino, Letícia Parks, Rogério Junqueira, Elenita Pinheiro e Lindinalva Luz.

À galera do CAOS, nas pessoas das professoras Terezinha Froes e Tamires Fraga.

Agradeço o pessoal do componente de Escritas, nas pessoas das professoras Silvia Galesso e Adriana Machado que tanto me ajudaram a pensar esse fazer.

Aos professores Clímaco Dias (IGEO) e Leandro Colling (IHAC) por tantas aberturas e lampejos.

À professora Maria Helena Souza Patto por seu compromisso ético-político, pelo potente arsenal de rebeldia contra a psicologização da educação, da vida.

Quero agradecer a galerinha do 2 Ano C, da Escola Municipal Padre José de Anchieta, com quem vivi o Estágio 2, o pessoal da Escola Municipal Cidade de Jequié e minha parceira Sirana Lucia, com quem vivi o Estágio 4, e o pessoal do Estágio 3 com quem também convivi,

ao mesmo tempo em que escrevia esse trabalho. Cada troca, cada aprendizado que vocês me oportunizaram acessar, com tanto respeito e afeto. Vou levar comigo pra sempre.

Sou muito grata à Faced, sou muito grata à UFBA, a todas as pessoas trabalhadoras e estudantes que constroem a universidade para que ela seja um espaço acolhedor e comprometido com as vidas mais vulnerabilizadas, por tantos aprendizados.

Quero agradecer azamigue de longe e de perto, às minhas famílias - a SACA <3, às redes de luta e afeto, às colegas e professoras que tanto contribuem para a minha permanência neste mundo. Aos meus pais (Carminha e Milton), irmão (Kelsen) e sobrinhas (Théo, Livia e Helena) por serem tanto! Ao môtio Roberto e Mary por todo carinho! A tia Sandra por se achegar.

Quero agradecer marido! Lygia, sou muito grato à Faced também por nosso encontro. Seu apoio e parceria foram fundamentais nesse corre, na minha vida. Não teria conseguido sem você! Meu amor, minha inspiração apertamente mais linda. Seu compromisso, seriedade e entrega é raiz.

Quero agradecer às adolescentes dos meus dias: Iara, Vini e Ayla por me ensinarem tanto e me mostrarem o quanto eu sou cringe e ainda preciso ralar a bunda no asfalto pra acompanhar a rebeldia pós-moderna. Amo vocês!!

Milhares de vezes, eu achei muito que não fosse conseguir concluir esse curso. Não estou na graduação há quase 10 anos sem motivo. Sei as razões de cada trancamento e/ou “abandono”, não sem constrangimento por ter segurado essa vaga por tanto tempo. Assim como sei que só consegui chegar aqui, porque eu não ando só. São muitas mãos que me sustentam e que alimentam minha vida. Esse trabalho é também uma ruptura com o silenciamento imposto, por meio da expulsão histórica da população trans e travesti dos espaços instituídos de produção de conhecimentos. Pedagogia da re-existência aos trancos e barrancos. Nas compreensões das inúmeras violações deformativas nos empurradas goela abaixo. Nos encontros lindos e libertadores, produtores de mal-estar necessário, que me ajudam a dar nomes pras agonias, que tensionam minhas contradições e me ajudam a entender mais profundamente o engendramento das tretas, a desnaturalizar, a construir descaminhos, a enxergar a potência da autocrítica.

Me construo professor, em formação, a cada encontro (dentro e fora da academia). Todo dia. E refaço meu compromisso de partilhar os acessos que tive, de continuar estudando para desfazer nossas ignorâncias deformativas enraizadas, de contribuir na construção de sangue no olho, rebeldia, afeto, outros mundos possíveis. Compromisso que vem acompanhado de um medo do caralho de fazer merda, de escolher o jeito mais "fácil"; de causar estragos na vida das que passarem por mim, seja por negligência, desconhecimento ou maldade; de me calar

diante das misérias e das dores de existir nesse *cistema* opressor e perverso. Temo me trair pelo cansaço, desgaste e desumanização que a precarização causa em nós, e de não cultivar o olhar atento que me fará enxergar as solidões e lampejos presentes. Tenho medo de permitir que a vida me endureça e de me tornar mais uma que sente calafrios no domingo à noite, porque mais uma semana se aproxima, e terei que estar 8hs/12hs diárias numa escola fria e indiferente, sem condições dignas de trabalho, e desinteressante pra mim, pras minhas estudantes, enxergando, sendo tratada e tratando, muitas vezes, minhas e meus colegas de profissão como inimigas. Tenho medo de não me comprometer com o coletivo, medo da covardia e do gozo na vaidade docentemente tão cultivada.

Hoje, o que me faz manter a chama viva são as pessoas lindas que encontro na vida. Muitas delas carregam títulos de professoras, mas eu prefiro chamá-las de inspirações, minhas parceiras de vida e de luta nos mais variados espaços, em tempos diversos. Gratidão professoras de coragem. “Agradeço por tudo que Re+escrevemos. Re+contamos. Re+vivemos. Agradeço por tudo que Partilhamos. Defendemos. Amamos. Vejam só, ainda não conseguiram cumprir seus ódios”<sup>1</sup>.

Reconhecendo os acessos que tive garantidos, nesse processo, diferentemente da realidade imposta à maioria, é seguir fazendo uso deles para lutar por justiça. "Não é loucura, nem utopia". Sigamos em luta!



---

<sup>1</sup>Vergueiro (2016, s/p).

"pra um de nós chegar lá  
milhares de nossos morreu  
(...) olhe em sua volta é veja o óbvio:  
um bando de racista (...),  
um bando de machista (...),  
quanta homofobia,  
isso é um hospício, viu  
mas tem muita gente boa por aí,  
muita gente massa, inconformada, fi.  
Despojando no caos  
Filhos do carnaval"

("Hospício de Burguês, Pivete", de  
Uelber Barbosa Silva e Ngo Jhon, 2021).

## RESUMO

A história do Brasil é marcada pela presença constante da brutalidade instituída, mas não uma brutalidade irracional, como nos leva a crer a definição do termo. A brutalidade a que nos referimos neste texto é letrada, civilizada e educada nas cartilhas e escrituras carregadas de autoritarismos, controle e dominação para a mansidão das justas revoltas de quem vem sendo maltratada, humilhada. O avanço do conservadorismo, intensificado na pandemia que ainda atravessamos, vem expondo sem o menor pudor as vergonhas dessa história não reparada. De forma bem desigual, mas intensa e barulhenta, as discussões sobre os sistemas de opressão têm sido aprofundadas e difundidas, como nunca antes, o que tem potencializado ainda mais os “contra-ataques” da tirania. A história do nosso país também é marcada pela presença constante de luta, de produção de vida. A Educação Escolar, da básica à superior, no meio disso tudo, é território em disputa, onde a ideologia dominante, que subalterniza as existências que escapam do padrão imposto, tenta seguir naturalizada. Na intensa ofensiva que se apresenta de forma potencializada para a população negra, indígena, sobretudo as mulheres cisgêneras e LGBTQIA+, mais ainda as economicamente subalternizadas, o capitalismo conservador cheio de traças segue impondo todo um arsenal para tentar impedir movimentos que desnaturalizam o que não é natural, em se tratando de opressão e exploração, como é o caso das categorias de gêneros e sexualidades. Ainda considerados tabus, demonizados e/ou sacralizados, esses temas complexos vêm se mostrando como eixos estruturantes do fortalecimento da extrema direita, onde pautas delirantes se sobrepõem à realidade concreta, insensibilizando um montante considerável da população para a intensificação da pobreza e da vulnerabilização das mais exploradas. Nesse mesmo espaço-tempo, não podemos perder de vista que o capitalismo inclusivo, desde que você possa pagar, também segue presente causando bastantes estragos. Vivendo a universidade nesses últimos dez anos (quase), 2013.2 à 2022.2, o objetivo deste trabalho é pensar a formação docente, no que diz respeito às discussões sobre gêneros e sexualidades em suas diversidades e interseccionalidades, a partir da vivência enquanto estudante do curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação da UFBA. Cientes de que a formação está em movimento e segue em disputa, desejamos chamar a atenção para pontos sensíveis nas naturalizações ainda presentes, nos silêncios, ausências e/ou presenças ainda tímidas sobre esses temas tão necessários e urgentes, reconhecendo as lutas de quem veio antes e abriu caminhos para os importantes avanços, fortalecendo a importância de mais aprofundamento e difusão dessas questões na formação docente da Faced-UFBA. Por meio de cenários-pedagógicos e ficções testemunhadas, buscaremos aprofundar o olhar sobre esses sistemas de poder, em diálogo com outros estudos, tentando nos atentar para algumas das formas que passam muitas vezes despercebidos na formação de professoras, para que possamos cuidar coletivamente. Para isso, iniciaremos apresentando os caminhos metodológicos, concepções e compromissos éticos que orientaram nossas leituras e trans-escrituras nada sagradas, limitadas e localizadas, “nem totalmente lúcidas, nem totalmente alienadas”. Na sequência, profanando em diálogo com a materialidade de uma história não reparada, trataremos sobre a defesa da dessacralização da magnífica universidade e seus dispositivos de poder que exercem colonialidades sobre as diversidades. Em seguida, no movimento sankofa que nos ensina a importância de voltarmos o olhar para trás para entendermos o presente e imaginarmos o futuro, faremos um breve resgate histórico do “passado de nossas verdades”, sobre a ideologia de gênero dominante e alguns antecedentes históricos da formação em pedagogia, enquanto dispositivo para a educação das corpos nas cartilhas da branquitude cisheteronormativa. Por fim, breves considerações na aposta de que “é sobre fazermos o impossível por nós”. Entendendo crítica enquanto proposição, desejamos com essa peleja somar forças com as lutas implicadas com educações para a dignidade de todas as vidas, buscando contribuir com a vocação crítica e engajada desta instituição.

**Palavras-Chave:** Formação Docente. Educação Escolar Superior. Gêneros. Sexualidades. Racismo. Capitalismo.

## SUMÁRIO

1	<b>PALAVRAS ABRE-CAMINHO: TODO TEXTO TEM UM CONTEXTO E MUITOS SENTIDOS.....</b>	08
1.1	SOBRE OS CAMINHOS METODOLÓGICOS, CONCEPÇÕES E COMPROMISSOS ÉTICOS QUE ORIENTAM NOSSAS LEITURAS E TRANS-ESCRITURAS NADA SAGRADAS.....	16
1.2	ESCRITA LOCALIZADA E ENDEREÇADA: LUGAR DE FALA, DE DESEJO E DE LUTA.....	22
2	<b>PROFANANDO EM DIÁLOGO COM A MATERIALIDADE DE UMA HISTÓRIA NÃO REPARADA.....</b>	28
2.1	DESSACRALIZANDO A MAGNÍFICA.....	28
2.2	CENÁRIOS-PEDAGÓGICOS E FICÇÕES TESTEMUNHADAS.....	30
3	<b>“A TRADIÇÃO SE MANTÉM”? : “O PASSADO DE NOSSAS VERDADES”.....</b>	39
3.1	SOBRE A IDEOLOGIA DE GÊNERO DOMINANTE NA MONOCULTURA COLONIALISTA NESSAS TERRAS INVADIDAS..	39
3.2	ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA...	46
3.2.1	Educação Instituída para as corpos exploradas e oprimidas.....	48
4	<b>“FAZER-SE PERSEVERAR”: “O TEMPO SE REFLORESTA TODO DIA, O QUE FOMOS ONTEM NÃO PRECISA SER A PROFECIA DO QUE SEREMOS”.....</b>	65
5	<b>REFERÊNCIAS TEÓRICO-POLÍTICAS.....</b>	74

## 1 PALAVRAS ABRE-CAMINHO: TODO TEXTO TEM UM CONTEXTO E MUITOS SENTIDOS

eu quero aprender a escrever de um jeito  
 que mainha, que foi professora,  
 sem nunca ter passado por universidade,  
 leia e se reconheça nas minhas costuras  
 nas tranças e bainhas de meus versos  
 eu quero aprender a escrever de um jeito  
 que minhas professoras e colegas  
 se reconheçam nas palavras  
 que latejam provocação de comunhão  
 e não de ira entre nós  
 “Guerra aos senhores”.  
 que minha escrita seja navalha na jugular dos autoritarismos e totalizações  
 que impedem o surgimento da dúvida,  
 inclusive dela mesma.

Durante o meu percurso escolar básico e nos meus trânsitos em escolas, de forma geral, muitas foram as situações de violência, das mais sutis às mais gritantes, vividas e presenciadas<sup>2</sup>. Sempre um corpo mais vulnerabilizado diante do autoritarismo de uma hierarquia perversa que se autoriza em determinar quem merece viver, como viver e quem merece morrer ou ser deixado para. Territórios reprodutores de constrangimentos e humilhações, especialmente, com as estudantes que escapam das réguas e métricas impostas: corpos<sup>3</sup> inadequadas, inconformes, desviantes, violadas nos mais básicos direitos. Na sua maioria, crianças e adolescentes negras, as lidas como afeminadas e/ou masculinizadas, não conformes aos padrões de conduta esperados em relação ao determinado para seu sexo biológico, que, nas lentes cisheterossexistas, denunciam uma possível homossexualidade futura e/ou transgeneridade/travestilidade; estudantes negras ou quase negras, aquelas cujas famílias são mais vulnerabilizadas economicamente; aquelas que vem das periferias, da zona rural em ônibus sucateados, em estradas sem manutenção, enfrentando toda sorte de riscos e humilhações para ter o direito de estudar; as corpos atravessadas pelos estigmas das deficiências, dos tantos padrões impostos, que, ou serão corrigidos, ou serão expulsas, ridicularizadas, maltratadas, abandonadas...

A escola deveria ser espaço seguro para conhecermos os mundos, o território em que vivemos e a gente mesmo, porque a gente sempre é na relação. A escola que deveria ser paragem para aprendermos a pensar e a conviver com as diferenças e com aquilo que nos assemelha, na pluralidade profundamente complexa que é a existência humana, em uma

<sup>2</sup> E sei, hoje, que as escolas que passei (privadas e públicas) não eram, nem de longe, as piores.

<sup>3</sup> O termo corpos, bastante usado, é só mais uma tentativa sutil de desestabilizar a norma.

sociedade profundamente injusta e desigual, é território hostil. Desde as filas da merenda, onde, se você demonstrasse ainda estar com fome e entrasse de novo para aventurar a sobra de mais um copo de mingau, você era constrangida por educadoras da moral e dos bons costumes que aprenderam a não se importar com o fato de você ter saído de casa às 10:00 da manhã, sem almoçar, para estar na escola às 13hs. Eu vi diversas vezes acontecer isso com minhas colegas que precisavam ir para a cidade, porque nos povoados em que viviam, o poder público, que deveria ser o alvo do constrangimento, não tinha garantido o direito à escola naquela localidade. Sem falar nas salas das professoras, que além de maus-tratos e intrigas entre elas, era também lugar de cultivo de mais preconceitos, de mais ódio às estudantes<sup>4</sup> e suas famílias, a maioria chefiada por mulheres negras vulnerabilizadas, vistas e tratadas como desestruturadas, não confiáveis, justamente aquelas mais penalizadas na manutenção dessa estrutura social<sup>5</sup>.

Na universidade, ao chegar, deslumbrada na perspectiva de quem se deixa ingenuamente fascinar por algo que lhe falta, diante do que antes das políticas de ampliação do acesso e expansão das universidades públicas era um desejo impossível, acreditava que finalmente iria acessar o conhecimento verdadeiro. “Iluminadas”, prometeram. Só “esqueceram” de contar que essa luz, assim como a da companhia elétrica, não é para toda a gente. Embora a universidade seja pública e gratuita, o direito de viver a universidade na sua pluralidade e contradições não é assegurado a todas que desejam, nem a todas que ingressam nela. A qualidade das produções e da partilha de conhecimentos, nesse território, também é absurdamente desigual. O conhecimento iluminado, nem sempre é luz para nós, exploradas, oprimidas, inadequadas, inconformes e desobedientes.

Na minha primeira semana de integração, atividade construída pelo Centro Acadêmico das Estudantes do curso de Pedagogia - CAPED Paulo Freire, Maria Celeste Ramos<sup>6</sup> nos disse para ficarmos atentas aos “cinismos epistemológicos”. Nunca me esqueci. Na época, eu ainda não fazia ideia do que era epistemologia, embora já tivesse vindo de uma outra graduação (administração pública), em uma faculdade particular<sup>7</sup>. Só depois de um tempo fui entender que a universidade, assim como a sociedade que a gente vive é território em disputa. Tudo tem

---

<sup>4</sup> Escola deve ser espaço para a gente entender porque a merenda é pouca, quando deveria ser garantido o necessário para todas, e a lutarmos por mais. Escola pode ser lugar em que estudantes e professores se reconheçam.

<sup>5</sup> A leitura do general Mourão sobre as mulheres cisgêneras negras mais vulneráveis economicamente é a mesma que muitas professoras aprenderam a fazer em relação as mães das estudantes. As desqualificações, as desconfianças, os julgamentos morais feitos por quem aprendeu a acreditar possuir “os predicados sociais e culturais exigidos pelo ponto de vista tradicional” (PASSOS, 2004).

<sup>6</sup> Cel, professora da Rede Municipal de Salvador, uma amiga querida, minha mãe do coração.

<sup>7</sup> A precarização do ensino acessado em Faculdades particulares é ainda maior, visto que as possibilidades de acesso a uma pluralidade epistemológica estão ainda mais reduzidas nos gerencialismos empresariais.

partido. Não tem neutralidade nem nos detergentes dos banheiros. Machado e Fonseca (2022, p.219), ancoradas em Foucault (1987), sensibilizam para “os processos de captura da subjetividade operados nas relações de saber e poder dos quais o campo da produção de conhecimento não está isento. Há uma primeira afirmação: o conhecimento não é simplesmente uma forma de acessar a realidade, ele participa da sua criação”.

Outro dia, uma postagem nas redes sociais afirmava algo intensamente repetido em outros territórios, principalmente na academia depois que algumas das mais vulnerabilizadas começaram a ocupá-la. O post dizia que “a classe dominante não domina porque é mais culta, mas sim porque ela sonega conhecimento à classe dominada. Por isso que nós, filhas da classe trabalhadora, temos que estudar, estudar e estudar e se isso trouxer alguma ascensão jamais esquecer qual a nossa classe e lutar por ela”. Daqui desse lugar estranho e sem forma, nada culto, uma quase graduada em Pedagogia, péssima aluna, como nos definiu o excelentíssimo ex secretário de educação do município de Salvador, Bruno Barral<sup>8</sup>, fiquei pensando no que essas palavras dizem<sup>9</sup>. Quem é filha da classe trabalhadora, de grupos subalternizados, vivencia, desde muito cedo, a violação proposital no direito ao acesso à educações escolares “de qualidade” e a uma série de outros direitos e depois, essa mesma estrutura que produz essa violação, cobra esses determinados conhecimentos para justificar nossa subalternização. Humilhação. Humilhação. Humilhação em um contexto de mais de 15 milhões de pessoas desempregadas, onde mais de 40 milhões de trabalhadoras disputam as migalhas dos “bicos” precarizados e instáveis, e cerca de 5 milhões de pessoas passam fome, enquanto que os bilionários letrados nas heranças do capital ficam ainda mais bilionários, às custas das nossas dores.

Nas contradições do próprio sistema, as políticas afirmativas e de expansão das universidades, fruto das lutas dos movimentos sociais dissidentes, especialmente do Movimento Negro, têm possibilitado alguns importantes e necessários furos no concreto carcomido (GOMES, 2017). No curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFBA, por exemplo, a gigantesca maioria do corpo discente, hoje, é composta por mulheres cisgêneras

---

<sup>8</sup><https://www.metro1.com.br/noticias/cidade/97857.secretario-diz-que-melhores-alunos-das-universidades-nao-querem-ser-professores-aplb-repudia>>

<sup>9</sup> Barral segue a velha estratégia de desqualificar para justificar os ataques. O nível de autoritarismo escancarado nas falas de Barral, nas posturas da SMED, na Gestão de ACM Neto, de todas as gestões no âmbito federal, estadual e municipal (até aqueles mandatos autointitulados progressistas - não podemos esquecer da postura do governo Dilmãe, na greve de 2015), grita nossa vulnerabilidade. O mesmo olhar instituído que trata as estudantes e suas famílias empobrecidas por essa estrutura desigual como lixo, também o faz com as professoras e todo o corpo que constrói o chão das escolas. Para as exploradas e oprimidas, a subalternização multifacetada como dispositivo de controle de revolta, nos diversos tipos de encarceramentos.

negras, da classe trabalhadora, sendo que muitas são as primeiras da família a ingressarem na universidade. Embora o acesso a esse território seja uma possibilidade para algumas, as condições de permanência são ainda muito precarizadas. Situação piorada quando a quantidade de bolsas e auxílios, já insuficiente, segue golpeada nos cortes orçamentários impostos pelo governo federal e quando decisões políticas (internas) das universidades determinam que essas rubricas sejam as primeiras afetadas. Sem os auxílios, se manter na universidade, para muitas, fica impossível.

A mudança fomentada por essa tímida mas importante expansão também tem chegado no corpo docente, produzindo o acesso de mais pessoas pertencentes a grupos sociais subalternizados, de mais epistemologias dissidentes e inconformes, o que também tem possibilitado a produção de mais brechas e fissuras na formação, diversificando o que era muito mais restrito às visões de mundo de homens e mulheres cisgêneras brancas, filhas de famílias que, embora também pertencentes à classe trabalhadora, possuíam condições econômicas bastante diferenciadas das demais, e formadas, na maioria, para conservar as tradições que as beneficiam em muitas medidas.

Pensando especificamente o acesso das estudantes, muitas de nós adentramos esse território carregadas de expectativas, inclusive a esperança de mudança de vida econômica, promessas do capital. A atual conjuntura, com o número de pessoas desempregadas com diploma na mão ou trabalhando numa precarização cada vez mais intensa, nos grita a compreensão de que a classe dominante domina porque se apropriou violentamente da maior parte das riquezas que deveriam ser de bem comum a todas, “estudadas” ou não.

No diálogo com as discussões sobre genocídio e racismo epistêmico (NASCIMENTO, 1977/2016) e com compreensões marxistas, que expõem as impossibilidades de condições dignas para todas, nessa estrutura social, com ou sem diploma, uma série de inquietações jogam por terra muitas de nossas “certezas” e intencionalidades (DAVIS, 2015; PATTO, 1990). Para uma abolição sem reforma agrária, muitos foram/são os movimentos necessários para seguir explicando e sustentando a profunda injustiça que segue presente (MOURA, 1977). Considerar a população mais explorada e oprimida inferior culturalmente foi/permanece sendo um deles.

Essa concepção de que existem pessoas carentes culturalmente, restringindo cultura aquilo que foi estabelecido por um determinado grupo, segue a lógica elitista e racista dominante. A Teoria da Carência Cultural, cunhada nos Estados Unidos, na década de 1960, é forjada propositadamente para desarmar as dinamites produzidas pelas lutas dos movimentos negros, e para reconfigurar, na toada de um “politicamente correto” para aquele espaço-tempo,

o racismo presente nas teorias biologicamente deterministas que tentavam explicar que a vulnerabilização da população negra era fruto de desigualdades biológicas (PATTO, 1990). Em síntese, os avanços científicos alumiam uma outra compreensão, que não mais afirmava que as pessoas negras eram inferiores biologicamente. A luz, agora, apontava para a cultura. Não, os negros não são inferiores biologicamente, somos todos humanos. O problema é que eles são inferiores culturalmente, mas se eles se esforçarem e adquirirem as “habilidades” e “competências” necessárias, ou seja, nossos “hábitos”, eles também poderão ser “vencedores”.

O acesso à escolarização no nosso país, assim como em outros territórios colonizados, nunca foi comprometido com a emancipação coletiva dos grupos subalternizados (PATTO, 1990). Nesse tempo, temos entendido, dentro e fora da academia, que defender a educação, defender a universidade, assim no substantivo sozinho, não diz muito, afinal, tanto a escola básica como a superior podem ser fábricas de soldadinhos do sistema, de diplomas de brancura, de pedagogias para adaptação às normatividades e regras injustas do jogo, para a perpetuação das colonialidades sobre as diversidades (VERGUEIRO, 2016). Fazer críticas à ciência nesse contexto de negacionismos de nossas verdades mais duras é babado tenso, porém necessário, visto que, como nossa história bem presente expõe, a ciência pode ser laboratório de produção de explicações, de ficções mortíferas, de leituras bem perversas. Os conhecimentos instituídos são muitos e servem a muitos interesses (GOLD, 2003; PATTO, 2008; SOUZA, 2021).

A restrição da formação acadêmica a uma desejada carteira assinada, nesse estágio do capitalismo - pandemônio de desemprego que nunca foi por falta de capacitação, tem fragilizado ainda mais os sentidos e possibilidades da universidade para a vida das pessoas que dependem da venda de sua força de trabalho para sobreviver e começam a ocupar esse território. Não à toa, somado a inúmeros outros fatores bem concretos, o número de pessoas pertencentes a grupos sociais vulnerabilizados inscritas nos três últimos Exame Nacional do Ensino Médio – (ENEM), foi consideravelmente reduzido. A sobrevivência é urgente.<sup>10</sup> E a universidade ainda distante demais das carnes consumidas sem valia que seguem maltratadas em tudo o que é canto.

A ideia de que a universidade vai nos possibilitar naturalmente acesso aos conhecimentos que também nos possibilitarão uma ascensão econômica era fantasia bem real em outro espaço-tempo. Na conjuntura em que estamos, ainda mais se tratando do curso de pedagogia, trabalho desvalorizado pela direita conservadora e por parte da esquerda

---

<sup>10</sup><https://www.esquerdadiario.com.br/Inscricao-de-negros-e-indigenas-no-Enem-2021-cai-mais-de-50-e-tem-menor-numero-desde-2007>

autointitulada progressista, é fantasia surreal que alimentar só vai nos deixar ainda mais vulneráveis e frustradas para vulnerabilizar e maltratar ainda mais as nossas<sup>11</sup>. Sem falar que a própria redução da vivência universitária a inserção no mercado de trabalho é também sobre violação de direitos, dos nossos direitos de nos apropriarmos de conhecimentos, de tecnologias que nos ajudem a nos situarmos menos vulneráveis no mundo e a construirmos coletivamente estratégias para transformá-lo. Fazer que demanda qualificação do olhar, da escuta, da fala, dos sentidos e movimentos; fazer que demanda a deseducação das tiranias colonialistas, dos preconceitos tantos, das autorizações que desautorizam quem está mais vulnerável. Fazeres possíveis de serem vividos não só na universidade, mas ela, enquanto território instituído de produção de conhecimentos, precisa ser cada vez mais defendida, disputada e cobrada.

O avanço da extrema direita é resultado direto de uma sociedade estruturada, desde a raiz, para a legitimação e manutenção de um sistema profundamente injusto e desigual. A gente chega nesse mundo e já dá de cara com uma sociedade onde poucas terão asseguradas as condições materiais necessárias para sua sobrevivência, enquanto a gigantesca maioria vai precisar lutar muito para sobreviver com o mínimo do básico e sem garantia de que o esforço será recompensado. Além de toda essa desigualdade, a sociedade que nos recebe também impõe uma série de regras e normas estruturadas em preconceitos e interesses de dominação de quem produz toda essa injustiça. E aí da gente se não nos adequarmos a essa tirania.

A história do Brasil é marcada pela presença constante da brutalidade instituída, mas não uma brutalidade irracional como nos leva a crer a definição do termo. A brutalidade a que nos referimos é letrada, civilizada e educada nas cartilhas e escrituras carregadas de autoritarismos e controle para a mansidão de nossas justas revoltas. Essa história colonial, escravagista, nunca reparada, tem nos mantido geopoliticamente na periferia do capitalismo. Dependência que segue impondo os ditames do capital financeiro internacional (COSTA, 2021) e suas cartilhas bélicas, o que torna esse pandemônio ainda mais intensificado, basta a gente olhar para o que gritam os dados do mapa da violência: enquanto eles nos matam, a gente também está se matando, como nos ensinaram a fazer (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2021).

Muitas são as análises sobre a relação entre a extrema direita e a herança política/cultural (BENTO, 2022; MOMBAÇA, 2021; PALHA, 2021). Nos últimos anos, o avanço do conservadorismo vem expondo despidoradamente as vergonhas dessa estrutura,

---

<sup>11</sup> Quando falamos em nossas, estamos nos referindo a todas as pessoas construintes do chão das escolas públicas, a todas as pessoas pertencentes a grupos subalternizados, àquelas que aprendemos a odiar, a maltratar, a desqualificar, a desprezar.

intensificadas nas políticas de enfrentamento à crise sanitária que atravessamos (ou a ausência delas) - uma pandemia gerida por um genocida que matou mais de 700 mil pessoas e segue matando<sup>12</sup> - e no poder econômico de seus representantes que investem fortemente na maquinaria de produção de fake news, no desmonte da educação pública (da básica a superior) e dos direitos duramente conquistados.

De forma bem desigual, mas intensa e barulhenta, as discussões sobre os sistemas de opressão têm sido aprofundadas e difundidas, como nunca antes, o que tem potencializado ainda mais os "contra-ataques" da tirania. A presença, ainda que insuficiente, de pessoas pertencentes a grupos sociais subalternizados e de perspectivas dissidentes vem contribuindo para uma intensa produção intelectual que tem tensionado uma série de naturalizações muito bem acomodadas em cadeiras acolchoadas. A história do nosso país também é marcada pela presença constante de luta, de produção de vida (MOURA, 1987).

Nessas investidas, o capitalismo conservador cheio de traças segue impondo todo um arsenal para tentar impedir movimentos que tentem desnaturalizar o que não é natural, em se tratando de opressão e exploração, como é o caso das categorias de gêneros e sexualidades. Ainda considerados tabus, demonizados e/ou sacralizados, esses temas complexos vêm se mostrando como eixos estruturantes do fortalecimento da extrema direita, onde pautas delirantes se sobrepõem à realidade concreta, insensibilizando um montante considerável da população para a intensificação da pobreza e da vulnerabilização das mais exploradas. Nesse mesmo espaço-tempo, não podemos perder de vista que o capitalismo inclusivo, desde que você possa pagar e tenha "inteligência emocional", também segue presente causando bastante estragos.

Vivendo a universidade nesses últimos dez anos (quase), entre 2013.2 à 2022.2, o objetivo deste trabalho é **pensar a formação docente, no que diz respeito às discussões sobre gêneros e sexualidades em suas diversidades e interseccionalidades, a partir da vivência enquanto estudante do curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação da UFBA**. Cientes de que a formação está em movimento e segue em disputa, desejamos chamar a atenção para pontos sensíveis nas naturalizações ainda presentes, nos silêncios, ausências e/ou presenças ainda tímidas sobre esses temas tão necessários e urgentes.

Por meio de cenários-pedagógicos e trans-escrituras nada sagradas, limitadas e localizadas, "nem totalmente lúcidas, nem totalmente alienadas", buscamos aprofundar o olhar sobre esses sistemas de poder, em diálogo com outros estudos, tentando nos atentar para

---

<sup>12</sup> O ano é 2022.

algumas das formas como eles passam muitas vezes despercebidos na formação de professoras, para que possamos cuidar coletivamente. Como assenta Berenice Bento (2022, s/p), o objetivo não é “apenas ler e propor novas teorias, mas pensar os silêncios e ausências em nossas formações profissionais e, simultaneamente, questionar o lugar que passamos a ocupar como reprodutores/as de visões adocicadas das relações sociais fundadas na violência”.

Para isso, buscamos especificamente refletir sobre a ideologia de gênero dominante e sua relação com a monocultura colonialista; analisar a formação docente, com foco para o lugar da Pedagogia na educação das corpas; problematizar os silêncios, ausências e/ou presenças ainda tímidas dessas discussões, a partir do meu percurso, reconhecendo as lutas de quem veio antes e abriu caminhos para os importantes avanços, fortalecendo a importância de mais aprofundamento e difusão dessas questões na formação docente da Faced-UFBA<sup>13</sup>. Entendendo crítica enquanto proposição, desejamos com essa peleja somar forças com as lutas implicadas com educações para a dignidade de todas as vidas, buscando contribuir com a vocação crítica e engajada desta instituição.

Para cumprir tal propósito, iniciaremos apresentando os caminhos metodológicos, concepções e compromissos éticos que orientam nossas leituras e trans-escrituras nada sagradas, nosso lugar de fala, de desejo e de luta. No segundo capítulo, profanando em diálogo com a materialidade de uma história não reparada, buscaremos contribuir com a dessacralização da magnífica universidade e seus dispositivos de poder que exercem colonialidades sobre as diversidades, por meio de cenários-pedagógicos e ficções testemunhadas. No movimento sankofa<sup>14</sup>, que nos ensina a importância de voltarmos o olhar para trás para entendermos o presente e imaginarmos o futuro, no terceiro capítulo faremos um breve resgate histórico do “passado de nossas verdades” e sobre a formação em pedagogia, enquanto dispositivo para a educação das corpas nas cartilhas da branquitude cisheteronormativa. Por fim, breves considerações na aposta de que “é sobre fazermos o (im)possível por nós”.

Inspiradas em Vergueiro (2016, p.19), é importante marcar que “apesar da organização um tanto esquemática, não se pretende que esta estruturação de capítulos e seções seja compreendida como estanque, mas sim como toda entrelaçada: em tempos, temas, locais,

---

<sup>13</sup>Aproveito para agradecer a professora Nanci Franco que, juntamente com outras profes, lutam pela implementação de componentes curriculares que pautem essas discussões na Faced-UFBA.

<sup>14</sup>O conceito de Sankofa (Sanko = voltar; fa = buscar, trazer) vem de um provérbio entre os povos de língua Akan da África Ocidental.

intersecções e encruzilhadas”. Nesse caminhar, nos guiaremos em compreensões interseccionalmente implicadas com o combate a todas as formas de opressão e exploração.

## 1.1 SOBRE OS CAMINHOS METODOLÓGICOS, CONCEPÇÕES E COMPROMISSOS ÉTICOS QUE ORIENTAM NOSSAS LEITURAS E TRANS-ESCRITURAS NADA SAGRADAS

"eu não disse que aquele menino ia ser assim,  
um orgulho para a família?  
mas começou a fumar maconha, deixou a barba crescer  
tá andando com sem-terra, você acredita?  
aquele desgraçado largou o curso de direito,  
tá fazendo comunicação.  
tá namorando com outro menino  
e diz que ele é o amor de sua vida.  
e eu também acho"<sup>15</sup>

Nesta seção partilharemos sobre a construção dos caminhos metodológicos, as inspirações teórico-políticas que fundamentam esse trabalho, os aspectos éticos desejosos de rupturas “com qualquer perspectiva de controle e de distanciamento pautadas num discurso de neutralidade”; nosso lugar de fala, de desejo e de luta, enquanto pesquisadora e participante da pesquisa (NEVES; HECKERT, 2021, p.142). Na contramão da produção de compreensões que pretendem abarcar uma totalidade, desconsiderando a complexidade de fenômenos atravessados por questões estruturantes e frutos de múltiplas determinações, no contexto dos estudos qualitativos, esse trabalho nasce do desejo de aprofundarmos o olhar sobre a formação docente, a partir da minha vivência enquanto estudante concluinte do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFBA. A escolha dessa abordagem se fundamenta na compreensão de que nossa pesquisa deseja investigar um processo social, construído e vivido por pessoas, com histórias, avanços, retrocessos, continuidades e descontinuidades, tretas contradições que demandam uma série de cuidados e compromissos éticos que reduzam danos nas possíveis totalizações que impedem o surgimento da dúvida<sup>16</sup>.

Como Minayo (2010, p.57) destaca, a pesquisa qualitativa envolve o desejo de pensar a própria realidade, em busca de desvelar processos sociais referentes a grupos particulares, propiciando “a construção de novas abordagens, revisão e criação” de reflexões, para o aprofundamento e/ou superação das leituras já existentes durante a investigação. Considerando o período de vivência no campo em questão (quase dez anos), entendemos fazer sentido recorrermos, em alguma medida, a metodologia autoetnográfica, enquanto “um gênero

---

<sup>15</sup> Autoria de Pedro Bomba.

<sup>16</sup> Conforme a professora Adriana Marcondes nos ensina.

autobiográfico de escrita e pesquisa que apresenta múltiplos níveis de consciência, conectando o pessoal ao cultural”, no qual “ação concreta, diálogo, emoção, corporeidade, espiritualidade e autoconsciência são trazidos, aparecendo como estórias relacionais e institucionais afetadas pela história, estrutura social e cultura”, possível a partir de uma variedade de linhas de estudo, como as “narrativas pessoais”, “autohistórias”, “etnografia e “etnografia nativa”, entre outras terminologias (ELLIS; BOCHNER, 2000, p.739 - tradução VERGUEIRO, 2016).

Também dialogamos e nos inspiramos em alguns dos recursos metodológicos de Escrivências, desenvolvidos por Conceição Evaristo (2017). Como sintetizam Soares e Machado (2017), a escrivência utiliza-se da experiência para viabilizar narrativas que dizem respeito à experiência coletiva. "A escrivência marcadamente carrega, assim, uma dimensão ética ao propiciar que a autora assuma o lugar de enunciação de um eu coletivo, de alguém que evoca, por meio de suas próprias narrativas e voz, a história de um ‘nós’ compartilhado”, colocando “em perspectiva a dicotomia entre sujeito de pesquisa/pesquisadora”. Partilharemos histórias, entendendo que "as histórias são inventadas, mesmo as reais, quando são contadas" (SOARES; MACHADO, 2017, s/p),

absolutamente particulares, mas que remetem a outras experiências coletivizadas, uma vez que se compreende existir um comum constituinte entre autor/a e protagonista, quer seja por características compartilhadas através de marcadores sociais, quer seja pela experiência vivenciada, ainda que de posições distintas.

Compreendendo que esse trabalho é sobretudo corporal, encontramos em Graciela Ravetti (2003) a ideia de “transgênero performático”<sup>17</sup>, que se costura por meio de trans-escrituras, fazendo uso do corpo, “de seu saber corporal, para registrar e comunicar esse saber”, buscando “também sensibilizarem-se frente ao saber performático transmitido por outras pessoas e grupos” (RAVETTI, 2003). Ravetti (op.cit., p.39) propõe o desejo de “movimento para mais além de”, “movimento através de”, “mudança de estado.

Os caminhos metodológicos deste trabalho, expressos em *transescrituras nada sagradas*, se inspiram na potência da escrita de Viviane Vergueiro (2016), em “Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade”; de Bruno Santana (2017), em “Trajetória de Um Homem Trans no Curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Pública: Uma Narrativa Subversiva; de Jeferson Tenório (2020), em “O Avesso da pele”; de Thiffany Odara, em “Pedagogia da desobediência: travestilizando a educação” (2020); e em tantas outras que, nas

---

<sup>17</sup> Compreendendo, em Ru Paul, que todo mundo nasce nu, o resto é drag.

disputas discursivas, de práticas sociais e de projetos de sociedade, abrem caminhos e nos ensinam outras formas de produção de conhecimentos mais próximas das vísceras de nossas corpos desajustadas.

Nesse balaio trans-itine(r)ante, a aposta se dá também na compreensão acessada em Preciado, de que “uma transição de gênero é uma jornada marcada por múltiplas fronteiras”, e por isso é sem cessar. Sendo eu, uma pessoa trans, que iniciou a transição de gênero (mais explicitamente afirmativa), durante esse tempo na universidade (e não apenas essa transição, mas outras tantas), me reconheço nessa jornada e reconheço esse processo nas minhas formas de enxergar a mim mesmo e tudo em volta. Comecei a reagir, diante de violação de direitos, diante de injustiças na Faced, só depois de muito acesso e parceria coletiva que fortaleceu essa autorização - construção de coragem. Foi na universidade que o entendimento sobre a importância de reconhecer os acessos não garantidos a todas foi fortalecido, não para tratá-los privilégios, destituindo-os de direitos, mas enquanto vantagem que precisa nos demandar mais compromisso, enquanto a sociedade for tão injusta e desigual.

Glória Anzaldúa (1987) sensivelmente nos chama a atenção para o cuidado de considerarmos que as fronteiras passam a existir “onde quer que duas ou mais culturas se margeiem, onde pessoas de diferentes raças ocupem o mesmo território, onde subclasses e classes baixas, médias e altas se toquem, onde o espaço entre duas pessoas se encolha em intimidade”. Fronteiras que tantas vezes não são devidamente problematizadas em ativismos, academias, relações. Nos movimentos cismicos de “uma ficção política e epistemológica” que nos permitem pensar nossas insubmissões e alinhamentos, interseccionalmente situadas, apostamos “na potência da consciência mestiça” (VERGUEIRO, 2016, p.20). Iluminadas por Kilomba (2010) e Vergueiro (2016), este trabalho intenciona fortalecer a compreensão de que “faz-se necessária uma epistemologia que inclua o pessoal e o subjetivo, de forma a ‘apresentar uma possibilidade de produção de conhecimento emancipatória alternativa’ (VERGUEIRO, 2016, p.25).

Tal epistemologia, a partir de um viés interseccional, pode “ir além de um foco singular em, de um lado, relatos individualistas de autoexploração no nível micro, ou análises sociais no nível macro”, “associando a narrativa e agência pessoal com um foco estrutural mais amplo, descrevendo, interpretando e desafiando relações de poder e desigualdade [c]istêmicas mais amplas através da linguagem de suas próprias experiências (SCOTT DIXON, 2009, p.37 - Tradução VERGUEIRO, 2015b).

O professor Milton Santos (1988) nos ensina que “a percepção é sempre um processo seletivo de apreensão” e a professora Maria Helena Souza Patto (2005) nos lembra que “nenhuma consciência é totalmente lúcida nem totalmente alienada”. Logo, entendemos que

transcrições nada sagradas se aproxima do sentido que gostaríamos de propor para esse texto. Transcrições nada sagradas, porque profundamente profanas, tentativa de desacato às nossas colonialidades tiranas vergonhas, mas sem garantia.

Reconhecendo que não há separação entre a escrita e a vida, esse trabalho não é uma “autoetnografia”, embora possa conter traços. Mas, entendemos que sua performance está mais para o campo das ficções testemunhadas, entendendo que ficção “não tem necessariamente a ver com o mundo da fantasia. Contra as ideias feitas, ela também trabalha no campo da verdade, que é o campo das contradições” (CARVALHO, 2022, s/p). Como defende Carvalho (2022), “a ficção abre o campo da dúvida, do outro, do diverso, pela multiplicidade de perspectivas contraditórias não só sobre o mundo, mas também sobre a suposta autonomia e integridade de quem narra ou fala”. Ficções testemunhadas porque trata-se de uma escrita sobre nós, a partir do meu lugar e olhar limitado, localizado e atravessado por afetos muitos. Agressiva, como costumamos ser chamadas todas as vezes que recusamos o silenciamento diante de uma injustiça. Crítica, como podemos ser usadas quando conveniente for. Dura, quando pedimos consideração às nossas existências tão confortavelmente desconsideradas. Ingênua, como podemos ser tratadas quando a única coisa que nos resta é apostar na vida. Haraway (1995) nos alerta que a escrita científica é prática local, situada e marcada, que compreendida bem mais do que um momento posterior à pesquisa, é um dos lócus no qual a própria pesquisa se realiza, construindo mundos, produzindo realidades. Entendemos que “escrever não se limita à organização daquilo que se aprendeu observando ou estudando um campo”. Conforme Alvarez e Passos (2014) sintetizam

a escrita envolve ação que transforma o pensamento do próprio pesquisador, que participa da disputa de constituição de um grupo social, de uma instituição, de uma política através daquilo que escreve, de como os nomeia. Essa transformação de si e da realidade exige uma qualidade de presença junto àquilo que motiva o pensamento, além de tempo de imersão em um dado campo e em meio às palavras. Pesquisar e escrever criam territórios existenciais (p.98).

Enquanto uma pessoa migrante de gênero e de sexualidade, no desejo de busca de um "nós" que nos une, estudantes e professoras da Faced - UFBA, buscaremos somar forças na produção de fissuras, por meio de inflexões subalternizadas e de posicionalidades implicadas (SOARES; MACHADO, 2017). “A escrita deve, constantemente, sofrer edições que me limitem e localizem e que não reduzam o outro” (PENALVA, 2021, p.84).

Faremos uso de cenários-pedagógicos, como dispositivos de produção de compreensões, que expõe alguns pontos sensíveis em que as discussões sobre gêneros e sexualidades apareceram nesse espaço-tempo, tentando cuidar para que ninguém se reconheça

nominalmente, mas para que todas se reconheçam potencialmente, porque somos todas potenciais racistas, machistas, cisheterossexistas, capacitistas... Os cenários-pedagógicos tratarão de situações/ficções testemunhadas e/ou vivenciadas na Faculdade de Educação, assim como em outros espaços da universidade. Nessa produção, faremos uso da terceira pessoa, na tentativa de assegurarmos essa impessoalidade que foca na estrutura e não no indivíduo, e, sem deixarmos de marcar a responsa individual, recorreremos também a primeira pessoa do singular a fim de não nos colocarmos acima. Isso tudo é sobre mim também. Não é porque sou uma pessoa dissidente, estudante da temática, que estou livre de reproduzir leituras e movimentos que violentam.

A fim de não re-produzirmos constrangimentos que individualizem questões que sabemos estruturantes, portanto coletivas, buscaremos concentrar o olhar no fenômeno e não nos indivíduos que participaram das cenas. Nesse compromisso, o desejo de não fazermos uso de adjetivações que produzem petrificações, fixando “o outro (pessoa, instituição ou práticas) no lugar de objeto genérico e abstrato e aos efeitos de verdade que as escritas formalizam”, nos roubando a potência de enxergarmos/considerarmos as variações, contradições presentes (MACHADO; FONSECA, 2022, p. 228). Como nos lembra Machado e Fonseca (2022), nos resguardarmos numa possível adjetivação crítica de nossos pensamentos não garante “uma boa saída para essa encruzilhada”, sendo necessário reconhecermos “que essa injunção, que impele a uma predicação redutora do outro, é força presente no campo, não sendo possível estar a salvo desse risco” (p. 227).

Na contramão do modo positivista supostamente neutro, buscamos nos ancorar na compreensão de que a busca pelo entendimento profundo e alargado de fenômenos complexos, ou seja, tudo o que envolver seres humanos, precisa estar implicado com a construção de olhares e escutas que rompam com os binarismos, maniqueísmos, dicotomias, classificações hierarquizantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994; VIÉGAS, 2002; SARDENBERG, 2006). É sobre pensar a própria experiência buscando “entender tensões, contradições, desafios e potenciais presentes em um processo” (SOUZA, 2018, p. 80); sobre produzirmos “compreensões daquilo que estamos fazendo e do que pensamos sobre o que fazemos”, como “balanço de vida”, como reflexão crítica, como algo indispensável para se compreender como a gente vem/vai constituindo a nossa formação (SOUSA; CABRAL, 2015, p. 153).

A análise deste trabalho parte de lugares, atravessamentos e implicações assumidas. Nossas referências se estruturam em insurgências e recusas ao opressoramente estabelecido. Nos limites dos traços liberais de sua origem epistêmica, encontramos na interseccionalidade,

cunhada pelo feminismo negro norteamericano, sensibilidade analítica também presente aqui no Brasil (DAVIS, 1981; GONZALEZ, 1988; CRENSHAW, 2002; COLLINS, 2015; AKOTIRENE, 2018). A compreensão interseccional expõe pedagogicamente que, na sociedade de classes, não há “apenas um tipo de opressão, ao contrário, há uma multiplicidade de fenômenos que circundam as relações sociais, que revelam diferentes tipos de expressão de poder”, e que se faz necessário compreendermos “as posições envolvidas nessa disputa”, para desvendarmos “modos de ação que sejam eficazes na luta contra os abusos praticados por aqueles que detém o poder (OLIVEIRA, 2018, p.76) macro e micropoliticamente<sup>18</sup>. Considerando a imensa heterogeneidade que caracteriza o entendimento e o uso desse conceito, esse trabalho busca se orientar na compreensão de que “a interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana” (COLLINS e BILGE, 2020, p.17).

Tentando considerar os limites das contradições epistemológicas, sempre presentes, a interseccionalidade, em diálogo com o materialismo histórico dialético, nos ajuda a enxergar que o capitalismo produz, por necessidades fundantes para sua própria existência e manutenção, uma série de opressões, que são justificadas, muitas vezes, por classificações produzidas e repetidas nas universidades para atender os interesses do sistema econômico instituído. Assim, foram concebidas a ideia de raça, de gênero, de sexualidade, de saudável, de normal, de inteligência, conforme aprofundaremos mais adiante. Sem perdermos de vista que a estrutura social imposta, é sistema de exploração, entendemos que a interseccionalidade pode contribuir para o movimento de pensarmos as bases da exploração-opressão-dominação como teias, que se entrelaçam por meio de marcas/estruturas impostas sócio-historicamente que operam produzindo desigualdades (COLLINS e BILGE, 2020, p.17), o que dialoga, ao nosso ver, com a síntese materialista histórico dialética feita por Martins (2002). Segundo o autor, a estrutura social brasileira é permeada por

exclusões sociais, no plural, uma vez que as mesmas vítimas podem e geralmente são alcançadas simultaneamente por diferentes modos e expressões de exclusão e inclusão. A vivência real da exclusão é constituída por uma multiplicidade de dolorosas experiências cotidianas de privações, de limitações, de anulações e, também, de inclusões enganadoras (MARTINS, 1977, p. 2).

---

<sup>18</sup> Como Elaine Cristina Gonzada da Silva, na apresentação do livro "Bem mais que ideias: a Interseccionalidade como Teoria Social Crítica, de Patrícia Hill Collins (2022), destaca, "a interseccionalidade não é uma ferramenta para meramente explicar ou manter a ordem social, e sim para criticá-la e fornecer o mapa do caminho para sua transformação, levando a sério o conhecimento produzido pelos grupos marginalizados" (p.01).

Existem muitos estudos que entendem que interseccionalidade e marxismo não dialogam. Ao mesmo tempo, esse diálogo tem sido fundamental no meu processo formativo, considerando os limites das lentes liberais que muitas vezes atravessam leituras interseccionais, assim como as lentes conservadoras que atravessam leituras marxistas. Ancoradas em GONZALEZ (1984); LORDE, (1984), DAVIS (2016), MOSCHKOVICH (2017), apostamos na produção de conhecimentos, a partir de diálogos entre saberes, “sem um binóculo previamente definido por nós pela noção artificial de ‘escolas de pensamento’ que muitas vezes mais nos aliena do que nos permite construir conhecimento suficientemente dialético para entender a complexidade da sociedade” (MOSCHKOVICH, 2017, s/p). Reconhecendo os limites que a estrutura capitalista impõe à educação pública de forma instituída, e reconhecendo também a potência das contradições, mas sem alimentar a crença de que a presença delas “na realidade escolar é garantia de novas sínteses que corrigiriam automaticamente os rumos das medidas oficiais” (PATTO, 2000, p.177), nos ancoramos na proposição inspirada por Freire de que denúncia e anúncio são compromissos históricos.

## 1.2 ESCRITA LOCALIZADA E ENDEREÇADA: LUGAR DE FALA, DE DESEJO E DE LUTA

“Os trilhões de microorganismos  
que convivem em mim, em nós,  
não me deixam reivindicar a  
autoria individual do ser que somos”<sup>19</sup>

Por se tratar de ficções testemunhadas, participante e autora deste trabalho se misturam. Entendendo a importância do rigor que rejeita a rigidez, mas considera a necessidade de se fazer conhecer as implicações político-epistemológicas da pessoa pesquisadora/participante e suas instituições no acontecer objetivante da pesquisa (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009), nesta seção, faremos uso da primeira pessoa do singular, para apresentarmos o nosso lugar de fala e de compromisso ético-político<sup>20</sup>. No desejo de “ir além de paradigmas epistêmicos dados pela colonialidade para lutar pela autonomia e dignidade de nossas vozes, das ‘múltiplas vozes’ dentro” e fora de nós (VERGUEIRO, 2018, p.32), rejeitamos requintes

---

<sup>19</sup> Autoria Geni Nuñez (2021, p.05).

<sup>20</sup> Faremos uso do pronome feminino, uma vez que eu transito entre os pronomes, sendo tudo bem, pra mim, ser tratada no feminino e uma vez que estou me referindo à pessoa. Além de que a maioria das que trabalham na formação docente, assim como no chão das escolas, são mulheres cisgêneras.

higienistas. “Eu não sou uma cabeça que rola por aí. Eu sou uma pessoa. Sou cabeça, corpo, sexo, barriga, tudo [...] (GALEANO, 2013).

Dentro dessa estrutura social classificatória, nas fronteiras interseccionais que me atravessam, me identifico e/ou sou identificada, nesse tempo, enquanto trans, mestiça (lida e tratada socialmente ora como branca, ora como negra, ora como homem cis masculino, ora como afeminade, a depender dos espaços e outras configurações), pansexual, de esquerda, classe trabalhadora... Uma existência constituída, em algumas medidas, por essas e outras tantas marcas, que ora possibilitam acesso, ora exclusão. Algumas delas invisibilizadas, desqualificadas e silenciadas nas normas e territórios instituídos; outras produtoras de opressão e/ou vantagens na lógica perversa da hierarquização.

Meu nome social é Tito Loiola Carvalhal, tenho 37 anos, estou cursando Pedagogia, na Faculdade de Educação da UFBA. Venho de uma outra graduação concluída no curso de Administração Pública, em 2006, o que foi possível com o apoio da política de financiamento estudantil (FIES) e da família, que mesmo em condições de aperto de grana, tinham a possibilidade de ajudar, diferentemente da realidade da maioria. De 2008 a 2013 trabalhei com Educação Popular, por meio de projetos sociais nas periferias da cidade de Salvador e iniciei uma especialização em Psicopedagogia. Nesse tempo, também participei de uma extensão formativa no Complexo Penitenciário da Mata Escura, com mulheres cisgêneras encarceradas.

Em 2013, cheguei à graduação em Pedagogia na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), mas por dificuldades de sustentar estudo, trabalho e deslocamento diante da distância geográfica de onde eu morava para os lugares onde trabalhava e estudava, sem transportes públicos eficientes que ajudassem a encurtar as distâncias, precisei transferir o curso. Nesse período, muito a partir dos encontros oportunizados pela universidade, comecei a me aproximar, com mais compromisso, de coletivos e movimentos sociais de luta pelos direitos da população LGBTIA+. Desse tempo, destaco o Coletivo Kiu - Organização política-fechativa sobre diversidade sexual.

Por conta das possibilidades criadas pelas políticas de reestruturação e expansão das universidades (REUNI), cheguei à Faculdade de Educação da UFBA, em 2013.2, via vagas residuais, para dar continuidade a formação em pedagogia, iniciada na UNEB. Em 2014, já na Faced, fiz parte do grupo de pesquisa CAOS: Conhecimentos, Análise Cognitiva, Ontologia e Sociedade, onde pude acessar olhares e movimentos de produção de pesquisa na contramão de sentenciamentos e objetificações; pesquisas construídas em comunidade, com compromisso ético-político dissidente. No Caos, com as professoras Teresinha Froes e Tamires Fraga tive a

oportunidade de conhecer o GRUMAP - Grupo de Mulheres do Alto das Pombas e a comunidade de Santiago do Iguape, com quem aprendi muito. Também nesse ano fui alune de um componente marcante com a professora Nanci Franco, onde pude acessar discussões sobre as relações etnicorraciais, sobre as diferenças e desigualdades e seus impactos na educação, numa perspectiva desconhecida, para mim, até então. Nesse mesmo período conheci a professora Lygia Viégas, em uma atividade sobre TDAH na Faculdade de Educação e pude ser sua aluna ouvinte por três semestres seguidos. Lygia também me apresentou os textos da Patto. Fatos que mudaram radicalmente muitas das formas como eu enxergava os mundos. Durante esse período, me aproximei das discussões e lutas do movimento social Fórum sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade, onde tenho podido aprofundar o entendimento sobre esse fenômeno, sintoma de uma sociedade capitalista.

A ocupação da universidade possibilitou o encontro com outros movimentos de produção de vida presentes nesse território. O instituído como ponte para o encontro com uma multiplicidade de corpos, de epistemes, de construção. O IBRAT - Instituto Brasileiro de Transmasculinidades, cujo objetivo é atuar nos eixos da formação política, estudos e pesquisas, foi encontro desse tempo. Em 2015, junto com parceiras de dentro e de fora da universidade, iniciamos o projeto Transviando o Enem - comunidade de aprendizagem construída por e para pessoas transgêneras, transexuais, e travestis residentes na cidade do Salvador. Esta iniciativa surgiu a partir de estudantes e ativistas de movimentos sociais, e objetivava, além da ocupação do universo acadêmico, por parte desse grupo historicamente expulso desse território, a construção coletiva de um espaço de formação política, ao problematizar as diversas violências e violações dos direitos fundamentais da população trans. É importante marcar que boa parte desse projeto só foi possível graças ao apoio de professoras/es, nos passa chapéus, durante as assembleias da nossa histórica greve de 2015. Foi assim que conseguimos custear transporte e lanche para as participantes. Aqui é importante um parêntese. Essa foi minha primeira greve na universidade. Foram quase 150 dias que não me trouxeram certificados, logo, não consta no lattes, nem serviu para abater na carga horária extra que tenho que cumprir para concluir o curso e, ainda por cima, atrasou em muito minha formatura, mas com certeza sou uma pessoa muito melhor depois dessa greve. A cada assembleia, a cada encontro das comissões de apoio, a cada ato de rua, a cada aula pública, a cada construção coletiva pude resignificar o meu estar no mundo, o viver a academia, o construir a educação.

Ainda em 2015/2016 participei, como estagiário, do Projeto de Pesquisa e Extensão "Arte no Currículo", na Escola de Dança da UFBA. Nessa formação, pudemos pensar junto com as

professoras das linguagens artísticas da Rede Municipal de Educação de Salvador, os currículos de Dança, Música e Teatro, assim como, as tantas dificuldades e impedimentos produzidos pela ausência de condições concretas que deveriam ser garantidas pelo poder público para o desenvolvimento de um trabalho respeitoso com todas as envolvidas. Concomitante a isso, o Coletivo De Trans pra Frente começava a ser costurado e eu pude participar da construção dessa rede formada por ativistas trans e travestis em Salvador, com pessoas cis-aliadas, que surgiu da necessidade da apropriação e difusão de discussões sobre gêneros, sexualidades e suas interseccionalidades, em outros territórios. Nesse tempo, na articulação coletiva entre estudantes de dentro e de fora da universidade iniciamos o Educações na Roda, na Faculdade de Educação da UFBA, projeto em construção coletiva e permanente, que objetiva propiciar espaços para dialogarmos sobre temas que nos são extremamente caros e fundamentais para nossa formação, possibilitando nesse processo contatos com diversos olhares e vozes que nos afastem do perigo da história única (ADICHIE, 2013). Um salve à todas as pessoas que passaram pelo Educações na Roda, nas pessoas de Hildália Fernandes, Altamira Simões e Lila Raio de Sol.

Em 2016/2018 fui estagiário da Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Nessa formação, foi possível viver a compreensão encarnada de que a educação pública pode ser espaço de construção de vida e potência coletiva. Esses encontros formativos contribuíram fortemente para o entendimento da necessidade urgente de nos autorizarmos a pensar sobre as “coisas”, e que esse pensar se potencializa, se aprofunda, no articulado das compreensões interseccionalmente produzidas ao longo da história da humanidade. Desnaturalizar, desmeritocratizar; lutar contra o fascismo (de dentro e de fora).

"Se amargo foi já ter sido  
Troque já esse vestido  
Troque o padrão do tecido  
Saia do sério deixe os critérios  
Siga todos os sentidos  
Faça fazer sentido  
A cada mil lágrimas sai um milagre"<sup>21</sup>

Aqui é importante outro parêntese para contar que passei a maior parte do curso fugindo dos componentes curriculares obrigatórios. Até me matriculava, mas quando as aulas começavam, eu não conseguia dar conta. Ao mesmo tempo, vários componentes optativos me chamavam a atenção. Me joguei em vários componentes, sem pensar muito no que viria depois. Ao mesmo tempo em que venho me forjando educadora vou também tentando entender minha

---

<sup>21</sup> Trecho da música Milagrimas, de Itamar Assumpção (1993).

sexualidade, minha identidade de gênero, onde me situo racialmente e onde sou situada nessa sociedade de classes. Entrei na UFBA, por exemplo, me reconhecendo enquanto um homem trans. Tô saindo de lá querendo que todos os gêneros e classificações se explodam, mas, enquanto elas existirem, lutamos por suas legitimidades que precisam ser respeitadas e consideradas em todos os direitos. Nessa tentativa de cavar brechas de autonomia formativa, fui me deparando com a grade curricular cada vez mais obrigatória e tive muito medo de não conseguir. Muitas vezes precisei trancar por conta de trabalho, outras vezes por não ter corpo. Em 2018, já quase desistindo do curso, fui estimulada a prestar seleção para o mestrado, por conta da implementação das políticas de cotas para pessoas trans e travestis e por ser uma possibilidade de amadurecimento e de construção de coragem para encarar o que viria pela frente no estágio de conclusão da graduação em pedagogia que seguia arrastada. Um puta privilégio, importante reconhecer.

Das margens transviadas, chego no mestrado em educação (2018), amparado pelas políticas de cotas para pessoas trans e travestis. Não entro sozinho. Meu acesso carrega a responsabilidade de uma luta que antecede a minha existência. Nesse corre, o constructo da pesquisa envolveu alguns dos movimentos formativos contra-hegemônicos que vem sendo construídos na Faculdade de Educação da UFBA, a partir das experiências curriculares do Coletivo de Mulheres LeMarx: Grupo de Estudos Angela Davis, sob a orientação de Elaine Cristina de Oliveira, co-ori de Maria Izabel Ribeiro e leituras preciosas de Denise Souza, Luma Nogueira de Andrade e de outras pessoas queridas que também me ajudam a pensar (CARVALHAL, 2020). A finalização do mestrado aconteceu no primeiro ano de pandemia da Covid-19. Nesse mesmo ano, retornei à graduação para encarar os componentes obrigatórios que havia deixado para trás. Agora podendo contar com mudanças epistemológicas em alguns deles, o que possibilitou experiências outras. Como a maior parte dos componentes do currículo do curso de pedagogia são obrigatórios, precisei correr contra o tempo para conseguir cursá-los antes do prazo máximo final para conclusão. Nesse momento, estou cursando três estágios, um componente curricular de fundamentos, enquanto escrevo o Trabalho de Conclusão do Curso. Ou seja, na vida capital tudo tem um preço final.

Seguindo por muito a engrenagem, fui formada, por via de regra, para a naturalização das desigualdades. E nesse processo educativo, onde as visões de mundo, as subjetividades, a relação comigo, com a/as outra/as e com o espaço foram forjadas, também aprendi a alimentar a máquina opressoramente dominante, conscientemente ou não (LORDE, 1978/2017). A maior parte da minha formação escolar foi para a produção do olhar, do sentir e do agir racista,

machista, cisheterossexista; para a intolerância com as religiões não-cristãs, para a crença na falsa meritocracia e tantos preconceitos de classe, para o auto-ódio e o ódio e desqualificação das minhas mais próximas. Vivendo os estágios curriculares obrigatórios de observação, co-participação e coordenação pedagógica ao mesmo tempo em que escrevo esse trabalho, a consciência da necessidade de mais trabalho, só aumenta<sup>22</sup>. A educação escolar pública segue sendo dispositivo de produção de assujeitamento. Uma realidade infelizmente bem longe de ser particular, nossas crianças seguem sendo maltratadas de diversas formas, na maior parte do tempo. E nossas professoras também.

Assim como todo e qualquer fazer científico, o nosso também trata-se de um trabalho militante. A seguir, a partir do que foi vivido, nas ficções testemunhadas, buscaremos contribuir com a dessacralização da magnífica universidade e seus dispositivos de poder que ainda seguem exercendo colonialidades sobre as diversidades. Reconhecendo a potência desse território, somamos com as disputas implicadas em construir uma universidade popular, ou seja, feita por e para o povo, na sua pluralidade.

---

<sup>22</sup> Ao contrário do que discursos delirantes dizem por aí, no comunismo, infelizmente, também tem segunda-feira.

## 2 PROFANANDO EM DIÁLOGO COM A MATERIALIDADE DE UMA HISTÓRIA NÃO REPARADA

“é uma relatoria. Eu não inventei nada,  
todo mundo sabe o que tá aí”  
(Nego Bispo)

Nesta seção, faremos uso de cenários-pedagógicos/ficções testemunhadas que expõem pontos sensíveis no que diz respeito às discussões sobre gêneros e sexualidades em suas diversidades e interseccionalidades na formação em pedagogia da FACED - UFBA, a partir da minha vivência enquanto estudante, no período entre 2013.2 e 2022.2. Chamamos a atenção para as naturalizações ainda presentes, nos silêncios, ausências e/ou presenças ainda tímidas sobre esses temas tão necessários e urgentes.

### 2.1 DESSACRALIZANDO A MAGNÍFICA

Nessa sociedade, nada natural, estruturada em profundas desigualdades, as corpos “autorizadas” à serviço de uma tal ciência e as corpos abjetas, tratadas como coisas desprezíveis e desprezadas, carregam histórias não apenas individuais, mas sobretudo estruturais. Entendendo que a universidade é constituída por pessoas e não uma entidade metafísica, buscamos nessa seção partilhar algumas inquietações sobre o lugar que temos sido “convidadas” a ocupar dentro dessa estrutura, enquanto universitárias que somos.

Compreendendo que o concreto é a síntese de múltiplas determinações, como Marx nos ajuda a enxergar, a universidade, seguindo a tendência eurocêntrica, carrega costume estranho de se intitular superior naturalizando a hierarquia que desconsidera as tantas outras comunidades epistêmicas existentes. Isso é tradição, todo mundo sabe. De modo muito semelhante às navegações colonialistas, ela chega em muitas comunidades, se apropria dos conhecimentos ali produzidos, sistematiza com uma linguagem outra, rebuscada segundo ela mesma nomeia e registra autoria. A autoestima é tão bem sucedida que ela própria se diz magnífica. Nesses quase dez anos de universidade, temos sido alertadas que alguns títulos podem engessar mais do que contribuir para a produção de poros. Quando nos consideramos magníficas, críticas, prontas, as possibilidades de acolhermos o que nos ajudaria a enxergarmos mais fundo e alargado, des-centralizado, ficam fragilizadas nas vaidades narcísicas privilegiadamente acomodadas que seguem anulando a outra de muitas maneiras.

Eliane Cavalleiro (1998), em pesquisa realizada numa escola municipal do estado de São Paulo, ao observar as relações entre crianças e professoras negras e brancas, durante um

tempo, se deparou com inúmeras situações de racismo reproduzidas por/entre elas. Ao perguntar às professoras se elas viam diferenças entre as crianças, se diferiam nas formas de tratá-las, com outras palavras, todas responderam que de jeito algum, que, para elas, todas as crianças são lindas, iguais e merecem todo amor e que elas são professoras ótimas, muito dedicadas e legais.

Sabendo que Cavalleiro é uma mulher cisgênera negra, imagino o quanto deve ter sido difícil para ela se deparar com toda essa certeza firmada no discurso das professoras que se definiam como ótimas, sensíveis e, ainda ter que cuidar disso, enquanto pesquisadora. Do meu lugar, enquanto estudante de uma Instituição de Ensino Superior que forma docentes para a atuação na Educação Básica<sup>23</sup> e que se afirma progressista, ter me deparado, nesse espaço-tempo, com situações explicitamente racistas, cissexistas, capacitistas, elitistas, reacionárias e toda uma dificuldade burocratizadamente instituída de posicionamentos que repudiam e se comprometem a se construir na contramão, me ajudaram a acessar antecedentes do que segue sendo reproduzido na educação básica, violentando sempre as corpas mais vulnerabilizadas, ao permitir que nós estudantes, futuras pedagogas e demais licenciadas, saíamos da universidade vulneráveis, reproduzindo discursos e práticas que maltratam os nossos também vulnerabilizados. Cuidar disso, como nos ensina Cavalleiro (1998) envolve “fazer ver” que quando a gente está numa posição “privilegiada”, a gente nunca é tão “legal” quanto a gente é ensinada a acreditar. E se deparar com isso dói porque é sobre sermos convocadas a sairmos do conforto branco-burguês-cisheterossexista-cristão de quem não quer fazer nada que não seja para si mesma e olhe lá, porque se puder pagar para ter alguém que lhe dê banho, mesmo tendo condições de cuidar da própria higiene, vai querer, porque mereceu.

Na academia, a vaidade é legitimada em diplomas, carimbos, títulos e mais uma série de dispositivos de poder institucionais e não institucionais que, seguindo a estrutura burguesa, operam, ainda de forma dominante, em perspectiva elitista, racista, cisheteronormativa, capacitista... E isso acontece nos mínimos detalhes ainda muito pouco reparados e quando reparados, quando denunciados, ainda muito pouco encarados, quase silenciados<sup>24</sup>. Também não podemos deixar de mencionar as tantas vezes em que as nossas diversidades precisaram/precisam “se encontrar na posição de implorar, negociar sob condições hostis e

---

<sup>23</sup> Pesquisas realizadas no Estado da Bahia, como a de Cacio Romualdo da Silva (2016), em espaços-tempo distintos, expõem situações semelhantes.

<sup>24</sup> Na pira do conservadorismo neofundamentalista, a universidade seria dominada pela esquerda, o que tem alimentado um “contra-ataque” em nome de uma “guerra cultural” “que pretende eliminar o potencial intelectual das instituições acadêmicas, seja por desprezo ou negacionismo” (BRAGHINI E SEPULVEDA, 2022, p.36).

agradecer enfaticamente por qualquer mínima atitude de respeito e consideração”, configurando, ao nosso ver, “um aspecto político que merece atenção” (VERGUEIRO, 2016, p. 229).

Ao mesmo tempo, a universidade, enquanto espaço coletivo, também é território intelectual, político, científico e afetivo que possibilita o encontro com uma diversidade multirreferencial de corpas epistêmicas que teimam em existir, em não sucumbir (FRÓES, 1998). Como sintetiza de forma potente, Rosângela Santana (2020), na pesquisa que realizamos no mestrado, a universidade é ponte, “a universidade foi o que abriu caminhos até para ajudar a ter a consciência que eu tenho hoje, também essa foi a ponte (...) então eu defendo mesmo, é muito importante, muito importante, apesar de eu achar que ela não está preparada para receber a classe trabalhadora. Ainda muita coisa precisa ser revista”. É possível defender fazendo crítica (SANTANA, 2019 apud CARVALHAL, 2020, p. 98).

Uma universidade onde o progressismo máximo performe uma identidade “meio intelectual e meio de esquerda”<sup>25</sup>, “a vanguarda do proletariado”, é muito pouco para as necessidades nada magníficas das mais vulnerabilizadas, especialmente aquelas que sequer conseguirão acessar esse território, mas serão, como seguem sendo, vitimadas por nós que embora tenhamos acessado o ensino superior ainda saímos daqui carregadas de ficções que sustentam uma série de preconceitos.

## 2.2 CENÁRIOS - PEDAGÓGICOS E FICÇÕES TESTEMUNHADAS

teoria da cadência cultural  
que é plural  
cheia das contradições  
obedientes e insurgentes  
tem de tudo é só chegar  
nas desigualdades das condições concretas  
de existir teimosia.  
sempre que se diz que quem não passa pela escola  
não se humaniza, não se desenvolve  
a civilização brasileira ganha uma estrelinha  
de bom comportamento.

Antes de apresentarmos os cenários-pedagógicos propriamente ditos, consideramos importante situarmos um pouco mais sobre o espaço-tempo da pesquisa, o Curso de Pedagogia

---

<sup>25</sup> Trecho do texto de Antonio Prata, 2007, disponível em  
<[https://www.digestivocultural.com/ensaios/ensaio.asp?codigo=225&titulo=Bar\\_ruim\\_e\\_lindo\\_bicho](https://www.digestivocultural.com/ensaios/ensaio.asp?codigo=225&titulo=Bar_ruim_e_lindo_bicho)>

da Faculdade de Educação da UFBA, a fim de nos aproximarmos um pouco mais de sua materialidade e história não reparada.

O Curso de Pedagogia da UFBA, alocado inicialmente na Faculdade de Filosofia, foi criado no ano de 1941, conforme expresso no Projeto Pedagógico do Curso (2012). Nas modalidades de Bacharelado e Licenciatura, o objetivo da graduação era “a preparação de professoras tanto para as Escolas Normais, quanto para formar quadros técnicos para atuar nos sistemas de ensino”. Mas, só após vinte e sete anos, a Faculdade de Educação foi criada (SILVA, 2019). Fundada em fevereiro de 1968, através do Decreto nº 62.241, que reestruturou a Universidade Federal da Bahia segundo a Reforma Universitária, a Faculdade de Educação, aquariana ela, se formou a partir de quatro perspectivas: o Departamento de Pedagogia da antiga Faculdade de Filosofia, o Colégio de Aplicação da mesma Faculdade, o Centro de Ensino de Ciências da Bahia e o Programa de Linguística, financiados pela Fundação Ford.

Em plena ditadura militar declarada, a reestruturação universitária seguia uma visão funcionalista, cada vez mais próxima dos princípios empresariais, que num discurso de modernização transformavam ainda mais a educação em mercadoria de péssima qualidade coletivamente emancipatória. Nos preceitos da produtividade e racionalização de recursos, de forma autoritária, essas reformas eram impostas para atender ao projeto de desenvolvimento econômico da ditadura (GERMANO, 1994) e abrir caminhos para a privatização do ensino superior, que tentam se fortalecer, até hoje, em aberrações como o “Future-se”.

A Faced-UFBA teve como primeira diretora a prof<sup>a</sup>. Leda Jesuíno dos Santos, uma mulher cisgênera branca, nascida em Salvador, em uma família bem situada economicamente. Sua educação escolar básica se deu na instituição particular Ginásio Americano, que depois ficou conhecido como Colégio Dois de Julho, fundado pelo casal de educadores missionários norte-americanos, Ms. Baker e Randy Baker. O público-alvo discente da faculdade, nesse espaço-tempo, era, na maioria, formado por mulheres cisgêneras brancas, confortavelmente situadas economicamente ou com algum prestígio social: filhas de coronéis, das aristocráticas famílias de proprietários de terras e políticos, apadrinhadas pela burguesia, que diante de condições objetivas mais favoráveis, conseguiam cavar brechas em busca de independência econômica, “de crescimento pessoal e profissional, facilitador de engajamento no mercado de trabalho e possibilitador da construção de uma carreira compatível com a vida familiar” (FAGUNDES, 2005, p.65). Autoritariamente bem católicas, àquelas que possuíam “os predicados sociais e culturais exigidos pelo ponto de vista tradicional” para salvar as almas impuras que ocupavam os bancos das escolas públicas (PASSOS, 2004, p. 190). Condição

absurdamente diferente da realidade de mulheres cisgêneras negras e das dissidências sexuais e de gênero, que já viviam sob o jugo da exploração no mercado de trabalho há muito tempo e não desejadas nesse espaço instituído, a não ser no lugar de trabalhadoras da limpeza.

A FACED atualmente oferece, na graduação, os cursos de Pedagogia, Licenciatura em Ciências Naturais e Educação Física, assim como é responsável pela formação pedagógica dos 26 cursos de Licenciatura da UFBA e dos Bacharelados Interdisciplinares. Na pós-graduação, ela oferta o Programa em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Programa Multiinstitucional e Multidisciplinar em Difusão de Conhecimento, Mestrado Profissional e o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA. É bastante considerável a quantidade de gente que se constrói educadora passando pela FACED, em pelo menos algum momento de sua formação.

Nas lutas "contra o ruído do silêncio" (FRANCO; FERREIRA, 2017), a formação em pedagogia da Faced-Ufba, vem vivenciando uma série de mudanças. Discussões sobre branquitude, racismos, classismo, questões estruturantes da sociedade em que vivemos, até pouco tempo atrás, por exemplo, pouco aconteciam, e hoje, a partir da luta de professoras/es e estudantes, muitos furos têm sido possíveis. Uma dessas conquistas recentes foi a inclusão de componentes que discutem de forma consciente e crítica as categorias etnicorraciais, de gêneros e sexualidades e uma reforma curricular, que apesar de tímida, foi duramente conquistada.

Hoje, dos 765 estudantes do curso de Pedagogia, 306 estão matriculadas no turno noturno e 459 no turno diurno. Destas, a maioria são mulheres cisgêneras negras<sup>26</sup>. Das pouquíssimas LGBTs assumidas quando entrei na Faced, em 2013.2, para hoje, 2022.2, um arco-íris começa a apontar no Vale. Quando acessei a UFBA, éramos em torno de 5 pessoas trans e travestis estudantes na universidade inteira. No curso de pedagogia, nenhuma estudante trans além de mim. Hoje, ainda bem menos do que gostaríamos, mas para nossa alegria, somos

---

<sup>26</sup> Para Dávila (2006), “o processo de branqueamento e feminização da docência, que gradativamente tornava-se desprestigiada financeiramente”, “durante as reformas encapadas por médicos sanitistas e reformadores da educação”, impôs processos sistemáticos e hostis de seleção de professores/as, com discursos de “profissionalização docente, de capacidade técnica e moralidade” (DÁVILA, 2006, p. 148). Como nos conta Miranda( 2014) em diálogo com Vianna (2013), “a presença das mulheres na Educação Básica chancela nas políticas públicas o que se tem de pior em “termos de discriminação de gênero: o rebaixamento salarial e o desprestígio social presentes nas profissões femininas também marcam as distintas etapas da Educação Básica nas diferentes regiões do Brasil” (MIRANDA, 2014, p.36). Já o afastamento dos homens do campo da educação, no Brasil, vem sendo atribuído por autoras como Saffioti (1976) “ao desprestígio social e à baixa remuneração que caracterizaram, inicialmente, o magistério primário e depois o nível médio de ensino”, somados a toda uma orientação cultural “no sentido de rejeição do que se aproxima do feminino” (FAGUNDES, 2005, p.72).

duas na pedagogia (temos a honra de ter Paulett Furacão com a gente) e contamos com o Coletivo TransUFBA, em processo inicial de construção, que conta com a participação de cerca de 103 estudantes trans e travestis e com o apoio da Pró-reitoria de Assistência Estudantil (PROAE), na pessoa da professora Izaura Cruz. Não estamos sós! Com a presença de outras corpas, a universidade vem se deparando com a necessidade urgente de rever uma série de tradições que não aceitaremos mais que se arrastem.

Os cenários-pedagógicos partilhados a seguir tratarão de ficções testemunhadas e/ou vivenciadas na Faculdade de Educação, assim como em outros espaços da universidade, na formação em pedagogia, nesse espaço-tempo. Desejamos construir uma escrita-vivência singular, portanto limitada, mas que aponte para uma coletividade, uma trans-escritura nada sagrada, sem reificações como se estivéssemos acima e autônomas “em relação ao concreto da vida” (MOURA, 2003, p. 18).

Sem militarismos vigilância, mas compromisso, ao lembrarmos da importância de pensarmos no que pode ser feito no sentido de nos tornarmos educadoras menos preconceituosas, mais próximas e mais solidárias entre nós, com as crianças da escola pública e com suas famílias. Nessa busca, PATTO (1985) nos alerta que

essa reflexão só pode ser feita se pensarmos criticamente toda a política educacional neste país, todo o sistema escolar marcado de cima a baixo pelo autoritarismo. A desumanização das relações interpessoais está presente em todas as relações que se estabelecem no sistema escolar e no interior das escolas e todos que ocupam posições hierarquicamente subalternas no contexto educacional são ao mesmo tempo dominadores e dominados. É na tomada da consciência disso, através de uma reflexão crítica aberta e constante dos profissionais do ensino e dos usuários da escola sobre suas crenças e suas práticas, que o processo de produção do fracasso escolar poderá começar a ser cotidianamente revisto (p.42).

Ainda é bastante comum, inclusive na universidade, a ideia de que falar em Gêneros e Sexualidades envolve única e exclusivamente a existência de pessoas LGTQIA+. Em alguns semestres, da minha formação, ao mesmo tempo em que cursava componentes curriculares optativos com foco nas discussões de gêneros e sexualidades, cursava também alguns componentes obrigatórios que muito pouco pautavam de forma desnaturalizada essas questões.

Não é que gêneros e sexualidades não estavam presentes ali. A ideia de que nascemos essencialmente mulheres ou homens e que portanto devemos exercer determinados papéis e comportamentos, segue sendo imposta, quando somos na maior parte do tempo educadas para o que a ideologia de gênero dominante tem determinado para nós.

\*\*\*

*23 de abril dos últimos dez anos. Você sai de casa e vai correndo apressada em direção ao ponto de ônibus. Chove muito, e você, mais uma vez, sem guarda-chuva, chegará encharcada na aula. Você poderia tentar se espremer entre as pessoas que lotam o ponto, para se proteger minimamente da água que insiste em cair, como qualquer pessoa sensata faria, mas você sabe que precisa manter uma distância segura, afinal, uma travesti ousando sair, na rua, a luz do dia... Você engole seco e não continua a frase. Você sabe que o fato de ser negra potencializa ainda mais sua vulnerabilidade, diante da transfobia e do racismo ensinados aos seus. Muitos, inclusive, que cresceram com você, mas que aprenderam a te enxergar como um ser repugnante, indigno de consideração.*

*Passados infinitos 40 minutos no ponto de ônibus, à espera da única linha que te levará para a universidade, seu buzu chega lotado e você lembra de um pixo que viu no pátio da faculdade, que não deixa você esquecer que “todo ônibus lotado tem um pouco de navio negreiro”.*

*Depois de atravessar a cidade negra, você chega mais uma vez atrasada. Deseja passar no banheiro para se secar um pouco, antes de entrar na sala de aula, mas desiste quando vê que já tem gente lá dentro e você teme passar por mais um constrangimento, por ser uma travesti entrando em um banheiro onde sua presença é vista como ameaça. “A placa de censura no meu rosto diz: Não recomendada à sociedade”<sup>27</sup>. E assim como as placas deixadas na semana anterior, nos banheiros dessa mesma faculdade, que alertavam para os perigos de pessoas como você nesse espaço, ninguém vai tocar no assunto e você está cansada.*

*Ao entrar na sala, uma das poucas professoras que lhe dirige a palavra, naquela instituição, faz alguma piada com seu atraso, que você finge não entender. Você lembra das piadas que ouviu a vida inteira na educação básica e seu estômago dói. A aula é sobre superdotação, apresentada enquanto desenvolvimento intelectual acima da média. A docente afirma que a maior incidência desse fenômeno se dá em pessoas do gênero masculino. Sua explicação caminha numa direção biologizante racista e cissexista que afirma que o fato do pênis ser uma genitália para fora produz naturalmente homens mais expansivos, mais determinados, que tomam a iniciativa, corajosos, que se aventuram mais, que possuem maior capacidade de socialização; já a vulva, por sua existência tímida, pra dentro, produz mulheres naturalmente mais recatadas, mais inseguras.*

---

<sup>27</sup> Referência à música “Não recomendado a sociedade”, de Caio Prado.

*Você, tonta, sem acreditar no que está ouvindo, lembra dos tensionamentos a própria definição de inteligência, de QI, que ouviu em uma aula outro dia, e pensa que sua mãe, que precisou se virar nos trinta, desde os nove anos de idade, quando ficou órfã e precisou parar de ir a escola para ajudar a criar seus quatro irmãos mais novos, porque o pai que havia ido embora, não se faria presente, e a tia, que se dispôs a acolher ela e os irmãos, precisava sair o dia todo para trabalhar, nunca seria considerada super-dotada, mesmo nessa idade já sabendo fazer tanta coisa: cozinhar, limpar a casa, cuidar das plantas e das crianças pequenas, sendo tão pequena. Você também lembra que seu pênis nunca lhe possibilitou as habilidades e competências de socialização afirmadas ali; pensa no alto índice de expulsão que muitas LGBTQIA+ vivenciam nos espaços escolares impedindo-as de acessar os conhecimentos legitimados; se teletransporta pra fala de uma colega que denunciava o silêncio histórico que as mulheres cisgêneras vivenciaram e ainda vivenciam nessa sociedade misógina, patriarcal, em que, desde pequenas as crianças com vulva são ensinadas a não se expressarem muito, a calarem a boca, a fecharem as pernas, a não assumirem desejos, a se contentarem com a função de cuidado do outro, especialmente se elas forem negras e economicamente vulnerabilizadas.*

*Você acha por bem comentar sobre o que aprendeu nas aulas de pedagogias feministas, como forma de contribuição ao debate. As colegas somam. A professora acha interessante, parece mesmo que ela nunca tinha ouvido aquilo antes, e que, por alguns instantes, fez sentido pra ela, até o slide seguinte que seguiu sendo apresentado reproduzindo a mesma ladainha de que a genitália define naturalmente comportamentos, como se sua fala não tivesse existido. A aula terminou por volta das 12:40 e naquele dia você ficou com fome, mais uma vez, porque o Restaurante Universitário parou de fornecer alimento e você não tem dinheiro para comprar comida.*

\*\*\*

*Eu até falo que acho massa toda essa diversidade, me empolgo, rio com esse jeito “diferente” de falar, acho engraçado, me emociono, quero dar voz... acho que de forma consciente eu concordo mesmo com as discussões sobre preconceito linguístico, sobre racismo, sobre a legitimidade de conhecimentos produzidos fora da academia, sobre a não hierarquização das culturas; sobre a não individualização dos enfrentamentos, mas na prática, como diz um amigo, minha teoria é outra. O que não tá acomodado, por vezes chega agressivo,*

*provocativo, como se ser provocada, ainda mais em um território instituído de produção de conhecimentos, fosse algo ruim.*

*Minha vibração diante de uma intelectualidade culta e civilizada é pedagógica. Pedagogia da régua curta e elitizada, por mais que eu tente disfarçar. Sempre que falo em aprendizados necessários, em conhecimentos importantes, aquilo que valorizo, no fundo, é tudo o que a gente não tem, não é. E é meio óbvio que seja assim. A socialização não é destino, mas é uma tendência impressionante. E nenhuma de nós está a salvo. Quando o outro expressou que minha fala foi racista, eu não aceitei e ainda decretei que ele fizesse um pedido de desculpas. Como assim, eu racista?*

*Quando passaram na sala, convidando para uma roda de conversa sobre gêneros e sexualidades na educação, eu disse que não iria, porque já conhecia sobre o assunto. Decididamente eu não sou uma pessoa ruim, que deseja a morte das pobres e desqualificadas, apenas uso o termo “traveco”, no privado, e, no público, sou pago de cis-aliado, mas, eu não defendo que bandido bom é bandido morto, nem prego a cura gay. Eu não sou desses que se negam a respeitar nome social, muito pelo contrário, eu atendo essa demanda e me esforço para respeitá-la, mas essa agressividade de virem me chamar de cisnormativo, acho pesado. Eu vivo querendo conhecer as histórias, me interessa. Sempre numa tentativa de entender o que aconteceu nesse processo pra elas terem “virado” ou “nascido” lgbt, assim como a minha curiosidade com aquela pessoa cis que topou se relacionar com uma trans.. acho exótico. E toda a preocupação raivosa que exponho sobre as adolescentes empobrecidas, na maioria negras, que “vivem insistindo em parir, quando sabem que não tem condições de criar” ou quando falo que as mães das crianças das escolas públicas não se interessam pela vida escolar delas e que assim, desestruturadas, não tem como elas aprenderem, mas dou total apoio pra minhas estudantes criarem estratégias de aprendizagens pras particulares.*

*Eu acho mesmo que falar em transgeneridade na infância é precoce. “Cria a menina como menina e quando ela for maior de idade, deixa ela decidir”. Acho mesmo que todo o meu silêncio diante das questões dos banheiros, quando cartazes anti-pessoas trans e travestis foram deixados, era mais um jeito de me importar.*

*Eu digo que trato todo mundo igual, como se em uma sociedade desigual isso fosse algo bom. Outro dia, eu disse que nunca percebi diferença no fato de ser um homem cis, branco, economicamente confortável. Até dou bom dia a todas, todos e todes. No outro dia, quando a colega precisou avisar que teria que levar sua criança pras aulas, porque mãe-solo, sem rede por perto e sem creche funcionando a noite, não tinha com quem deixá-la e precisava*

*pegar o componente esse semestre, porque seu prazo de curso estava terminando, eu disse que ela que arcasse com as consequências de ter engravidado antes de se formar, nada a ver a gente ser punido por um erro dela. E quando aquela senhora, estudante do curso, falou que estava tendo dificuldades de entender o texto, falei que a universidade não era lugar pra ela, que ela devia estar em casa cuidando dos netos e não ocupando a vaga de um jovem. Disse que nunca senti diferença pelo fato de ser mulher, mas precisei me vestir de forma bem coberta para evitar os assédios quando cheguei aqui. Eu disse que sei o que é a correria de uma mulher negra, moradora da periferia, porque fiz intercâmbio num país europeu, super jovenzinha. Acho um absurdo que uma criança pinte as unhas de esmaltes coloridos, caso ela tenha um pênis, mas acho super natural comprar maquiagem para minha netinha. Acho perigosa a hormonização em pessoas trans, mas faço reposição hormonal periodicamente, mas tudo certinho, com acompanhamento médico, claro. Defendo que a escola só deve respeitar o nome social da estudante menor de idade com o consentimento dos pais, mas quando a família apoia, eu saio julgando-a desestruturada. Eu acho normal, mas precisam sair na rua assim? “Acho que no fim das contas, a pandemia foi uma coisa boa. Tem gente demais no mundo”.*

“Alguém sabe como se atravessa uma linguagem dominante?  
Com que corpo? Com que armas?”  
(PRECIADO, 2013)

Durante a seleção e escrita desses cenários, nos envolvemos em muitas questões, tensões, receios. Diversas vezes sentimos medo de estarmos sendo violentas por estarmos expondo situações/discursos tão contrários àquilo que se espera, se fantasia nesse território. Também tivemos medo de estarmos exagerando ao vermos problemas nessas situações narradas. Quem somos nós para apontarmos lacunas na formação, quando o que escutamos muitas vezes é: “ainda acha!” Nas conversas com algumas colegas, no reconhecimento delas com situações semelhantes também vivenciadas nesse território, fomos entendendo alguns caminhos e a necessidade de tocarmos nessas feridas na busca de politizá-las coletivamente, como nos ensina bell hooks (2013).

A naturalização dos diversos tipos de extermínio de mulheres cisgêneras e das dissidentes sexuais e de gênero, sobretudo as negras e empobrecidas, a luz do dia ou da noite, que quase não gera comoção na universidade, assim como a naturalização do genocídio da juventude negra e periférica também são alimentadas na naturalização de olhares, leituras e práticas cisheterossexistas, racistas, no dia-a-dia, nas micro-relações, na produção de

conhecimentos, nos regimentos, resoluções, critérios, *cistemas*<sup>28</sup>, que fundamentam nossas formações.

Como afirmado anteriormente, esses cenários narram situações testemunhadas e/ou vivenciadas na Faculdade de Educação, assim como em outros espaços das universidades. Os traços sensíveis em que as discussões sobre gêneros e sexualidades apareceram nesse espaço-tempo, entrelaçados com raça, território, condição socioeconômica... nos pedem atenção. Senso comum acadêmico também existe. A universidade é território atravessado por visões de mundo (re)produtora de visões de mundo. Ela não está a parte da sociedade, menos ainda acima. Nas contradições e complexidades da existência humana em uma sociedade injusta e desigual, nela, é possível encontrarmos até negacionismos diante de uma pandemia que matou mais de 6 milhões de pessoas no mundo. Já as perspectivas e compromissos comunistas, aí sim, são coisa rara.

Um dos propósitos da academia envolve a busca das gêneses das lentes que produzem as leituras que fazemos sobre os mundos e sobre os fenômenos que habitam dentro deles, mas não para alimento de nossas vaidades retoricamente intelectuais, boas de discurso, porque isso seria manutenção dos privilégios gerados por essa estrutura injusta, hipocrisia letrada. Enquanto um território privilegiado de produção e difusão de conhecimentos, a universidade precisa assumir compromisso de pôr em prática, em todas as brechas possíveis, as teorias críticas, àquelas que expõe as nossas vergonhas mais duras, no conforto dos títulos de especialistas, que ela nos concede. Esse lugar diplomamente instituído de quem pode falar.

Em muitas pesquisas desenvolvidas nas universidades faz parte do processo a ida a outros territórios, observar, ouvir, conhecer as formas de funcionamento do determinado campo. Após isso, a partir do material produzido, alguns recortes são feitos. A partir de critérios definidos, reflexões são tecidas em diálogo com o que foi visto, conhecido sobre aquele outro. Seguindo o movimento insurgente que nomeia a norma, que finalmente coloca a branquitude (BENTO, 2002) e a cisheteronorma (SERANO, 2007) no lugar de objeto de estudo, nos autorizamos a somar com a dessacralização da magnífica por dentro, enquanto fazemos defesa da universidade.

Sem pretensão, nem condição de aprofundar o trançado, mas entendendo não ser possível pensar "o presente sem conhecermos o passado que o construiu", menos ainda

---

<sup>28</sup> “A corruptela ‘*cistema*’, entre outras corruptelas do tipo, têm o objetivo de enfatizar o caráter estrutural e institucional – ‘*cistêmico*’ – de perspectivas cis+sexistas, para além do paradigma individualizante do conceito de ‘*transfobia*’” (VERGUEIRO, 2016, p.15).

planejarmos "o futuro sem conhecermos o presente", visto que "passado, presente e futuro são uma unidade feita de continuidades e descontinuidades" (PATTO, 2000, p.74), a seguir buscaremos recorrer à gênese da ideologia de gênero dominante nessas terras, assim como a chegada da formação em Pedagogia para a educação das corporas.

### 3 “A TRADIÇÃO SE MANTÉM”?<sup>29</sup>: “O PASSADO DE NOSSAS VERDADES”

“Croniquinha nº 1: Da seletividade  
 Reparem que eles dizem: prefiro ter um filho morto  
 do que ter um filho LGBT.  
 Mas nunca dizem: prefiro morrer a ter um filho LGBT.  
 Um facista sempre sabe quem deve morrer.  
 E nunca é ele”<sup>30</sup>.

Neste capítulo, no movimento Sankofa, recorreremos brevemente à história da chegada da ideologia de gênero dominante, da formação em Pedagogia, seus compromissos ditos e não ditos, para tentarmos nos aproximar dos caminhos dessa formação com repetições muitas e rupturas ainda tímidas. Iniciaremos pensando a estruturação da ideologia de gênero dominante, que hierarquiza vidas a partir de suas genitálias, definindo papéis, limitando as possibilidades de existência humana. Na sequência, buscaremos concentrar o olhar para a função da Pedagogia na educação das corpos a fim de atender e/ou desobedecer a *colonização ideológica*<sup>31</sup> imposta.

“nessa bolha de curas ideais  
 pensa o mundo feito um Deus Ocidental  
 não existe o eu, fora dos nós  
 não seremos mais sem sermos”<sup>32</sup>

#### 3.1 SOBRE A IDEOLOGIA DE GÊNERO DOMINANTE NA MONOCULTURA COLONIALISTA NESSAS TERRAS INVADIDAS

Nesse início, consideramos importante voltarmos algumas casas. O contexto envolve a chegada dos colonizadores nessa terra nomeada por eles, de Brasil, em referência a um dos primeiros de muitos recursos naturais extraídos daqui, com base no seu valor mercantil. "Vermelho feito brasa" era a cor da resina extraída dessa árvore. Avermelhado feito a pele e o sangue dos povos indígenas exterminados nessa consumição. Tudo isso para garantir madeira para a fabricação de móveis e tintura para os trajes das Coroas Europeias e sua Santa Cruz. O espírito extrativista brutal da colonização trouxe nos seus navios pessoas para serem escravizadas, e todo um arsenal bélico, inclusive de maneiras e costumes, ditaduras de uma

<sup>29</sup> Capa do jornal da metrópole em celebração à posse de Paulo César Miguez e Penildo Silva Filho para a reitoria da UFBA.

<sup>30</sup> Autoria desconhecida.

<sup>31</sup> Reapropriação do termo usado desonestamente por defensores da ideologia dominante, para se referir a defesa dos direitos das populações mais vulnerabilizadas no processo de colonização no Brasil e em outros territórios do mundo.

<sup>32</sup> Trecho da música Prelúdio, de Caio Prado.

moral cristã racista, dita por ela mesma civilizada, enquanto subjogava pessoas negras e indígenas, suas culturas, sagrados e corpos.

A visão de mundo dos invasores chegou por aqui impondo a genitalização dos corpos para fins de hierarquização e dominação. No trabalho de Viviane Vergueiro (2016) sobre as colonialidades, ela desenha de maneira contundente a normatividade imposta no processo de colonização, nas performances dos tiranos abutres diante das diversidades da população indígena que por aqui vivia, produzindo “exclusões sociais, marginalizações, e tentativas de extermínio contra elas”. Conforme a autora salienta, “ainda que sua análise não esteja necessariamente restrita a estes contextos (ocidentais e ocidentalizados), é importante ressaltar as estreitas relações entre a cisnormatividade e os projetos coloniais branco-europeus, cristãos e sexistas” (p.61).

Neste trabalho, Vergueiro (2016), analisa a “cisgeneridade a partir de três aspectos, ou traços, interdependentes: a pré-discursividade, a binariedade e a permanência dos gêneros” (p.62). A pré-discursividade enquanto a definição de “sexos-gêneros de seres a partir de critérios objetivos e de certas características corporais, independentemente de como sejam suas autopercepções ou das posições e contextos interseccionais e socioculturais em que elas estejam localizadas” (p.62), impondo uma “verdade supostamente natural – apesar da impossibilidade objetiva de sua definição”. A pré-discursividade cisnormativa opera localizando “em certas partes do corpo uma determinada verdade sobre corpos humanos (e não humanos)”. Essa imposição, onde pessoas especialistas são autorizadas a definir o outro, segundo critérios nada neutros, “evidencia como esta atribuição de sexos é inserida em um projeto colonial pensado para a manutenção de instituições e valores como ‘família’ e ‘reprodutibilidade’” (COACCI, 2013 apud VERGUEIRO, 2016, p.63).

A binariedade entra nesse projeto limitando essa definição em duas únicas possibilidades, “somente duas, alternativas: macho/homem e fêmea/mulher”, anulando a possibilidade das corpos trans, travestis e intersexo existirem, por exemplo (COLLING, 2014; VIEIRA, COSTA, PIRES E CORTEZ, 2021). Para Vergueiro (2016), essa redução “parte de projetos de extermínio das diversas perspectivas socioculturais de gênero que existem e existiram em sociedades colonizadas, ‘ininteligíveis’ a olhares europeus cristãos, e onde outras perspectivas sobre corporalidades e gêneros podem e poderiam ter existido” (p.66).

Eles impõem um discurso sobre o outro, dentro de uma perspectiva em que só existem duas únicas possibilidades e tentam naturalizar essa determinação de geração para geração. A permanência, terceiro elemento que tem estruturado a cisgeneridade, parte da premissa

de que corpos ‘normais’, ‘ideais’ ou ‘padrão’ apresentam uma certa coerência fisiológica e psicológica em termos de seus pertencimentos a uma ou outra categoria de ‘sexo biológico’, e que tal coerência se manifeste nas expressões e identificações vistas como ‘adequadas’ para cada corpo de maneira consistente através da vida de uma pessoa (VERGUEIRO, 2016, p.67).

O que significa dizer, “‘eu sou homem porque eu sou homem, nasci homem’. Uma resposta que nos traz à inevitabilidade e imutabilidade das fantasias cisnormativas sobre identidades de gênero e corporeidades” (VERGUEIRO, 2016, p.67).

Butler (2003, p.25), ao tensionar a naturalização da categoria sexo expõe esse dispositivo também enquanto “meio discursivo/cultural pelo qual a ‘natureza sexuada’ ou ‘um sexo natural’ é produzido e estabelecido como ‘pré-discursivo’, anterior à cultura”, nos alertando para a compreensão de que

sua vendida neutralidade se produz em simbiose com a oferta de dimorfismos sexuais e de definições de sexo a partir de testes e exames, seja para certidões de nascimento, seja para definições de enxovais e cores, constituindo-se em uma das expressões de projetos coloniais em que a ciência ocupa um lugar de destaque na produção da ‘verdade das diversidades corporais e de identidades de gênero’ (VERGUEIRO, 2016, p.64).

Nessa mesma direção, os trabalhos de Fernandes (2017) e Nuñez (2021) denunciam a "heterossexualização imposta, através das instituições, paradigmas e dogmas do colonizador, em um processo de racialização, subordinação, cristianização, proletarização, cientificização dos desejos e sexualidades das populações indígenas" (FERNANDES, 2017, s/p).

Amara Moira (2022), ao tentar entender a maneira como “foi-se instaurando a LGBTfobia no Brasil”, mesmo entre povos que possuíam outras maneiras de pensar sexualidades e gêneros, nos apresenta por meio de documentos, leis, relatos de missionários e viajantes... mais pistas sobre a imposição dessa doutrina que vê “pecado”, “erro”, onde é possível diferença. Em um dos documentos, “escrito pelo missionário francês Jean de Léry quando ele esteve na França Antártica (território dominado pelos franceses no Brasil, onde atualmente temos a Baía da Guanabara, Rio de Janeiro)”, cujo título é “Viagem ao norte do Brasil”, datado de 1614, temos acesso, possivelmente, à primeira morte registrada por LGBTfobia em nossa história.

“De um índio condenado à morte, que pediu o batismo antes de morrer”. Morte atroz, por sinal, com a pessoa não nomeada sendo amarrada à boca de um canhão e seu corpo sendo despedaçado por um tiro. Detalhe: um dos chefes do povo indígena (também designado como Tupinambá pelo padre francês) pediu para ter a honra de fazer o disparo. Não passe batido o fato de que a pessoa condenada pediu pra ser batizada antes da morte (MOIRA, 2022, s/p).

Bem longe de quereremos tentar purificar as culturas indígenas, desumanizando-as, ou demonizar as europeias, costume maniqueísta bastante cristão por sinal, que nos atravessa sem sombra de dúvidas, o que nos interessa aqui é pensarmos as conexões que tem sustentado essa estrutura, em diálogo com a materialidade de nossa história, para seguirmos cortando os fios e construindo outras possibilidades de conexões.

Entendemos que esses processos operam instrumentalizados por *cistemas* de colonialidades do saber e do poder cisheteronormativo branco burguês cristão europeu (VERGUEIRO, 2016), logo não se restringem às categorias de gêneros e sexualidades, mas são indissociáveis delas.

Considero pensar a cisgeneridade como um exercício que deve levar em consideração as associações entre este projeto colonial de gênero e os projetos racistas modernos que, “mesmo indiretamente, preconizava[m] a existência de uma alma ‘negra’ e uma ‘branca’”, fazendo com que analisemos a busca por “um ‘sexo’ ou ‘gênero’ masculino ou feminino na mente” a partir da procura histórica (de caráter racista) por “uma ‘cor’ ou ‘raça’ inscrita ‘naturalmente’ na mente ou no cérebro” (JR., 2011, 199). Como, por exemplo, acredita o “psiquiatra do HC Alexandre Saadeh”, para quem “há um componente biológico muito importante na questão da identidade de gênero” fundado na suposta existência de “um cérebro feminino e um masculino” (D’ALAMA, 2013 apud VERGUEIRO, 2016, p.61).

Nessa direção, compreendemos com Souza (2021) que, apesar do racismo ser um fenômeno globalizado, “seu movimento concreto” no Brasil determina e é determinado por processos particulares que demarcam-se pelas formações sociais de origem colonizada e escravista e pela permanente subordinação e dependência a que estão submetidas as economias latino-americanas”. Segundo a autora, “o racismo e a superexploração da força de trabalho são totalizações conexas e indissociáveis, expressam a desigualdade brutal sob as veias abertas da América Latina” (p.23). Para Nuñez (2021), “a violência colonial tem atingido múltiplas esferas da vida, desde a exploração das terras, matança dos rios, extinção de múltiplas espécies até à exploração do território-corpo que somos. Há nessas relações agrotóxicas uma interconexão e interdependência” (NUÑEZ, 2021, s/p). Relações racializadas, territorializadas, invisibilizadas que se metamorfoseiam de acordo com as demandas do mercado ditatorial. As próprias definições do que é ser homem e ser mulher, em uma perspectiva biologizante e binária, passou e segue passando por diversas transformações ao longo da história da humanidade. O que era considerado feminino, por exemplo, deixou de ser visto como representante do poder espiritual na terra e passou a ser tratado, de forma instituída, enquanto o lugar da submissão, de coadjuvância na vida dos homens. Damares que vem para o mal, não nos deixa mentir.

Silvia Federici (2017), ao analisar sobre a perversidade dos sistemas de acumulação primitiva sob as corpas com útero, expõe que as redefinições do conceito e dos papéis designados aos corpos lidos como femininos e masculinos sempre estiveram atreladas aos sistemas de produção de cada espaço-tempo. Do corpo com útero exaltado como representação da fertilidade às “mulheres como novos bens comuns e como substituto das terras perdidas”; a execução de centenas de milhares de "bruxas" no começo da Era Moderna, a privatização da terra, a produção de escassez e a separação entre produção e reprodução, a domesticação da reprodução das mulheres, a desvalorização do trabalho feminino...

Seguindo a constituição do nosso país, desde o período imperial, a ciência, por meio de uma antropologia filosófica e evolucionista, produziu uma série de teorias que objetivavam, com toda sua moral superior, dar subsídios para a perpetuação das afirmações de inferioridade de determinados grupos sociais em detrimento de outros. Tudo isso para justificar as sujeições impostas pelo sistema capitalista (PATTO, 1990). Nesse empenho, as categorias de gênero e sexualidade (a imposição da heterossexualidade, a produção da categoria homossexual) (JESUS, 2013), do jeito que as conhecemos, “foram produzidas especificamente na doutrinação cristã de uma Europa burguesa e moderna”, iluminada (NUÑEZ, 2021, s/p). Na baba da história não reparada que vai sendo arrastada, conforme relembra Pinho (2019), em diálogo com Marinho, Salla e Teixeira (2016),

os aspectos predominantes da sociedade no início do século XX, sobre os quais ressaltasse o machismo – herdeiro do patriarcalismo colonial; a presença do sanitarismo e da educação higiênica, fomentadores de preconceitos raciais, sociais e de gênero; o racismo institucional consequente dos séculos anteriores de escravidão e os códigos governamentais reguladores da vida social. O controle do contingente de ex-escravos libertos era parte central da política jurídica de repressão comportamental, que assegurava a necessidade de impor trabalho ao trabalhador, agora, “livre”. (...) O ideal de homem republicano tinha como consorte, portanto, o trabalho. A ideologia do Estado colocava o trabalho como principal atributo do cidadão e seria por meio da labuta diária que o homem se dignificaria (p.2).

Esse já era o ditado imposto à população mais vulnerabilizada: “o trabalho enobrece o homem”. Só “esqueceram” de nos dizer que o plano envolvia também a condição de não trabalho dos nobres, visto que esses viveriam às custas do trabalho de quem está sendo explorado para a acumulação do capital da nobreza. Com o processo de industrialização sendo orquestrado por aqui, colado com uma abolição propositadamente precarizada, todo um arsenal higienista tentava definir o modelo de gente, de trabalhadoras/es e de família desejado: embranquecidos, heterossexuais, adequados às regras impostas a partir da definição genital - papai que sai para ser explorado enquanto garante o sustento financeiro da casa e o lucro do patrão; mamãe que fica em casa cuidado dos filhos - futuras mãos-de-obra a serem exploradas

- e garantindo que o marido será bem alimentado para continuar sendo explorado pelo empregador.

É necessário destacar o papel social pré-estabelecido para os homens cisgêneros, “que uma vez inseridos na ideologia do trabalho, ocupariam o lugar de provedor da casa e da família”. Tendo sua virilidade “condicionada diretamente ao mundo do trabalho, (...) ser homem implicava em ter um labor com o qual se sustentar”, o que “lhe traria respeito e posição social digna” (PINHO, 2019, p.5). Na dinâmica cisheteronormativa, o machismo é uma conduta com a qual o Estado republicano privilegiou o homem médio. “O homem trabalhador, isento de terras, fará do lar e da família os seus subordinados com acedência das leis” (PINHO, 2019, p.11). A submissão cisfeminina<sup>33</sup>, já fundamentada no cristianismo, agora também passava a acompanhar a “lógica pautada no comando e sustento familiar exercido pelo marido. Porém, é sabido que as mulheres pobres e negras trabalhavam para ajudar na manutenção dos filhos e de si mesmas, muitas vezes o fazendo sem a participação do cônjuge” (PINHO, 2019, p.11).

De acordo com Pinho (2019), em diálogo com Jurandir Freire Costa (1989), “esse restrito espaço de atuação feminina delimitado pelos intelectuais da época, influenciados pelas teorias de Lombroso e demais teses evolucionistas, quando não respeitado, ocasionava em ‘críticas, desqualificação, (...) marginalização social’ e até mesmo mortes (PINHO, 2019, p.08). Segundo Costa (1989, p.253), o convencimento de que

o verdadeiro homem era dono da mulher e fiscal dos filhos, o “machista” tornava-se um ciumento guardião da moral higiênica. Estava sempre disposto a reprimir com violências físicas e morais todos aqueles que, por incompetência ou rebeldia, ousassem contestar os novos mandamentos da conduta masculina.

Obediente ao patrão e cão de guarda do *cistema*<sup>34</sup> que produz violência contra si e contra os “seus”, a masculinidade idealizada pela cartilha dominante, moldada para servir os interesses da elite, punia e marginalizava quem não se enquadrasse nos padrões exigidos. Por outro lado, a feminilidade imposta se reduzia ao papel de esposa/mãe, “consideravelmente desprovida de impulsos sexuais”, “ao contrário do homem higiênico”, restrita ao espaço privado. As classes mais exploradas, compostas por pessoas ex-escravizadas, imigrantes e brancos empobrecidos eram vistas “pela elite como uma massa disforme de homens e mulheres degenerados, e potencialmente perigosos”. Nesse contexto, a presença de milhares de pessoas

---

<sup>33</sup> Termo usado para nomear quem performa de forma adequada às determinações para a vulva/vagina/buceta, também chamadas transfobicamente de “mulheres de verdade”.

<sup>34</sup> Referência ao texto “De gestores e cães de guarda: sobre Psicologia e violência”, de Patto (2009).

“pelas ruas do país, como pessoas livres, seria pauta essencial nos planos do jovem governo republicano, mas não de uma forma favorável” (PINHO, 2019, p.03).

Como educar e regenerar todo aquele que ameaça a paz social e a boa convivência das famílias, ou seja, como assegurar o controle de potenciais revoltosos contra esse sistema profundamente injusto e perverso, foi/era/é a principal preocupação da classe dominante. Gênero, assim como sexualidade e todas as outras categorias foram produzidas, não são naturais. A lógica de definir papel social a partir da identificação das genitálias é engenharia do machismo humano, alimentado para fins de dominação. É sobre relações de poder, por isso tanto investimento em combater pautas que defendem o fim de toda e qualquer forma de exploração e opressão.

Como nos ensina Fanon (1968), o mundo colonial é um mundo de compartimentos (natureza ou cultura, humano ou animal, mente ou corpo, selvagem ou civilizado, superior ou inferior, quem merece viver e quem merece morrer). Nessa direção, Patzdorf (2021) em diálogo com Foucault (2013) nos ajuda a entender que a sociedade disciplinar demanda “um esquadramento detalhado do tempo e do espaço, instaurando uma vigilância generalizada que não só pune, mas prevê e neutraliza qualquer movimento desautorizado”. Para todo esse controle, ela conta com as “instituições, profissionais e leis, o regime soberano (fazer morrer e deixar viver)”, que paulatinamente vem sendo “substituído pela biopolítica (fazer viver e deixar morrer) que, em vez de” só “espetacularizar a punição dos delinquentes em praça pública como forma de prevenir futuras desobediências através do medo”, investe massivamente na fabricação de corpos dóceis (PATZDORF, 2021, p.12).

A história do corpo ocidental é inseparável da história do capitalismo e suas tecnologias. Não é possível compreender o corpo, no século XXI, sem compreender as injunções técnicas, políticas e subjetivas que o constituíram ao longo das três grandes fases do capitalismo: o regime soberano da monarquia escravocrata do capitalismo agrícola (colonização, relação senhor-escravo), o regime disciplinar da burguesia liberal-democrática do capitalismo industrial (industrialização, relação patrão-proletário) e o regime de controle das oligarquias transnacionais do capitalismo neoliberal (financeirização, relação mercado-microempreendedor). Cada uma dessas fases articulam diferentes estratégias somatopolíticas para justificar e facilitar a sujeição (voluntária ou involuntária) aos mecanismos de controle e exploração das nossas existências. Ou seja, para cada época, não faltaram justificativas morais, econômicas, técnicas e até metafísicas para formar, conformar e naturalizar a condição do corpo explorado do escravizado (corpos racializados negros ou indígenas, não-brancos), do proletariado (inicialmente corpos europeus pobres, não-burgueses) e do “precarizado” (trabalhadores informais, terceirizados, temporários, vulneráveis, precarizados, com pouca ou nenhuma estabilidade, garantia ou direito assegurados) (PATZDORF, 2021, p.12).

A compreensão que estrutura essa engrenagem parte da premissa que corpos desencantadas e expropriadas abrem caminhos para o “processo que podemos chamar

genericamente de disciplinamento do corpo, visando, daí em diante, produzir um comportamento padronizado, homogêneo e uniforme, fundamental para o funcionamento regular e repetitivo” para atender aos ditames da maquinaria do capital (FOUCAULT, 2013 apud PATZDORF, 2021, p.12). Como ressalta Nuñez (2021), “a prática da violência ecocida, etnocida, racista e misógina<sup>35</sup> não é apenas o desvio ou desobediência de uma teoria de mundo que seria ética, mas uma continuidade com o que essa própria ideologia colonial orienta” (s/p). Contrariando Oswald de Andrade, acreditamos que se os portugueses tivessem chegado numa manhã de sol, muito provavelmente a nudez indígena teria sido ainda mais constrangedora. Com tiranos genocidas não combinam diversidade de corpos e corações.

A seguir, considerando que coube às ciências humanas a tarefa de justificar o abismo proposital que era erguido “entre as pequenas conquistas de uma minoria do operariado e a acumulação de riqueza da alta burguesia” (PATTO, 1991), trataremos brevemente sobre a “chegada” das universidades no Brasil, assim como sobre a instituição do curso de pedagogia para a educação colonizada dos corpos.

### 3.2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA

Nesta seção, buscaremos partilhar um breve histórico das universidades no Brasil, para em seguida focarmos na história do curso de Pedagogia e seus envolvimento instituídos com a educação colonizada dos corpos. Antes de concentrarmos o olhar para o curso de Pedagogia, compreendemos ser necessário também voltarmos algumas casas, mesmo que brevemente, para entendermos como se deu a chegada da concepção instituída de universidade nessas terras invadidas. De acordo com Neves e Martins (2014), “o ensino superior brasileiro constituiu um acontecimento tardio, quando comparado com os do contexto europeu e latino-americano. As primeiras universidades na América Latina foram criadas nos séculos XVI e XVII, quando já existiam várias universidades na Europa” (p.96). “Ao contrário da colonização espanhola, na América Latina os portugueses mostravam-se hostis à criação de escolas superiores e de universidades em sua colônia brasileira”. Por conta disso,

as primeiras instituições de ensino superior (IES) no Brasil foram criadas somente no início do século XIX, com a transferência da corte portuguesa, em 1808, para a colônia. Elas tinham por objetivo apenas fornecer quadros profissionais para desempenhar diferentes funções ocupacionais na corte (NEVES; MARTINS, 2014, p.96-97).

---

<sup>35</sup> Ódio, desprezo ao que é considerado culturalmente no campo das feminilidades.

Especializar a mão-de-obra que serviria à realza foi o destino primeiro do ensino superior brasileiro.

No final do Império (1889) o país contava com somente seis escolas superiores voltadas para a formação de juristas, médicos e engenheiros. Em 1900, não existiam mais que 24 escolas de ensino superior; três décadas depois o sistema contava com uma centena de instituições, sendo que várias delas foram criadas pelo setor privado, principalmente pela iniciativa confessional católica. Até o início da década de 1930 o sistema de ensino superior era constituído por um conjunto de escolas isoladas, de cunho profissionalizante, divorciado da investigação científica e que absorvia aproximadamente 30 mil estudantes (NEVES; MARTINS, 2014, p.97).

Só em meados da década de 1930, foi que as primeiras universidades foram criadas. Com a industrialização intensificada depois da Segunda Guerra “e seu aprofundamento nos anos de 1960”, os dirigentes do país, visando atender os ditames do capital internacional, resolveram investir em “quadros profissionais com formação universitária para enfrentar o processo de desenvolvimento econômico” (NEVES; MARTINS, 2016, p.95). De 1964 até 1985, durante o Golpe Militar, deu-se início a um projeto desenvolvimentista autoritário, com um processo amplo de internacionalização da economia.

Apesar da relativa expansão do sistema de ensino superior público, ele mostrava-se incapaz de aumentar suas matrículas, fenômeno este que mobilizou intensamente as organizações estudantis, visando à sua ampliação. O aumento da demanda por ensino superior, neste período, foi provocado pelos setores médios urbanos, que passaram a disputar a promoção nas burocracias públicas e privadas por meio do investimento maciço na escolarização e na obtenção de um diploma de ensino superior (Cunha, 1975; Durham, 2003). Ao mesmo tempo, o movimento estudantil criticava o funcionamento do ensino superior, destacadamente a ausência da realização de pesquisa no interior das universidades. Foi neste contexto que os governos militares introduziram reformas educacionais no ensino superior, com o objetivo de ajustá-lo às necessidades do desenvolvimentismo brasileiro. (...) O poder público (Ministério da Educação – MEC) e o Conselho Federal de Educação (CFE) responderam à pressão por mais vagas contrariando a orientação da reforma universitária, com a permissão para a multiplicação dos estabelecimentos isolados e integrados, oferecidos pela iniciativa privada. A demanda, como mostram as análises da época, foi atendida com a oferta do setor privado. Em contraposição, isto permitiu manter contidos os investimentos públicos, evitando a massificação do ensino de graduação nos estabelecimentos públicos e diminuindo as tensões políticas (NEVES, 2009).

De acordo com Matos, Seixas e Barbosa (2014), “a democratização da Educação Superior somente passou a ser objeto de debate da sociedade no início dos anos 90”, sendo que a primeira iniciativa real só “ocorreu em 2001, com a Lei 3.708 do estado do Rio de Janeiro, que instituiu a reserva de 40% das vagas das universidades estaduais para negros e pardos (Rio de Janeiro, 2001), conquista fruto das lutas dos Movimentos Negros. Hoje, existem diferentes modelos de políticas afirmativas”, que tentam amenizar a profunda desigualdade ainda presente nas universidades (NEVES; MARTINS, 2014, p.108). Como destacam as autoras,

As Ações Afirmativas, além de ampliar o acesso de parte da população historicamente excluída desse nível de ensino, a política de cotas ou as cotas, como

ficaram conhecidas, expressam vitórias da população e dos movimentos negros e indígenas (p.99).

Mais recentemente, quilombolas, pessoas trans e travestis, pessoas com deficiência, subalternizadas pelas lógicas capacitistas, também foram incluídas nas políticas de cotas, em algumas instituições de ensino. Neves e Martins (2014) trazem outro dado interessante. Segundo elas, a presença cisfeminina no ensino superior é maioria. 57% das matrículas são de mulheres cisgêneras e, entre as pessoas concluintes, “a participação feminina é de 60,9%” (NEVES; MARTINS, 2014, p.108). Mas, “a expansão do ensino superior, nas últimas décadas, não constitui resultado de um planejamento educacional por parte de organismos governamentais” implicados com a emancipação coletiva. Na posição geopolítica de periferia do capitalismo, “o que orientou sua expansão foi conduzida, em grande medida, pela lógica da demanda e da oferta, em cuja dinâmica o setor privado tem ocupado um papel relevante” (NEVES; MARTINS, 2014, p.103).

Nesse campo acadêmico complexo e heterogêneo, que é o ensino superior brasileiro, permeado por disputas, “a persistência de enormes desigualdades sociais no tocante ao acesso e à permanência no nível de ensino superior segue sendo um desafio urgente a ser enfrentado” (NEVES; MARTINS, 2016, p.118). Para as autoras, apesar de todo um discurso de que a ampliação e “a qualificação do ensino superior são condições estruturais para um desenvolvimento econômico e social duradouro e consistente”, a quantidade de vagas em universidades públicas, no Brasil, “é uma das mais baixas entre países de nível de desenvolvimento semelhante”, ao mesmo tempo em que o ensino privado segue “diferenciado e amplamente majoritário em termos de matrícula e do número de instituições de ensino”, em “um regime de financiamento que se mostra incapaz de sustentar um processo consistente de inclusão social”. A construção de uma universidade pública, gratuita, laica, de qualidade e socialmente referenciada permanece sendo contramão.

### **3.2.1 Educação instituída para as corpos exploradas e oprimidas**

se chegamos à teoria – privilégio de pouquíssimas de nós,  
pessoas trans, pessoas negras, pessoas vulneráveis economicamente,  
chegamos a ela sangrando (VERGUEIRO, 2016).

A Pedagogia tem sido instrumento disciplinar nas sociedades estruturadas em relações de exploração. Educadora dos corpos e subjetividades, de forma dominante, ela opera representando o controle do Estado, enquanto dispositivo de branqueamento,

cisheteronormativo, cristão, para a obediência resignada e dependente dos ditames do capital financeiro internacional. Adaptação às regras e réguas higienistas que seguem a moral inventada por quem objetiva dominação. Nessa sina, as corpos das crianças já começam a ser educadas para se adaptarem ao que está imposto, assim que chegam nesse mundo, bem antes até, na precarização do direito à gestação segura, com todas as condições necessárias garantidas à pessoa parturiente, violação estendida ao bebê. Quando estes chegam na idade escolar, a qualidade da estrutura educacional ofertada e a disposição das pessoas educadoras formadas para mediar esses processos costuma variar a depender de muitos parâmetros. Quanto mais empobrecida, mais humilhação, maus-tratos, impaciência, abandono. Se for negra e afeminada as justificativas para a perpetuação dessas violências só ganham ainda mais força (SILVA, 2016). Na formação de profissionais que colocarão em prática os planos disciplinares, os corpos dos adultos aprendem a condicionar os gestos (MIRANDA, 2014). Assim se dão processos de subjetivação e normalização” (MACHADO; FONSECA, 2022, p.222).

De origem grega, o termo Pedagogia carrega sócio-historicamente o significado de educação, de instrução. Em uma sociedade patriarcal e escravocrata, “os primeiros pedagogos, os paidagogos”, eram pessoas escravizadas por “famílias ricas e entre suas tarefas cotidianas tinham que dar as mãos e acompanhar as crianças até a escola” (VESCHI, 2019, s/p). Assim como em Atenas, aqui no Brasil, durante muito tempo, o ensino não tinha um caráter obrigatório e apenas os homens cisgêneros pertencentes às famílias mais abastadas tinham acesso a uma educação valorizada pelo sistema de sua época. Nas continuidades e descontinuidades de nossa história, os objetivos da educação instituída vem variando nos tempos, territórios, públicos-alvos. Como nos lembra Saviani (2008), a problemática pedagógica inicia-se por essas terras, em 1549, imposta pelos colonizadores. Desde a sua raiz, na toada do “Piedoso”, também conhecido como Dom João III, a pedagogia foi orquestrada com a chegada dos jesuitas, cuja incubência era executar a primeira política educacional, na pegada do “ide e evangelizai toda essa gente”. Quero todo mundo batendo continência para a santa hipocrisia católica. Doutrinação cristã. Tirana heresia. Obediência ao rei e à santa madre igreja. Assim, nasce a concepção de escolarização instituída brasileira (SAVIANI, 2014). Eles invadem, roubam, destroem, matam e nos ensinam a obedecer suas imposições, cercas, muros, privadas propriedades e celas.

Na passagem da instrução das Igrejas para os Estados, o que parece ser avanço foi mais tímida ruptura e gigante repetição. Nessa treta, a reforma pombalina mais repetiu a cartilha tirana que legitimava o lugar subalternizado da população negra e indígena, as mais exploradas

e oprimidas por essa estrutura. Tempos depois, com o avanço do processo urbano-industrial e suas ideias de modernidade, como destacado anteriormente, fábrica e escola nascem juntas. Segundo Cardoso (2015), no século XIX, quando a educação foi utilizada para pavimentar o projeto nacional de ‘civilização e progresso brasileiro’, foram criadas as primeiras Escolas Normais para a formação de professores. Imbuída de solucionar o que a classe dominante considerava como ‘os problemas raciais da nação’, a educação pública nasce com a função de embranquecer e normatizar o país,

livrando o Brasil do que eles caracterizaram como a degeneração de sua população. Implementando políticas públicas tanto influenciados pelas matrizes intelectuais e científicas exógenas sobretudo a eugenia, quanto pelas leituras endógenas dos problemas do povo brasileiro, os condutores da educação brasileira acreditavam que a maior parte dos brasileiros, pobres e/ou pessoas de cor, estavam subjugados à degeneração, condição adquirida por meio da falta de cultura, saúde e ambiente, o que comprometia a vitalidade da nação. Também acreditavam na capacidade de mobilizar ciência, técnica, política estatal para "curar" essa população, transformando-a em cidadãos-modelo. Para tanto, era necessário embranquecê-la, fosse em sua cultura, higiene, comportamento e, eventualmente, na cor da pele (DÁVILA, 2006, p. 152).

Na busca de produzir um “cimento ideológico que unia forças e punha em relevo a necessidade de instituir mecanismos sociais que garantissem a transformação dos súditos em cidadãos”, assegurando a industrialização e urbanização nos moldes injustos pretendidos, a educação escolar, “tida como instituição de vanguarda no processo de mudança social”, “seria um laboratório social de trabalho, disciplina, patriotismo, cooperação e solidariedade organizado em bases científicas, lugar de construção do ‘homem novo’ exigido pela ordem urbano-industrial nascente: ativo, disciplinado, amante da Pátria, cooperador, hígido”, ou seja, “saudável” (PATTO, 2004, p.209). Conforme Patto (2003, p.66) expõe, “não foi, portanto, casual a sedução exercida pelo taylorismo sobre pedagogos no começo do século XX”. De acordo com os estudos que ela nos apresenta, “o desejo de moldar o processo de ensino à imagem e semelhança da produção fabril assumiu várias formas na história da pedagogia, sempre buscando aprimorar o controle, mais explícito ou mais sutil, do corpo e da mente do aprendiz” (p.66). Para isso, muitas foram as estratégias educacionais que se propuseram a promover

o ajuste perfeito entre a prática de ensino e as propriedades do aprendiz, (...) o ajuste perfeito da máquina à matéria-prima, em nome da rapidez, da eficiência e da economia na obtenção do produto final. Entre essas estratégias, uma de longa duração: o sonho autoritário (e impossível) da formação de classes homogêneas, da produção do uniforme - da massificação que está na base da pedagogia fascista e da formação da personalidade autoritária (PATTO, 2003, p.66).

A classe dominante, sob forte influência dessa ideologia, via/vê a escola pública “menos como instituição encarregada da distribuição igualitária de conhecimentos” e mais “como lugar privilegiado de realização de um projeto preventivo que deposita na identificação antecipada das ‘anormalidades infantis’ a esperança de mais ordem e progresso” (PATTO, 2004, p.209).

Dizendo de outro modo, defendiam a existência da escola não como garantia do direito universal à instrução, mas como meio de prevenir a criminalidade; datam desta época o lema "escolas cheias, cadeias vazias" e a legislação que condenava à prisão os pais que não enviassem os filhos à escola. Havia os que falavam em combate ao analfabetismo e em melhoria do aproveitamento escolar pela aplicação dos princípios da higiene mental a todas as dimensões da escola, desde o exame periódico dos alunos até a distribuição das matérias, a organização dos programas, dos horários etc. Nesta linha, a introdução da matéria "Educação cívica e moral" nos currículos das escolas primárias e secundárias contava com especial apoio de médicos higienistas, que a viam como poderoso coadjuvante de outras medidas de "ortopedia psíquica", que preveniriam, entre outros males, a influência de doutrinas políticas revolucionárias, tidas como perniciosas à saúde mental.

No estabelecimento das regras concernentes à eugenia, a infância é “lugar por excelência de prevenção da ‘dissolução moral e social’, expressão através da qual os cientistas locais explicavam os males que assolavam o país (PATTO, 2004, p.210).

Médicos, juristas e educadores ocupados com as questões da infância também estavam assombrados pelo fantasma da sina do atraso que supunham inscrita na constituição orgânica da maioria não-branca, e participavam do empenho em regenerar a raça e colaborar na construção do futuro do país através de medidas corretivas e profiláticas que, ao mesmo tempo em que davam alento à esperança de pôr o país no rumo das nações civilizadas, conjuravam o medo do domínio da multidão, do "caos urbano" e da revolução social (PATTO, 2004, p.208).

Por meio da identificação precoce dos "anormaes" “para dispensar-lhes tratamento diferencial” essa “era considerada a maneira mais eficaz de evitar o crime, já que pesquisas estrangeiras, especialmente inglesas, francesas e italianas, indicavam grande incidência de anormalidades entre crianças e jovens em situação ilegal” (PATTO, 2004, p.213). Conforme denuncia Albuquerque (2020), depois da abolição, o Estado sofisticou mecanismos de violência contra o povo negro. Para isto, todo um arsenal pedagógico, imagens de controle (COLLINS, 2015), manuais de civilidade, artigos especializados em jornais e revistas, o higienismo da medicina, “mecanismos jurídicos e repressivos, a perseguição e prisão dos que não se submetiam aos novos parâmetros” (PINHO, 2019, p.04), psicologias de tudo o que é tipo. Como historiciza Pinho (2019), “durante as quatro décadas da Primeira República a elite vigiaria a intimidade dos brasileiros e brasileiras, colocando as questões de ordem privada como preocupações públicas”, desde que isso não envolvesse ter que interferir em situações de violência contra a mulher, claro.

Apesar da invasão do privado pelo público, ainda considerava-se errado “meter a colher” na relação dos casais quando isto se referenciava aos direitos das mulheres. Porém, outras questões como a amamentação, a reprodução, o casamento e o adultério eram presentes nas discussões da elite intelectual e nos códigos governamentais (PINHO, 2019, p.04).

Nada muito diferente desse tempo em que defensores da “família”, ao mesmo tempo em que são contrários a discriminação do aborto defendem ardentemente a redução da maioridade penal, o encarceramento e a pena de morte para jovens negros propositadamente empobrecidos. “E pobres são como podres e todos sabem como se tratam os pretos. (...) E o venerável cardeal disse que vê tanto espírito no feto e nenhum no marginal” (GIL; VELOSO, 1993).

Na Pedagogia, esse projeto contou e ainda conta com a importante participação da psicologização e da biologização da vida. Patto (2002), ao ilustrar o enraizamento sociopolítico da psicologia na educação, recorre ao interior da Primeira República brasileira (1889-1930) e descreve a engenharia dessa tragédia, que não conseguimos colocar em outras palavras:

História complexa... Limito-me a destacar alguns aspectos. A República instalou-se sem a participação do povo, resultado que foi de cisão no interior das oligarquias, e nasceu sob o lema positivista da ‘ordem e progresso’. Aliás, todo o discurso republicano é marcado por obsessão ordeira. Com o fim da escravidão e com a imigração estrangeira como forma de suprir necessidades de mão-de-obra, grande número de pessoas converuiu para os centros urbanos maiores e valeu-se de várias estratégias de sobrevivência, o que criou uma situação assustadora que os intelectuais da burguesia chararam de ‘caos urbano’. O medo de insurreições, de movimentos populares reivindicatórios, que sempre esteve presente na classe dominante, desde o tempo das casas-grandes e das senzalas fora acentuado pelas teorias raciais, para as quais o povo brasileiro era degenerado, porque mestiço. Não por acaso, data dessa época a criminalização das estratégias de vida no desemprego e na pobreza que pusessem em risco o direito à propriedade. As sutilezas das instituições disciplinares, localizadas por Foucault na passagem do século XVII para o século XIX europeu - caracterizadas por um modo de organizar o espaço, de controlar o tempo, de vigiar e registrar continuamente o indivíduo e sua conduta, de disciplinar não mais pela violência da punição física, mas por meio de práticas mais incorporais de disciplina pela sujeição à norma -, não eram tão necessárias na sociedade brasileira quanto o foram na Europa liberal. No entanto, apesar de estarmos num país em que os poderosos sempre primaram pela barbárie nas relações com os subalternos e adotaram apenas os princípios econômicos do liberalismo, foi nesse período da história republicana brasileira que a educação escolar e suas ciências auxiliares - a biologia e a psicologia - começaram a ser difundidas, tendo em vista a formação de cidadãos exemplares com base num conceito de normalidade plantado por médicos e educadores. Normal é quem trabalha e obedece. Normal é quem não protesta, não reivindica e colabora com a ordem estabelecida. Tudo que se afaste disso é rotulado como patologia. Por quem? Por cientistas, sobretudo juristas, médicos (higienistas, psiquiatras, pediatras) e educadores, entre os quais estavam os primeiros porta-vozes dos conhecimentos produzidos pela psicologia. Rui Barbosa, nos importantes Pareceres de 1882-1883 - que introduziram aqui concepções de escola e de pedagogia de prestígio no oeste europeu capitalista industrial -, não podia ser mais claro quanto ao objetivo da escola nas sociedades de classes: ‘investe-se 2% em educação e 21% em despesas militares. É melhor pagar ao professor que ensina o respeito à propriedade do que pagar um guarda para protegê-la’. Nas palavras do D. Esposel - médico psiquiatra da Liga Brasileira de Higiene Mental (1925) que recomendava aos

médicos que se aproximarem dos ‘psychologistas’ - transparece a relação entre ciência e relações de poder: ele pregava a necessidade da criação de um sistema médico-pedagógico da formação moral profilática ‘das psiconeuroses, de distúrbios elementares do sistema nervoso, que podem gerar paixões, crimes, idéias extremistas reivindicadoras ou revolucionárias’. É nesse chão que a Psicologia vai sendo constituída como ciência que avaliará aptidões e selecionará quem merece e quem não merece um lugar no sistema regular de ensino. Que designará os destinados a mandar (quem está preparado para ser a elite dirigente) e os talhados para a obediência.” (PATTO, 2002, p.32)

Também estudando esse mesmo período, Izaura da Cruz (2017), ao pensar as ideias sobre Educação Sexual difundidas na Bahia nas primeiras décadas do século XX (1900 a 1940), situando-as no contexto da educação mais geral da época, na Bahia e no Brasil, destaca que “a Educação Sexual era discutida por médicos e médicas, que prescreviam ações que deveriam ser executadas pela família e pela escola”. Segundo a autora, “o fato dos médicos e médicas ocuparem papéis estratégicos na sociedade, como cargos administrativos, publicarem artigos em jornais e também ocuparem cargos no legislativo, fez com que essas discussões fossem ampliadas para a sociedade em geral”, “visando a constituição de uma prole saudável, apta a colaborar com a construção da nascente república brasileira” (CRUZ, 2017, p.171).

Patto (2002) marca a importância de sempre levarmos em conta as determinações político-sociais da constituição da área de conhecimento que ocupamos nas sociedades industriais capitalistas. “Em outras palavras, uma historiografia que parte da historiografia que parte da pergunta: qual o lugar ocupado pelo conhecimento produzido (...) nas relações de poder que vigoram numa sociedade dividida em classes?” (2002, p.29-30). Como a autora expõe, a psicologia foi convocada, “desde a elaboração das teorias pedagógicas no século XIX, a colaborar com um ensino escolar” para a

produção em série de alunos perfeitamente adaptados aos diferentes lugares que lhes serão destinados numa realidade social inquestionada. Eis a via da naturalização da desigualdade que tem origem na maneira como a sociedade se estrutura, mas é lida como diferença biológica ou psicológica de aptidão intelectual entre grupos e indivíduos (PATTO, 2002, p.33).

Educadoras psicologizadas formadas para realizar a tarefa de justificar e educar as corpos para se adequarem a “uma sociedade dividida em que os direitos são desiguais”, “num país como o nosso, em que o povo sempre foi zelosamente afastado dos direitos civis, sociais e políticos” (PATTO, 2002, p.33).

A Pedagogia, para ser eficiente, precisava conhecer a matéria-prima a ser processada pelo ensino - as crianças - para classificá-la e, assim, moldá-la para um exercício estreito de cidadania e para diferentes carreiras escolares. Daí o seu encontro com uma Psicologia evolutiva de cunho normativo, indispensável a esse projeto. Daí uma apropriação da psicanálise em sua versão adaptativa, ‘gestora de riscos sociais’, como diz Robert Castel (PATTO, 2002, p.33).

A ciência sendo usada para reforçar “a crença de que os lugares sociais são distribuídos segundo o mérito de cada um”, colaborando “com a impressão de existência de igualdade de oportunidades, quando, na verdade, nunca fomos liberais, muito menos democráticos”. “Aqui o autoritarismo e o descaso das elites pelos direitos sociais e civis de todos os cidadãos sempre foram a marca registrada de suas relações” com as subalternizadas (PATTO, 2002, p.33). “Hoje, às exigências de exclusão, não mais assumidamente racistas e preconceituosas, geram um apelo às escolas de um tipo de controle relacionado à intervenção médica e psicológica produtora de sujeitos diagnosticados” (NUNES, 2013 apud MACHADO; FONSECA, 2022, p.224).

Maria Helena Souza Patto (2002), ao contar a história da Psicologia, nos mostra que conceitos e teorias não são geradas no vazio, “num espaço neutro”, o que permitiria que eles fossem/sejam “aplicadas para o bem ou para o mal”. A autora nos ajuda a olhar para a Pedagogia também entendendo que sua invenção “acompanha uma necessidade historicamente posta de justificação da desigualdade estrutural e de controle do corpo social com procedimentos compatíveis com a ideologia” imposta pelas elites (de dentro e de fora do território nacional) “e a serviço dos que querem reproduzir a ordenação social em vigor porque se beneficiam dela”. Não podemos desconsiderar esta questão. “A ciência é sempre engajada”, “o conhecimento é sempre interessado” e “a ética do exercício de uma profissão é muito mais do que medidas pragmáticas”, didáticas, inovação (PATTO, 2022, p.33).

No interior das escolas públicas destinadas às classes mais subalternizadas “a imposição arbitrária de um arbítrio cultural”, por meio de “interdições, proibições e privações que diferem em função da posição que ocupam na estrutura social, corre solta. O mal-estar na educação certamente não é o mesmo nas escolas para os ricos e nas escolas para os pobres” (PATTO, 2002, p. 152).

As nossas leituras, queiramos ou não, foram/são forjadas nessa tirania. Distinção de compreensão profundamente desigual: a arrogância de mulheres e meninas cisgêneras brancas economicamente bem situadas, por exemplo, é lida como empoderamento feminista cult. Comportamento semelhante em mulheres cis negras e LGBTs é agressividade que alimenta medo, que alimenta justificativa de não querer por perto, sobretudo se for periférica. Na escola privada de classe média/alta, um abraço depois que a criança teve seu desejo atendido pode facilmente ser lido como meiguice, gratiluz. Se for menina cis branca, fofa; se for menino cis branco, gentil. Uma menina cisgênera negra pedindo um abraço na escola pública é muitas

vezes lida como “carente”<sup>36</sup> de afetividade, pegajosa, “sai daqui”. Se for um menino cisgênero negro pode facilmente ser lido como afeminado, manipulador, “não dê confiança pra ele”.

“Pesquisas de longa duração em escolas da rede pública de ensino fundamental e médio têm mostrado que há profundo mal-estar entre educadores e alunos. (...) São muitos os determinantes, numa sociedade de classes”, e sem sombra de dúvidas (PATTO, 2002, p. 152-3)

o preconceito social e racial que rege a sociabilidade entre as classes, a negação do direito ao respeito a crianças e adolescentes pobres, a incúria de governantes e executores de políticas públicas, a corrupção que desvia verbas públicas destinadas à educação escolar, as más condições de formação e de trabalho da maioria do corpo docente, as promessas jamais cumpridas de melhoria das condições de vida da população pela escolarização, o autoritarismo, a violência e o arbítrio que regem as relações de classes num país como o Brasil e sua presença no interior das escolas, uma pedagogia que desrespeita as diferenças individuais porque deseja a homogeneização e submetimento, a qualquer preço, de educadores e educandos.

Em 2015, tivemos acesso a uma pesquisa que, embora denunciasse algo que já vivíamos na própria carne, nos chocou bastante. Trata-se de um estudo pioneiro no campo da diversidade na educação brasileira, encomendada pelo MEC e INEP, realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), em 2008, que objetivava analisar a incidência de preconceito e discriminação nas escolas públicas, “para a avaliação de ações globais no campo da promoção da diversidade” (FIPE, 2009, p. 06). Focando nas áreas temáticas: relações étnico-raciais, gênero, sexualidade, território, geração, necessidades especiais, condição socioeconômica e orientação sexual, o estudo envolveu 500 escolas públicas de todo o país, ouvindo estudantes, professores e demais profissionais de educação que atuam nas escolas, pais, mães e responsáveis pelas estudantes, “membros do Conselho Escolar ou da Associação de Pais e Mestres” (FIPE, 2009, p.07). Uma das perguntas realizadas, na pesquisa, envolvia o desejo ou não de se manter distante de algum grupo social e 99,3% das pessoas entrevistadas afirmaram desejar manter distância de algum grupo social citado.

A distância em relação a pessoas homossexuais foi a que apresentou o maior valor para o índice percentual de distância social, com 72%, seguido da distância em relação a pessoas portadoras de deficiência mental (70,9%), ciganos (70,4%), pessoa com deficiência física (61,8%), índios (sic)<sup>37</sup> (61,6%), moradores da periferia e/ou de favelas (61,4%), pessoas pobres (60,8%), moradores e/ou trabalhadores de áreas rurais (56,4%) e negros (55%). (...) a área temática que apresentou os maiores valores para o índice ponderado percentual de concordância com as atitudes discriminatórias foi a que exprime a discriminação em relação a gênero (38,2%), seguida pelas áreas referentes à discriminação geracional (37,9%), em relação à deficiência (32,4%), à

<sup>36</sup> Abraçar não é natural. Abraça quem aprende a abraçar e se aprende recebendo abraços.

<sup>37</sup> Em pleno 2009, o relatório encomendado pelo Ministério da Educação ainda utilizava o termo “índios”, quando a autodeterminação dessa população reivindica o termo Indígenas.

identidade de gênero (26,1%), à socioeconômica (25,1%), à étnico-racial (22,9%) e à territorial (20,6%) (FIPE, 2009, p.07).

As práticas discriminatórias no ambiente escolar tem como principais vítimas as pessoas estudantes, especialmente as negras, pobres e LGBTQIA+... Mas, apesar do fato das estudantes serem as maiores vítimas, as violências também vitimam professoras e funcionárias. Nesse grupo, entre as “que mais sofrem os efeitos de práticas discriminatórias, de acordo com o conhecimento dos respondentes”, estão as mais velhas, as negras, mulheres cisgêneras e as homossexuais. Entre as demais funcionárias, as maiores vítimas são as mais vulnerabilizadas economicamente, as negras e idosas (FIPE 2009, p.07). Esse estudo revela de maneira contundente que o que nos ensinaram nas cartilhas sagradas tem violentado a nós mesmas, conforme já repetido. Nas instituições públicas destinadas às filhas das famílias mais precarizadas no que diz respeito ao acesso às condições de vida digna, tanto no lugar da docência, corpo técnico, funcionárias, quanto estudantes, as relações são propositadamente embrutecidas e naturalizadas. Embora os dados da pesquisa citada tenham sido produzidos em 2008/2009, o contexto que estamos, 13 anos depois, grita a sua atualidade. O bolsonarismo não começou e nem vai acabar com Bolsonaro. Basta olharmos em volta, dentro e fora da escola.

“Professora é acusada de agredir aluno em escola de Salvador”.<sup>38</sup>

“Um adolescente de 14 anos pulou o muro da Escola e atacou uma estudante, que estava em uma cadeira de rodas, com golpes de faca e, então, com um disparo de arma de fogo. A jovem morreu pouco depois do ataque”. O estudante divulgava discursos de ódio contra gays, lésbicas e nordestinos em suas redes sociais<sup>39</sup>.

“Um estudante agrediu uma professora com um mata-leão após discutir com ela e se negar a assistir a uma aula”.<sup>40</sup>

“Jovem negra é impedida de entrar na escola por ter cabelo 'não adequado’”.<sup>41</sup>

“Família denuncia agressão e estupro coletivo de menina de 12 anos em Salvador”. Segundo a família, ela foi agredida e estuprada por quatro jovens entre 15 e 18 anos, que estudavam na mesma escola<sup>42</sup>.

“Adolescente de 15 anos sofre homofobia e é espancado por grupo de jovens em ônibus na Bahia”. A mãe de um adolescente de 15 anos denunciou que o filho foi espancado com murros e chutes, por sete garotos, em um ônibus escolar, na Região Metropolitana de Salvador. De acordo com a mãe do adolescente, o ato foi motivado por homofobia: “Ele me contou que os meninos ficaram chamando ele de 'viado’”<sup>43</sup>.

“Adolescente trans tem casa apedrejada na Bahia”: “O ataque ocorreu após a mãe do jovem de 12 anos reivindicar o direito do filho ser chamado pelo nome social na escola em que frequenta”<sup>44</sup>

“Menina trans de 13 anos é espancada até a morte”. “O principal suspeito é rapaz de 17 anos”.<sup>45</sup>

<sup>38</sup> B News (2022).

<sup>39</sup> UOL NOTÍCIAS (2022).

<sup>40</sup> Notícias R7 (2022).

<sup>41</sup> Bahia Notícias (2022).

<sup>42</sup> Ibahia.com (2022).

<sup>43</sup> G1 (2022).

<sup>44</sup> G1 (2022).

<sup>45</sup> Veja SP (2022).

Essas notícias tratam de situações de violência mais gritantes, e sabemos que no cotidiano das nossas escolas, todo um arsenal de violências físicas e subjetivas (inclusive na negação do direito a abraços) seguem atuando, em conformidade com o restante da sociedade, onde uma em cada quatro mulheres (cis e/ou trans), acima de 16 anos, afirma ter sofrido algum tipo de violência no último ano no Brasil (FBSP, 2021). “O Brasil é o país que mais mata travestis e pessoas trans no mundo”<sup>46</sup>. “Negros têm mais do que o dobro de chance de serem assassinados”<sup>47</sup>. “Mulheres negras são maioria das vítimas de feminicídio e as que mais sofrem com desigualdade social”<sup>48</sup>. Situação antiga intensificada na pandemia. Conforme dados de pesquisas sobre violência, “assim como nas edições anteriores (2017 e 2019), as mulheres sofreram mais violência dentro da própria casa e os autores de violência são pessoas conhecidas da vítima”. Nessa mesma pandemia, as deixadas sem acesso à escola, por não ter sido garantido pelo poder público o direito delas acessarem o ensino remoto, foram também as negras e LGBTQIA+ empobrecidas por essa estrutura. Ao mesmo tempo em que pessoas negras, indígenas, mulheres cisgêneras e LGBTQIA+, vulnerabilizadas economicamente, são deixadas para morrer em um sistema que as odeia e nos alfabetiza para reproduzirmos esse ódio, quem lucra com essa engrenagem fica ainda mais bilionário e segue protegido, sem sequer serem lembrados como possível grupo social que desejamos manter distância: banqueiros, latifundiários, agrotóxicos, donos do capital financeiro internacional, racistas, escravagistas, machistas, lgbtfóbicos - aristocracia cafona que se alimenta das nossas desgraças.

Conforme Patto (2002, p.153) nos ajuda a entender, “todos esses aspectos causam sofrimento evitável e desnecessário, não fossem parte integrante da lógica perversa que preside a vida social numa sociedade dividida e injusta, dentro da qual adquirem o caráter de necessidade”. Somos ensinadas a nos importarmos e a investirmos energia para defendermos o que nos aprisiona e a odiarmos quem está mais próxima e também vivencia na própria carne as durezas da opressão. Nessa pedagogia, uma criança definida para ser menino de unhas pintadas gera mais comoção do que uma criança sendo obrigada a manter a gestação de uma outra criança fruto de um estupro<sup>49</sup>. Uma adolescente beijando outra adolescente do mesmo

---

<sup>46</sup> Cerca de oitenta pessoas trans foram mortas no Brasil, no 1º semestre do ano de 2021, segundo expõe a Associação Nacional de Travestis e Transsexuais (ANTRA, 2021).

<sup>47</sup> G1 (2021).

<sup>48</sup> Câmara Legislativa (2021).

<sup>49</sup> Em audiência, juíza de Santa Catarina induz menina de 11 anos grávida após estupro a desistir de aborto legal. Fonte: <https://theintercept.com/2022/06/20/video-juiza-sc-menina-11-anos-estupro-aborto/>

gênero na boca gera mais incômodo do que a juventude negra e vulnerabilizada economicamente exposta à precarização brutal.

Ao ingressarmos nesse território, ingressamos no reino da barbárie. Não da barbárie como a entende Freud - tudo que vai contra a higiene, a ordem, a beleza, as atividades psíquicas superiores da ciência e da arte, que ele chama 'bens culturais' - mas a barbárie como a entende a teoria crítica frankfurtiana: 'bárbarie é o preconceito delirante, a opressão, o genocídio, a tortura'. Nesse contexto, ética não é 'superego cultural' ou 'intervenção terapêutica cultural', mas prática social pautada por valores positivos, isto é, valores comprometidos com a justiça e a dignidade, a liberdade e a felicidade - com a humanização da vida (PATTO, 2002, p.153).

Estudo realizado por Katya Braghini e José Antonio Sepulveda (2022), sobre as diferentes concepções de conservadorismo que ganharam força nos últimos anos no Brasil, atrelados a “perspectivas religiosas fundamentalistas/extremistas com propostas neoliberais de privatização dos serviços públicos educacionais, em diferentes frentes” nos ajudam a entender que a vitória da extrema direita em 2018

não foi um fato isolado, muito menos um acidente histórico. Sua ascensão vem no bojo do crescimento mundial dos conservadorismos. É importante frisar que alguns grupos conservadores têm uma agenda internacional articulada por diferentes representantes daquilo que Steve Bannon<sup>50</sup>, um dos principais intelectuais orgânicos dessa proposta, e outros intelectuais, inclusive coletivos, como a Breitbart News<sup>51</sup> por exemplo, chamam de “nacional populismo”. Tal proposta já apresenta por princípio uma contradição: possui uma agenda internacional para um populismo nacional. Essa contradição é resolvida a partir da construção de uma retórica que naturaliza as desigualdades de classe, raça, gênero, sexo, territorialidades, entre outras. E esta característica é a principal arma narrativa dos conservadores: a definição dos inimigos, claramente identificados e, na maior parte do tempo, estigmatizados, além da política do medo. Ao mesmo tempo, tal narrativa apresenta uma “solução” espiritualmente confortante a este grupo, ou seja, a agremiação pelo discurso de ódio, reproduzido pelas mídias sociais, contra aqueles que não se conformam à idealização do “cidadão de bem” (p.22).

No período precedente à penúltima eleição presidencial, no Brasil, em 2018, uma notícia mentirosa foi espalhada aos quatro ventos que mamadeiras em formato de piroca haviam sido distribuídas em creches públicas. Sem mencionar o estado, unidade de ensino e/ou município que receberam o pacote, a fake news afirmava que as mamadeiras faziam parte de um suposto kit de combate a homofobia, o chamado “kit gay”. Nome pejorativo que objetivava fazer referência ao projeto Escola Sem Homofobia, encomendado pela Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados ao Ministério da Educação (MEC), parte do programa Brasil Sem Homofobia, criado em 2004. Tal programa foi desenvolvido a partir de um trabalho conjunto com agentes governamentais e não governamentais buscando integrar diversas esferas

<sup>50</sup> Foi assessor político e estrategista-chefe da Casa Branca no governo Trump.

<sup>51</sup> Site de notícias, opiniões e comentários de extrema-direita estadunidense fundado em 2007 por Andrew Breitbart.

sociais para combater o preconceito e a violência contra a população LGBTQIA+, em 2004, mas foi vetado pela presidente Dilma Rousseff (PT) em 2011, que cedeu às pressões conservadoras (BRASIL, 2004). No que diz respeito a Educação, o Projeto Escola sem Homofobia, criado em 2009, trazia como proposta a distribuição de um *kit* composto por um conjunto de materiais didáticos incluindo boletins, cartazes de divulgação, carta de apresentação para gestores/as e educadores/as, e recursos audiovisuais destinados as profissionais da educação, ou seja, todas pessoas adultas. Conforme destaca estudo de Isaias Oliveira Junior (2016) reconhecendo as distintas estratégias que seriam empregadas, os recursos audiovisuais poderiam ter sido empregados a convivência pacífica com as diversidades sexuais e de gênero, como por exemplo um dos materiais, um DVD intitulado “Boneca na Mochila”, na versão LIBRAS.

Com roteiro de Reginaldo Bianco, descende de uma história baseada em fatos reais enfocando o diálogo entre uma mãe e um motorista de taxi que a conduz a caminho da escola, onde fora convocada a comparecer pelo fato de ter sido encontrada uma boneca na mochila de seu filho. Entre diálogos e notícias transmitidas pelo rádio do veículo, os temas homossexualidade e identidade de gênero vão sendo debatidos. O vídeo buscava promover a reflexão crítica sobre como as expectativas de gênero propagadas na sociedade influenciam a educação formal e informal de crianças, adolescentes e jovens por meio de situações que poderiam estar presentes em qualquer ambiente além da escola, mas principalmente nesse espaço. O vídeo estabelecia em alguns momentos manifestações homofóbicas contra as pessoas que são consideradas diferentes da norma imposta pelo processo de heteronormatização (BONECA, 2010 apud OLIVEIRA, 2016, p.323-324).

Sem mamadeira de piroca, o fato é que de lá pra cá, a pauta “antigênero” ganhou força na política, aparecendo nas eleições de forma direta e exitosa em 2016, 2018, retomada em 2020 e agora em 2022, ao mesmo tempo em que impactou negativamente na elaboração/concepção dos planos municipais e estaduais de educação, assim como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (SOUZA, 2021). Como historiciza Berenice Bento (2022),

pela primeira vez, nos 114 anos de República, os governos do PT (a partir de 2003) propuseram e implementaram políticas públicas para populações que antes não existiam como membros da nação. Coincide o avanço dos estudos sobre sexualidades e gêneros dissidentes com os governos do PT. Coincide com a organização de políticas internas nas universidades para ingresso e manutenção de estudantes cotistas. Coincide com a aprovação da PEC que equiparou os direitos das empregadas domésticas aos de todos/as os/as trabalhadores/as (com um atraso de 68 anos). “Coincide”, aqui, não é “coincidência”. As transformações aconteciam numa combinação de disputas de forças, de tensas rodadas de negociações políticas e com nossos trabalhos invisíveis de discussão, estudo, pesquisa nas universidades e nos movimentos sociais. As políticas públicas (leia-se: a distribuição orçamentária) foi disputada a cada Projeto, Programa e votação de LDO (Lei de Diretrizes Orçamentárias) no Congresso Nacional. Tínhamos e temos pressa. Mas a temporalidade do Estado e dos interesses que ali disputam não obedece à nossa urgência” (BENTO, 2022, s/p).

Estudos de Rogério Junqueira (2018), sobre a gênese do termo “Ideologia de Gênero”, “por meio da análise de documentos eclesiais e textos de autores/as religiosos/as e laicos/as, em diálogo com as reflexões nas ciências sociais e nos estudos de gênero”, expõe “a configuração de um cenário político-discursivo em que setores da Santa Sé e aliados históricos” vem se engajando na elaboração dessa retórica antigênero (JUNQUEIRA, 2018, p.453) faz tempo, e seguem atuando em vários lugares do mundo. Sob o argumento de que trata de uma forma de proteção à “família” e à “infância”, o mesmo discurso batido, ambas supostamente ameaçadas pelo que chamam de “ideologia de gênero”, essa agenda, além da presença católica na construção de seu discurso, “passou a contar com adesões de diversas denominações religiosas, dentre elas, as igrejas evangélicas neopentecostais”, como “reação” aos avanços das políticas de gênero (JUNQUEIRA, 2018, p.452). Como ressalta Junqueira (2018), dialogando com Preciado (2013), “as representações de ‘família natural’ e de ‘criança a ser protegida’ construídas, naturalizadas e cultivadas pelos ultraconservadores antigênero” também são situadas e localizadas. [...] “Os defensores da infância e da família invocam a figura política de uma criança que eles constroem de antemão como heterossexual e gênero-normado. [...] A criança que Frigide Barjot<sup>52</sup> pretende proteger” é o efeito de um enganoso “dispositivo pedagógico, o lugar de projeção de todos os fantasmas, o álibi que permite ao adulto naturalizar a norma”. De acordo com Preciado (2013), “a norma [...] prepara a reprodução, da escola até o Parlamento, industrializa-a”. A criança-a-ser-protegida “é a criatura de uma máquina despótica (...) que faz campanha para a morte em nome da proteção da vida” (PRECIADO, 2013, p. 2). Nessa mesma ladainha, a concepção de “família” defendida por essa estrutura é branca, cisheteronormativa, monogâmica, imbuída à atender as necessidades “da burguesia de reorganizar a economia mundial e retomar o crescimento econômico”, pós crise, em 2008. Para esse molde convencional, esse formato de família “é uma forma ótima de organizar a vida como um todo. Isso porque ela se baseia justamente num trabalho doméstico não pago, não remunerado, que reduz a força de trabalho”. Conforme desvela Amanda Palha (2020, s/p), “defender a família na sua forma convencional não é só defender a família, é defender os valores modernos, os valores cristãos e liberais”. Não por acaso, tem sido nas famílias tradicionais os maiores casos de abusos, inclusive de cunho sexual contra crianças e adolescentes, além dos inúmeros casos de feminicídio e outras formas de violência contra as mulheres cisgêneras.

---

<sup>52</sup> Líder católica da campanha contra os direitos da população LGBTQIA+ na França.

Nesse cenário, a pedagogia evangélica, “atuando principalmente, por uma pauta moralizadora, em nome da tradicional família brasileira” e o desprezo pelas discussões de gênero tem sido difundida entre os grupos mais subalternizados que aprendem a defender a transformação do patrimônio público em fundos de investimento, dando um tiro no próprio pé. Nessa “complexa organização de interesses que se colocam à direita política no Brasil”, diferentes orientações sociais, culturais, morais” vem sendo agrupadas “para tirar proveito de uma agenda comum” que atenda os interesses privatistas que precarizam ainda mais a vida de quem depende de políticas públicas para sobreviver. A disputa política em nome da educação brasileira segue a pleno vapor. “Não por acaso, o campo da Educação está entre os que recebem atenção prioritária desses movimentos”,

e parece ser onde eles têm encontrado mais facilidade para obstruir propostas inclusivas, antidiscriminatórias, voltadas a valorizar a laicidade, o pluralismo, a promover o reconhecimento da diferença e a garantir o caráter público e cidadão da formação escolar. Tais propostas são denunciadas como “ameaça à liberdade de expressão, crença e consciência” das famílias, cujos valores morais e religiosos seriam inconciliáveis com as normativas sobre direitos humanos (...). Escolas e docentes sintonizados com a “ideologia de gênero” visariam usurpar dos pais o protagonismo na educação moral e sexual de crianças e adolescentes para instilar-lhes a propaganda gender e doutriná-los conforme crenças e valores de um sistema de “pensamento único”, hermético, deliberadamente ambíguo, sedutor, enganoso, danoso e manipulador da natureza humana. Assim, a defesa da primazia da família na educação moral dos filhos se faz acompanhar de ataques aos currículos e à liberdade docente, em nome do “direito a uma escola não ideológica” ou a uma “escola sem gênero” (Selmi, 2015). Um slogan em torno do qual podem se agregar vários setores, com diferentes propósitos, inclusive simpatizantes de concepções antipolíticas (JUNQUEIRA, 2018, p.453).

Nessa direção, Braghini e Sepulveda (2022) reiteram que o avanço das pautas conservadoras nas políticas educacionais brasileiras está ancorado em “objetivos moralizantes, normativos e desqualificadores de diferentes grupos sociais”, tendo o movimento “Escola Sem Partido” (ESP) como forte articulador. Segundo o discurso dos conservadores políticos, a escola estaria ensinando as estudantes a serem lésbicas e gays, a não aceitarem a genitalização da própria existência, limitando-as a papéis pré-definidos, quando o que é sabido é justamente o contrário disso, a escola segue, na maior parte do tempo, ainda educando as crianças para o que foi definido para a sua genitália, para a sua cor/etnia, para a sua condição econômica, sem a mínima consideração à história que estruturou essas definições, sem a menor consideração para a singularidade diversa presente na vida humana<sup>53</sup> (MIRANDA, 2014).

---

<sup>53</sup>“Esse intervencionismo de ordem moral tem afetado as políticas públicas, a rotina da cultura escolar, o planejamento de materiais didáticos etc. Este grupo interferiu no Plano Nacional da Educação, no Estatuto da Família, opuseram-se ao “Programa Escola sem Homofobia”, impulsionaram a “Escola sem Partido” e são favoráveis ao homeschooling, que será analisado adiante. Vemos que a tal ação “pró-família” se faz,

### Alimentados pelo ideário privatista, a extrema direita

considera o ensino público e os processos escolarizados como terreno de batalha para a manutenção de valores tradicionais ou francamente reacionários. Enxerga a escola como lugar da conservação, impedindo a criação de outras tradições curriculares, como a ampliação do conceito de família. Ainda intensificam a sua interferência com a pregação de destruição do ensino público por sua configuração estatal, principalmente ao renegar as pautas voltadas à diversidade social e de orientação de gênero (BRAGHINI; SEPULVEDA, 2022, p.28-29).

Discursos que defendem a “destruição do caráter público do ensino, quando se luta por homeschooling, empreendedorismo financeiro ensinado às crianças, controle parental e doméstico da educação, segregação de escolas por mérito etc” estão implicados com o fim da política, “dos espaços abertos e coletivos de confronto”. A educação escolar, “como tecnologia social, existe como um universo sempre em disputa, principalmente, porque a ação curricular permite a replicação, até mesmo perpetuação, de interesses pensando as tradições, sejam elas antigas ou criadas na situação do combate, tal como a ‘ideologia de gênero’” (BRAGHINI; SEPULVEDA, 2022, p.39). Nesse Estado laico, “em nome de uma purificação social, tendo a escola como mecanismo de administração do gênero e das formas familiares”, defensores da ideologia de gênero dominante se entranham nas instituições públicas, como foi o caso da nomeação “de uma aliada ao movimento ESP, a professora Sandra Ramos (UFPI). Evangélica, conservadora”, Ramos foi indicada pelo Pastor Milton Ribeiro, ministro da Educação, para atuar como coordenadora de materiais didáticos. Sua incumbência era “apagar progressos sociais em nome da diversidade de gênero” (BRAGHINI; SEPULVEDA, 2022, p.36).

Junto a ela, o conjunto composto por Carlos Nadalim, aluno de Olavo de Carvalho, à frente da Secretaria de Alfabetização, e Inez Augusto Borges, assessora especial do MEC, que defende a adoção de princípios bíblicos no ensino, preconizam um discurso em nome da heterossexualidade como a norma metro-padrão do comportamento sexual, determinando o parâmetro geral das famílias brasileiras, enquanto bradam por educação domiciliar. Na essência dessas ações, por um lado, há segregação; por outro, mercantilização pura, que vê a escola de uma maneira dúbia e, por isso, fragmentária, sectária. Em um primeiro momento, pensam na fragmentação do sistema escolar quando clamam pelo controle parental do ensino doméstico, não projetando qual seria o resultado disso, tendo em vista o poder de coesão social da escola. Ao mesmo tempo, querem o domínio da escola, pois a veem pelo seu ponto obscuro, como instrumento poderoso de manutenção das hierarquias sociais, morais, políticas e, por isso, dinamizam a reprodução de inferiorizações do outro que, já existentes, só tendem a ampliar. O caráter privatista impera na concepção de vida desses grupos. Um plano repleto de preconceitos e moralismo está posto. Independentemente do ponto que se olhe, a democracia não é um elemento fundante.

---

principalmente, pela mão de evangélicos como reação direta aos movimentos feministas e LGBTIA+” (BRAGHINI; SEPULVEDA, 2022, p.28-29).

As narrativas se constituem como hegemônicas por conta da reiteração sem cessar de certas versões em detrimento de outras (HARAWAY, 2004). A acusação de que nós, pessoas LGBTQIA+, estamos tentando impor uma ideologia de gênero são narrativas que se impõem como hegemônicas a partir de certas articulações sócio-históricas, a partir de todo um arsenal concreto que possibilita visibilidade, escuta, tempo disponível nos mais diversos meios de comunicação de massa.

Processos relacionados ao estabelecimento ou à manutenção de hegemonia envolvem produção e ativação de práticas e representações sobre a totalidade da vida e o mundo, no curso dos quais se desdobram disputas em torno do cultivo de sentidos, significados, valores, percepções relativas à constituição de senso de realidade para a maioria das pessoas de uma sociedade (Williams, 1979). Então, não é surpresa que nas arremetidas polêmicas contra a “ideologia de gênero” assumam centralidade os esforços para não apenas rechaçar a desmistificação de compreensões naturalizadoras do humano, do sexo, da sexualidade e das relações sociais, mas também para investir na (re) hierarquização das diferenças, especialmente a partir da rebiologização essencializadora das concepções de família (declinada sempre no singular: a “única família natural”, patriarcal, biologicamente radicada, fundada na união monogâmica homem-mulher, presumivelmente por matrimônio sacramentado e indissolúvel, com prole), matrimônio (íntima comunhão de vida e amor conjugal, e inscrito na natureza do homem e da mulher), maternidade (atributo e vocação inerente à mulher, também mãe-esposa-afetuosa-cuidadora-submissa), filiação (biologicamente estabelecida mediante a conjugalidade complementar homem-mulher), parentesco (equiparado à consanguinidade), sexo (realidade fundamentalmente corpórea, ordenada e finalizada à procriação), sexualidade (ligada à complementaridade imanente entre homem e mulher), heterossexualidade (expressão da complementaridade e única via natural de manifestação do desejo sexual e de realização da vocação reprodutiva), identidade e diferença sexual (binárias, fixas, inalteráveis, cromossômicas e hierarquizadas) (JUNQUEIRA, 2018, p.455).

A relação entre pessoas adultas, conscientes e desejosas não pode ser comparada a abusos e violações de pessoas adultas com crianças e/ou pessoas vulneráveis, como muitas vezes tenta fazer a extrema direita para desqualificar as lutas da população LGBTQIA +, colocando no mesmo balaio a homossexualidade e a pedofilia. Como desvela Patto (1991, p.191), não se tratava/trata “de preconizar uma sociedade na qual as desigualdades desaparecerão: trata-se de justificá-la sem colocar em xeque a tese da existência de igualdade de oportunidades na ordem social que vem substituir a sociedade de castas, esta sim, tida como inevitavelmente injusta”. Para Junqueira (2018, p.454),

ao contrário do que os polemizadores antigênero afirmam, as compreensões do construcionismo social, nas quais os estudos de gênero se baseiam, longe de defenderem teses voluntaristas sobre a possibilidade de produção individual e idiossincrática de corpos, sujeitos e identidades, enfatizam a dimensão social dos processos em que indivíduos, grupos, culturas, instituições e sociedades se veem social e historicamente implicados e imbricados, ao sabor de dinâmicas e mecanismos complexos, sutis e profundos. O incômodo que tais reflexões produzem pode ser atribuído ao fato de cada ordem social estabelecida investir para que suas assimetrias e arbitrariedades históricas e contingentes sejam apresentadas e percebidas como ordenamentos naturais para continuarem a ser impostas e perpetuadas como legítimas, necessárias, imutáveis ou inevitáveis.

Para a imposição de uma tal de “ordem e progresso” que atenda as tiranias do neoliberalismo<sup>54</sup> (sistema de acumulação por meio do mínimo em direitos e máximo de repressão para a população mais vulnerabilizada e máximo em regalias e mínimo de tributação e fiscalização para os apropriadores de grandes fortunas), conclamando, mais uma vez, obediência e disciplina, a ampliação da militarização das escolas públicas, instaurada por governos ultra-conservadores e também os auto-intitulados progressistas, vem intensificando as normas de prevenção e ajustamento das classes mais subalternizadas. A militarização da educação escolar potencializa “as práticas violentas presentes nas escolas para as ‘classes preteridas’ em sociedades que, carentes de justiça, instalam a humilhação e o sentimento de incapacidade na mente e no coração dos oprimidos, responsabilizando-os pela precariedade de suas vidas” (PATTO, 2002, p.154).

Recentemente, um estudo realizado por Felipe, Cunha e Brito (2021), ainda sobre o avanço do neoliberalismo nas diretrizes para a formação de professores no Brasil, “confrontando dois períodos de sua regulação, os anos de 2002 e 2019”, revela que na racionalidade “menos Estado e mais mercado”, reformas estruturais, por meio de “políticas públicas, das quais a política educacional é parte, foram se reconfigurando para alcançar a adequação necessária à nova ordem das coisas” (AZEVEDO, 2008, p.11). Sob a cartilha do capital, a cada nova regra, sem reparação histórica, “inúmeras modificações curriculares vêm sendo efetivadas, perpassando por diversas políticas públicas de educação, que dimensionaram”/dimensionam a formação em pedagogia, “sua estrutura e a própria identidade dos profissionais” (CRUZ, 2009, p.804). Na dependência do Brasil ao capitalismo internacional, uma série de reformas no sistema educacional vêm sendo executadas, assumindo uma tendência mais “tecnicista”, cada vez mais atrelada ao modelo empresarial. Para Azanha (1995), a formação das licenciaturas, de forma ainda dominante, “nada mais visam do que à transmissão de tecnologias mal fundamentadas e inaplicáveis às condições efetivas de ensino...o licenciado é vítima preparada para fazer as suas próprias vítimas: os alunos da escola

---

<sup>54</sup> “O neoliberalismo nasceu como reação teórica contra o Estado de bem-estar, propondo, ao contrário, ‘outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras’ (ANDERSON, 1995, p. 9). Desenhado para ser um ‘corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem’ (p. 22), o retrato é insensível: seu objetivo é a estabilidade monetária, conquistada com disciplina orçamentária e reformas fiscais, visando a contenção de ‘gastos sociais’, a restauração da taxa ‘natural’ e ‘necessária’ de desemprego e a redução de impostos sobre grandes fortunas. Desde o projeto, o aumento da desigualdade social não é indesejado, mas ‘imprescindível’” (VIÉGAS e CARVALHAL, 2020, p.28).

pública do ensino fundamental” (AZANHA, 1995a, p.44). Nessa toada, a “submissão da educação à competitividade econômica e a transformação dos professores em ‘matéria-prima’ para fazer funcionar este projeto”, segue sendo imposta. De acordo com Felipe, Cunha e Brito (2021, p.07),

a condição capitalista dependente dos países em desenvolvimento, como o Brasil, no contexto de uma globalização econômica excludente, subordina sua soberania. Ao condicionar empréstimos a “ajustes estruturais”, econômicos e sociais, as agências financeiras, como o Banco Mundial, transformam os países em signatários de suas recomendações estratégicas, quer dizer, em “devedores” da agenda de desenvolvimento global por elas determinada.

“Para desempenhar diferentes funções ocupacionais na corte”, no Brasil, “a expansão exponencial das matrículas em cursos de formação de professores no setor privado e, por consequência, a diminuição da ação do Estado”, nessa área, segue não dissociada das influências desses organismos nas políticas educacionais”. “Essas orientações não se restringiram ao nível das estruturas institucionais, mas alcançaram dimensões mais sensíveis como aquelas relacionadas à identidade e à subjetivação dos professores” (EVANGELISTA, 2019, p.08). Em 2006, por exemplo, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE),

recomendou que os países devem ter claro o que querem dos professores, o que acham que “o professor deve saber e ser capaz de fazer”, e que o perfil de competências do professor deve derivar dos objetivos estabelecidos para a aprendizagem do estudante e deve prover padrões que abranjam toda a profissão (FELIPE; CUNHA; BRITO, 2021, p.06).

### Em uma sociedade que repele a dissidência

e que, no máximo, admite a mudança como rearranjo da ordem em vigor, para que ela permaneça como está - só se pode insistir na colaboração das classes subalternas com projetos aparentemente universais da classe hegemônica e condenar qualquer modalidade de confronto, sempre tido com desordem que é preciso reprimir. Nos programas educacionais que preparam para o conformismo, ser racional é ser razoável, é compor-se com os ditames sociais, com a definição oficial de cidadão exemplar, é ser otimista, obstinado, resistente à frustração, competitivo, autodisciplinado, comedido, conformado, tolerando, conciliador, dócil. Racionalidade obtém-se pela inibição de reações radicais desorganizadoras do consenso. A ‘arte de viver em sociedade’ inclui obediência, individualismo, competição, astúcia, cálculo, colaboração em nome do lucro e, no apogeu do altruísmo, filantropia. O que se quer é a empatia a serviço do capital. A inteligência emocional é instrumento de controle do que seus proponentes denominam ‘forças destrutivas da natureza humana’, entendendo por isso qualquer forma de contestação de uma organização social assentada na racionalidade produtivista, na qual a submissão, o amor às máquinas, a indiferença diante do sofrimento alheio - a imbecilidade, enfim - são uma espécie de personalidade básica (PATTO, 2002, p.180).

Como alerta Patto (2002, p.181), “o silêncio profundo sobre as dimensões social e política da subjetividade e da inter-subjetividade vai no sentido contrário da lucidez, da autonomia, da racionalidade. (...) Chamamento à adaptação a uma realidade inquestionada”, “no interior de uma escolarização que, embora em nome da lucidez e da civilidade, produz obscurantismo e barbárie”. Os países colonizadores, potências mundiais, sem nenhuma reparação histórica dos saques, extrativismos brutais que executaram nos países propositadamente subdesenvolvidos, recomendam o que estes devem fazer. Os mesmos que querem seguir ditando as epistemologias, nossas visões mundo, o sistema de produção...(VIÉGAS; CARVALHAL, 2020). Em cada território, a circulação de políticas educacionais “pode ser atestada pela incorporação de discursos das organizações e instituições financeiras internacionais aos documentos oficiais e não oficiais”. As influências dessas organizações nas políticas nacionais têm apresentado um alcance global, mas é importante “considerar que a incorporação dessa agenda varia de acordo com a realidade de cada país, de modo que não há transferência automática, mas graus de aderência aos discursos dirigidos aos governos, às escolas e aos professores, enfim, aos destinatários das reformas” (FELIPE; CUNHA; BRITO, 2021, p.09). Conforme Patto (2000) ilustra em diálogo com Adorno, “muito mais do que tornar as pessoas intelectualmente cientes da perversidade em vigor nas sociedades de classes”, é necessário que possamos entender os modos como participamos “dessa lógica por meio de disposições psíquicas profundas e determinadas por forças invisíveis e poderosas, como o preconceito racial” e os preconceitos de gêneros e sexualidades. Por essa via, podemos “passar a querer outras formas de inserção que colaborem com um projeto ético-político de vida digna para todos” (PATTO, 2000, p.154). Para Patto (2002), “enquanto essa violência permanecer, não há projeto ou reforma escolar que dê conta da democratização do ensino que políticos e autoridades educacionais, por despreparo ou impostura, vêm alardeando como fato” (p.154).

Diante de tantos anseios e lacunas, enquanto “concluente” da graduação, trazemos como desejo viver esse trabalho como espaço-tempo de amadurecimento de quem não quer violentar quem já violentado, de quem não quer assumir lugar de autoridade e apresentar carteirinha de especialista para legitimar exploração e opressão de nenhum tipo.

#### **4 “FAZER-SE PERSEVERAR”<sup>55</sup>: “O TEMPO SE REFLORESTA TODO DIA, O QUE FOMOS ONTEM NÃO PRECISA SER A PROFECIA DO QUE SEREMOS”<sup>56</sup>**

Vivemos em uma sociedade profundamente injusta e desigual, onde diferenças físicas e culturais são apropriadas e manipuladas para fins de dominação. Vivemos em um país construído a base de exploração, extermínio, estupro físico e subjetivo de corpos espoliados por leis e canhões. Vivemos em um sistema que inferioriza e naturaliza a violência e a morte de meninas e mulheres cisgêneras, de LGBTQIA+, de jovens negros, de indígenas, de pessoas vulnerabilizadas pelos estigmas das deficiências, de pessoas empobrecidas, idosas, violadas nos seus direitos básicos (CERQUEIRA et al., 2021). Uma das tantas formas de controle das revoltas coletivas, única possibilidade de mudarmos essa estrutura, tem sido a hierarquização de tudo o que é tipo, como diversos estudos denunciam faz tempo (PATTO, 2008; GONZALEZ, 1986; DAVIS, 2015; VERGUEIRO, 2016). A conservação dos racismos, machismos, lgbtfobias não se restringem ao atual governo tirano, embora ele tenha intensificado o que temos de pior, sem dúvidas.

A formação em Pedagogia é caminho instituído para a atuação na educação escolar básica, seja na função da docência, da coordenação pedagógica ou da gestão escolar, que, “num mundo dominado pela violência permanente e multiforme contra a vida e a dignidade das pessoas, tem ocupado lugar de destaque entre os dispositivos políticos de reprodução dela”, braço direito do Estado nas tentativas de controle das nossas revoltas, desejos e rebeldias (PATTO, 2001, p.27). Nesse cenário, a conclusão desse ciclo formativo produz ainda mais inseguranças, medos e angústias. Também por se tratar de um curso historicamente desvalorizado. Entendendo que essa treta não é uma questão individual, logo, não deve ser encarada individualmente, e que a educação instituída reflete as contradições da luta de classes, ou seja, está em disputa, o que moveu esse trabalho foi o desejo de pensar o compromisso ético-político ancorado na crença de que é tomando consciência “do lugar que ocupamos na educação para a submissão e a violência que nos poderemos propor a colaborar na formação de personalidades dispostas a recusar a brutalidade do arbítrio, da opressão, do preconceito, do genocídio e da tortura”, da exploração, da barbárie (PATTO, 2001, p.96).

Os cenários-pedagógicos/ficções testemunhadas partilhadas neste trabalho destacam aspectos que, ao nosso ver, estão interconectados com alguns dos desafios propostos e sobretudo com algumas das tantas necessidades antigas e urgentes que precisamos encarar nas

---

<sup>55</sup> Inspiração Adriana Marcondes Machado, nas aulas sobre escrita acadêmica.

<sup>56</sup> Geni Nuñez (2022).

disputas para a produção de educações comprometidas com o desvelar das tiranias. O primeiro deles envolve a importância de toparmos correr os mesmos riscos (estudantes e professoras), como nos ensina doce e radicalmente bell hooks (2013), em “Pedagogia para a transgressão: Educação como prática da liberdade”. O segundo aspecto envolve a importância de considerarmos que pensar sobre gêneros e sexualidades em suas diversidades e intersecções é trabalho constante, sem fim. Não existe essa de “já ouvi falar”, não preciso estudar mais sobre isso, já sei tudo, tô pronta. Gêneros e sexualidades, assim como raça/etnia, condição econômica, território, dentro da sociedade de classes com a história que temos, não é um detalhe, possível de ser optativo. São questões “apenas” estruturantes e profundamente complexas.

Pensando nos riscos que precisamos topar correr juntas, é muito comum, por exemplo, inclusive desejado, que as pessoas docentes sinalizem quando nós estudantes falamos algo equivocado; é muito comum, desejado e esperado que corrijam nossas palavras, pontuações, visões de mundo. Mas, quando nós estudantes apontamos fragilidades nos discursos e/ou atitudes das mesmas, fragilidades que violentam, abusam, desqualificam existências mais vulneráveis, esse movimento costuma ser lido facilmente como agressividade, cancelamento: “estão tentando me silenciar”. As “reações” costumam ser intensas, mesmo diante de reações não equivocadas. Sabemos que, embora estejamos em um território instituído de produção de conhecimentos, onde as tensões são força motriz, costuma chegar muito pesado quando esses tensionamentos são feitos por pessoas historicamente desumanizadas. “Você sabe com quem você está falando?” “Quem você pensa que é pra falar comigo assim?”

Na contramão das certezas vaidades que nos impedem muitas vezes de abriremos os poros para acolhermos críticas, para nos fazermos movimento, entendemos que topar correr os mesmos riscos não significa desconsiderar a função instituída da docência, menos ainda o nosso lugar de estudantes. Entendemos que considerar que “nenhuma consciência é totalmente lúcida nem totalmente alienada” envolve atenção para os conservadorismos que possivelmente ainda carregamos (PATTO, 2000, p.26). Como Gramsci (2010) já nos alertava, discursos conservadores possuem um forte poder de sedução em momentos de crise. E o conservadorismo pode se expressar nos mais variados tons, mais sutis, mais gritantes. Somos todas estimuladas, “consciente ou inconscientemente, a ter um pensamento e uma ação que já existia antes que se tenha consciência em relação a qualquer condição política”. Para Braghini e Sepulveda (2022, p.25) em diálogo com Mannhein (1959),

O conservadorismo político é visto como estrutura mental objetiva, em oposição à “subjetividade” do indivíduo isolado. Todavia, o conservadorismo também não é uma

entidade objetiva da pré-existência das ideias. Não é objetiva no sentido de ser eterna e universalmente válida. Nenhuma duração a priori pode ser feita dos “princípios” do conservadorismo. Não é um princípio imanente com leis de desenvolvimento determinadas, que os indivíduos, apenas desenvolvem, sem adicionar nada de si próprios. Ele existe na relação com os indivíduos que o realizam na prática e que o incorporam em suas ações.

As desigualdades constroem “diferentes visões sociais de mundo e a perspectiva conservadora é aquela que afirma a naturalidade da desigualdade social, sempre em contraposição a qualquer perspectiva utópica e transformadora” (LÖWY, 2000 apud BRAGHINI E SEPULVEDA, 2022, p.26). Essa naturalização se apresenta de muitas maneiras. Geralmente nos atentamos para as mais gritantes, enquanto seguimos naturalizando aquelas que nos situam numa posição diferenciada e geralmente nos assegura alguma “vantagem”, mantendo a imagem de desconstruída. A forma como boa parte da esquerda acadêmica se posiciona diante da linguagem não-binária, dos escritos fora da norma padrão, como os de Carolina Maria de Jesus, da libido de corpos epistemes situadas racialmente e geopoliticamente, por exemplo, nos chama a atenção para a importância de considerarmos os conservadorismos que também arrastamos. E essa identificação, não para um autoflagelo, punição cristã, caridade, anti-depressivos, mas para reparação histórica. Pelo certo. Sem demandar agradecimentos e louvações que só alimentam uma vaidade que ninguém aguenta mais.

Para “refrear a ação social, o conservadorismo político cumpre um papel contrarrevolucionário e antidemocrático”, sempre que estamos diante de “diferentes propostas de transformação social que ampliam a participação política e o ordenamento jurídico, englobando as conquistas das camadas mais pobres da sociedade” (BRAGHINI; SEPULVEDA, 2022, p.25). Fundamentadas em Mayer (1997), Braghini e Sepulveda (2022, p.25) entendem que “a força da tradição não está somente nas desigualdades sociais. Fruto das desigualdades econômicas, está também na construção de uma narrativa cultural poderosa que disputa comportamentos e costumes na sociedade” (p.25). Quando a gente considera que “a Revolução Francesa atuou como força catalizadora e como marco histórico do processo social de classificação de grupos, entre progressistas e conservadores” (BRAGHINI; SEPULVEDA, 2022, p.25) e até hoje, na academia, é tendência dominante o apego ao frisson diante do status revolucionário branco europeu, que sequer nos move na direção de investimento de tempo e força de trabalho para conhecermos mais profundamente sobre a revolução haitiana, por exemplo. “Há um sentido de estabilização dos tipos de discursos que sustentam a manutenção

do mundo como ele é, mesmo quando os discursos se apresentam como ‘modernizadores’”, e até revolucionários (BRAGHINI E SEPULVEDA, 2022, p.26).

Problematizando o “não-lugar” ou tímido lugar que ocupa tanto as discussões críticas sobre a normatividade de gênero e as dissidências sexuais na formação docente do curso de Pedagogia da Faced-UFBA, bem como a necessidade da Pedagogia desnaturalizar e ampliar seu olhar e perspectivas sobre os corpos, identidades de gêneros e sexualidades em suas teorias, práticas, diversidades e intersecções, entendemos que seria muita ingenuidade a gente acreditar que a formação docente, nesse espaço/tempo, já teria superado sua branquitude cisheterossexista. Estranhando a auto-intitulação magnífica, com a história que carregamos, esse trabalho é uma aposta na tensão. Nós somos uma população fruta das políticas de branqueamento. Nós somos uma população fruta das políticas cisheterossexistas. Falar que a UFBA desde sempre é “uma instituição encantadora” é um nível de narcisismo que é desrespeitoso com o sofrimento mental de muita gente que está aqui dentro. É violento demais com as hostilidades e humilhações que a gente vê e vive na universidade e fora dela. Universidade que é fruta dessa estrutura social nada encantadora. Se a universidade fosse encantadora, no mínimo, ela seria alienada. Imaginar qualquer coisa “encantadora” depois de tudo o que vivemos até aqui é desrespeitoso com as condições precárias que as trabalhadoras terceirizadas vivenciam todos os dias; é desrespeitoso com quem está há anos esperando o restaurante universitário para ter o “de comer” de um jeito menos precarizado. Tem estudante passando fome; tem estudante sem ter onde morar; tem estudante sem o aquê para o transporte pra ir pra aula; tem estudante que precisou voltar pro interior, porque não conseguiu permanecer na capital sem emprego; tem estudante sendo deixado para trás todo dia.

Ainda de forma bastante tímida, as políticas afirmativas para a população trans e travesti começam a ser implementadas para acesso à graduação e em alguns programas da pós. Nenhuma palavra em relação a cotas para pessoas trans e travestis nos concursos. E as dificuldades iniciais que tivemos para a regulamentação da utilização do nome social por parte de pessoas estudantes da Universidade Federal da Bahia, por meio da Resolução nº 01/2014, ainda hoje estudantes que chegam encontram dificuldades em conseguir ter o nome social respeitado. A universidade tem história que a gente não tem o direito de esquecer e ela tem um presente ainda profundamente estruturado por essa história nunca reparada. E isso não significa negar os avanços, menos ainda negar a dedicação da força de trabalho de tanta gente, especialmente daquelas que cuidam, por exemplo, da assistência estudantil para que o processo

seja o menos injusto possível, ao mesmo tempo em que se revoltam pela insuficiência, porque sabem que, por mais cuidado que se tenha, segue injusto, porque não tem pra todo mundo.

Fazer críticas não é sobre negar a existência linda de muitas professoras, técnicas, trabalhadoras terceirizadas, que no meio de tanta sobrecarga insistem na teima de construir uma outra universidade e nos ajudam a acessar, a produzir e a sustentar sentidos para seguirmos. Acredito muito que essas pessoas não se sentirão atacadas por nossas palavras, porque sabem do que estamos falando, porque também se importam. São muitas ufbas dentro da UFBA. E negar isso é sobre negar a diversidade. A gente precisa aprender urgentemente, antes que não nos reste mais nada, que é possível defender fazendo crítica. É possível reclamar de condições precarizadas e reconhecer que existem situações piores e que nenhuma delas deve existir. Com a história que temos, nossas heranças caídas, não faz o menor sentido seguirmos alimentando ilusões de auto-imagens magníficas, como ainda segue fortemente em muitos discursos de representantes do instituído. É sobre trabalho que ainda precisamos fazer, reconhecendo o que já foi e vem sendo feito e também considerando as tantas dificuldades que ainda têm sido enfrentadas para a aprovação de encaminhamentos que rompem com a tradição dos maus costumes. Na maioria das vezes, ainda perdemos no voto e, quando ganhamos, muitos são os entraves dispostos para dificultar o cumprimento do encaminhamento. Sabemos que a aprovação das políticas de cotas não foi tarefa suave e a sua implementação ainda segue bastante precária.

Nem mamadeira de piroca, nem vulva rebelião, menos ainda genitálias ambíguas consideração. O que ainda tem predominado na formação em Pedagogia da Faculdade de Educação da UFBA, com tímidas, mas importantes rupturas, ainda é a naturalização da genitalização das nossas vidas. A pouca discussão, encarada com seriedade e compromisso, sobre os desonestos discursos que afirmam existir uma ideologia sexual e de gênero dissidente, uma doutrinação gayzista na universidade, assim como a não discussão sobre o uso dos banheiros, por exemplo, quando já é sabido ser essa uma das questões que expulsam pessoas trans e travestis das escolas, nos chama muito a atenção. O que não quer dizer, reitero mais uma vez, que não existam importantes movimentos dissidentes acontecendo por lá. Mas ainda é insuficiente demais para o tamanho da treta. Precisamos ficar atentas aos pactos narcísicos da branquitude, da cisnorma, dos corporativismos que seguem sustentando as colonialidades sobre as diversidades. As micro-violências naturalizam as violências estruturantes e vice-versa.

É preciso estarmos atentas e fortes. Não temos tempo.<sup>57</sup> A reparação da materialidade de nossa história envolve trabalho. Já é mais do que compreendido que, assim como ninguém nasce gostando de rosa ou de azul, também não se nasce racista, machista, lgbtfóbico, capacitista... É sobre construção social situada num espaço-tempo, carregado de história, de condições objetivas e subjetivas garantidas ou não, de intencionalidades, de sistemas de produção.

Sabemos que a profunda desigualdade e as tantas outras violências instituídas não serão resolvidas por meio da educação. A treta é estruturante, sistêmica. Ao mesmo tempo, entendemos que essa peleja envolve também a disputa de sentidos, das nossas subjetividades perversamente colonizadas, a dimensão micropolítica tão desvalorizada, inclusive por parte da esquerda. Como anuncia Elenita Pinheiro Silva (2010), “no negativo encontrei a positividade dos abalos: a possibilidade em potência de atravessar a ponte” (p.175). É sobre o compromisso de transformarmos em movimento no corpo as compreensões críticas que estamos tendo acesso e sobre buscarmos mais. Suely Rolnik ao pensar a ascensão ao poder de forças macropoliticamente reacionárias e micropoliticamente reativas e conservadoras na América Latina e no mundo como um todo, nos chama a atenção para a necessidade de investirmos forças de atuação na construção de deslocamentos micropolíticos que nos ajudem a construir rupturas possíveis com as subjetividades e cultura dominante, ao mesmo tempo em que ampliamos e aprimoramos as estratégias macropolíticas. Para ela, sem isso, “tudo volta necessariamente para o mesmo lugar, exatamente aquele do qual pretendíamos sair” (ROLNIK, 2016, p.06).

Sem superestimar as possibilidades da consciência crítica, “pois são ‘enormes as dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo’, e imensa a pressão exercida sobre as pessoas”, Patto (2000) em diálogo com Adorno fundamentado em Gramsci (em *Cadernos do Cárcere*), defende a atitude filosófica “ancorada na ‘força da compreensão do acontecido’”, compreensão indispensável ao entendimento e aos projetos de mudança do presente social, porque somos todas filósofas, ou seja, todas somos capazes de reflexão, e porque “precisamos nos conhecer como produto do processo histórico até hoje desenvolvido e que deixou em nós uma infinidade de traços recebidos sem o benefício do inventário” (PATTO, 2000, p.177).

Outra expressão frequente no discurso adorniano para designar a meta do trabalho educativo que quer ‘abrir uma brecha na barreira do conformismo’ é ‘crítica imanente’; em se tratando da indústria cultural, ela consiste em mostrar aos alunos e discutir com eles as falsidades presentes nas mensagens da propaganda, dos

---

<sup>57</sup> Referência à música Divino Maravilhoso, composta por Gilberto Gil e Caetano Veloso (1968), interpretada divinamente por Gal Costa.

programas de rádio e TV, das matérias de jornais e revistas; analisar os sucessos musicais; ensinar as pessoas a relacionarem-se com a mídia: ..., sempre tendo em vista despertar ‘a consciência (...)’. Um projeto de educação que estruture a crítica e a resistência à sociedade desumana vai além do ‘esclarecimento objetivo’: a utopia da formação tem na autoconsciência seu principal objetivo. O que se propõe não são atividades mecânicas e estereotipadas de nomeação de sentimentos ou exercícios de verbalização de metas pessoais; a autoconsciência vem da reflexão dos indivíduos sobre si mesmos no mundo, sobre sua implicação na barbárie social. Em se tratando de preconceito, o trabalho educativo consiste em tornar os preconceituosos conscientes dos ‘mecanismos que provocam neles próprios o preconceito racial’. Para a superação da barbárie, não adiantam conselhos, sugestões, prescrições, normas, mandamentos, imposições: em qualquer desses casos, o que se acaba aprendendo é uma atitude colaboracionista, é submissão ao coletivo, ‘parte integrante da índole dos algozes’. O enquadramento social (...) (o treinamento ou modificação do comportamento, mesmo que da sociabilidade e da empatia, tendo em vista adaptá-lo a uma realidade social não-indagada) enfraquece o eu, dessubjetiva, prepara o terreno para a coisificação dos outros, para a frieza. (...) Está-se falando em reificação, processo inscrito na própria formação social fundada na desumanização dos homens e na humanização das coisas, na qual os fins - a promoção da vida digna- desaparecem da consciência sitiada em benefício dos meios, agora fetichizados.

Na reversão da frieza, de nada vale pregar o amor, incentivá-lo como dever; (...) Para reverter a indiferença frente ao outro é preciso que a frieza se reconheça como tal e tome consciência das razões objetivas e subjetivas que a sustentam. O que se quer com a educação esclarecedora não é alegria, extroversão e otimismo imbecilizados, pois a subtração ao confronto com o horror traz ‘o perigo de que tudo aconteça de novo’. O que se quer é um sentimento de vergonha diante da rudeza presente na base da cultura (PATTO, 2000, p. 179).

Nessa busca, Santos (2018) nos alumia para o entendimento de que a desconstrução do negacionismo não se limita à dimensão da informação, ela passa sobretudo pela destruição da barreira emocional que a ideologia colonial engendra. “Em nossas perspectivas, não é através do desenvolvimento, mas sim do envolvimento com o corpo, com a terra, que tecemos caminhos de convivência saudáveis (SANTOS, 2018 apud NUÑEZ, 2021, p.04). Nuñez (2021) atenta que

O negacionismo é uma forma de tentar dar um sentido ético às violências, um meio de criar uma conciliação emocional consigo e com o mundo. Se observamos, por exemplo, em violências como misoginia e racismo, percebemos que raramente alguém racista ou machista irá se autodenominar dessa forma. O que costuma acontecer é justamente uma negação e ela se dá através da desqualificação das vítimas e um apelo moral ao agressor, como se “ser uma boa pessoa” fosse um impeditivo direto de cometer violências. O que fica obliterado nesse caminho é que a maior parte das opressões acontecem não em nome do mal e do ódio, mas em nome do amor, do bem, da moral. Combater a força de movimentos negacionistas nos convoca a redirecionarmos nossos esforços não apenas aos discursos e práticas de ódio, mas sobretudo às narrativas de amor, pois é exatamente em nome desse que as violências decorrem. Em nome do bem a conversão cristã se fez e se faz, em nome da “cura gay” que as lgbtfobias se organizam, em nome do bem e do protagonismo do humano contra os demais seres que se autorizam as explorações e chacinas aos seres ditos sem alma (p.04).

Considerando que temos diversas narrativas de mundo, “para além da simplificação verdade ou mentira”, Nuñez (2021) nos convoca a pensar que “o combate ao negacionismo

talvez não deva passar pela busca da verdade absoluta, mas valer-se de outros critérios”. “E se em vez do critério da verdade suprema nos inspiramos em pistas como: essa narrativa de mundo promove saúde? Essa cosmogonia inspira coletividade e partilha ou mérito e superioridade?” (NUÑEZ, 2021, p.04).

Em Lições de Militância, Patto (2000) ao estudar as contribuições de Florestan Fernandes sobre a escola pública, nos alerta para o fato de que

numa sociedade na qual a imposição dá o tom e ocupa todos os espaços, inclusive nas ciências humanas instrumentais (nas behavioral sciences), ‘a educação tem muito mais a declarar acerca do comportamento no mundo do que intermediar para nós alguns modelos ideais pré-estabelecidos’. Educação para a autonomia não é ‘a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior’; não é ‘mera transmissão de conhecimentos’, o que faz dela imposição de coisas mortas; educação é ‘produção de uma consciência verdadeira’ - e a verdade fundamental da consciência humana está no exercício do pensamento que problematiza o existente (p.180).

Nesse movimento, inspiradas em Raissa Éris Grimm (2020)<sup>58</sup> ao pensar a psicologia, a gente pode nos dispor mais, por exemplo, a reconhecermos e a repensarmos a cisheteronormatividade e a branquitude nas nossas práticas e olhares pedagógicos, a problematizamos sobre as maneiras como a cisheteronormatividade e a branquitude nos atravessa e sobre o que podemos fazer para desarticular seus efeitos. Reconhecendo as transformações - produções de vida também vivenciadas nesse trânsito universitário - possíveis na academia, nas contradições sempre vivas, brechas cavadas por muitas mãos, o que nos move é a crença no desejo comprometido de quem constrói a Faced/Ufba e não deseja arrastar o que violenta, subjuga, adoce, enfraquece, mata (VIÉGAS; CARVALHAL, 2021).

Enquanto pedagogas, somos/seremos as representantes do Estado na escola, às incubidas de cumprir as ordens do *cistema*. Sem individualizarmos as tretas, nem alimentarmos ingenuidades que acreditam ser possível a construção de pedagogias implicadas com a emancipação interseccionalmente coletiva, de forma instituída, numa sociedade capitalista, defendemos, inspiradas em Thiffany Odara (2018), Pedagogias das Desobediências. A partir do resgate dos saberes das ancestralidades trans e travestis, Odara (2018) propõe a travestilização dos espaços de educação, como desobediência aos padrões cisheterossexistas e aos padrões da branquitude, formulados e reiterados como centro do funcionamento da ideologia da colonialidade, contemplando não apenas grupos subalternizados, mas “todes”. É sobre desaprender para aprender. A cisheteronormatividade é menos sobre performance de gênero e atração sexual e muito mais sobre um regime político. E aquele facista que vive em

---

<sup>58</sup> Disponível em [https://www.instagram.com/p/CHf\\_fRbnUfg/](https://www.instagram.com/p/CHf_fRbnUfg/)

todas nós, demanda que estejamos atentas. É sobre a gente se alfabetizar também em outros letramentos, oralituras, corporiedades.. É sobre a importância das ciências humanas e sociais se instruírem com as narrativas locais e situadas nas dissidências, pois são elas que, muitas vezes, colocam em xeque concepções hegemônicas e projetadas, naturalizadas. A educação escolar precisa se comprometer. Considerando os limites que o sistema capitalista impõe, que não são poucos, a formação docente precisa se comprometer. Não dá para seguirmos aprendendo a jogar nas costas das famílias já tão violadas nos seus direitos, a responsabilidade de desconstruir toda uma cultura dominante imposta, nem ficarmos nas universidades xingando as pessoas de burras e ignorantes, enquanto reproduzimos alienações também violentas.

Que o escancarar da perversidade sistêmica nos ajude a nos construirmos, cada vez mais, péssimas alunas diante das imposições, das formações sem sentido, dos diplomas distinção, diante da reprodução da ordem tirana, que muitas vezes faz a gente tratar nossas alunas como péssimas, carentes culturalmente, não confiáveis, promíscuas, degeneradas, sem jeito. Inquietas, desobedientes, indisciplinadas, conversadeiras, com ou sem títulos, sigamos cada vez mais péssimas pros ditames burgueses, racistas, machistas, cisheterossexistas, meritocráticos, capacitistas, medicalizantes. Considerando que o capitalismo se alimenta de desigualdades e que cada uma de nós é fruto de processos complexos e sínteses de múltiplas determinações (MARX), como alumia Ana Paula Santos (Napê, 2021), “é sobre fazermos o impossível por nós”.

## 5 REFERÊNCIAS TEÓRICO-POLÍTICAS

ADICHIE, C. N. **O perigo da história única**. TED (Technology, Entertainment, Design), 2013. Disponível no Youtube.

ADORNO, T. W. **Teoria da semicultura. de ciência da educação**. In: Educação & Sociedade, Campinas, ano 17, n. 56, p.388, out./dez. 1996.

AKOTIRENE, C. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte – MG: Letramento: Justificando, 2018.

ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa**. Fortaleza: PPGEB, 2012. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Universidade Federal do Ceará, 2012.

ANTRA. **Nota da Antra sobre cotas e reservas de vagas em universidades destinadas às pessoas trans**, 2020.

ARAÚJO, Denise Bastos de. **Gênero e sexualidade na escola** / Denise Bastos de Araújo, Izaura Santiago da Cruz, Maria da Conceição Carvalho Dantas. - Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018.

BENEVIDES, Bruna; NOGUEIRA, Sayonara N.B. (org.). **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020**. São Paulo, Expressão Popular; ANTRA; IBTE, 2021.

BENTO, M. A. da S. **Pactos narcísicos no racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. (Tese de doutorado), São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, SP, 2002.

BNEWS (Redação). **Professora é acusada de agredir aluno em escola de Salvador**. [11/07/2022]

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONECA na mochila. **Produção Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana** – ECOS. Direção de Reginaldo Bianco. Coordenação de Maria Helena Franco, Vera Simonetti. Intérprete de LIBRAS Fabiano Campos. Assessoria de LIBRAS Paulo Vieira, Rafaella Sessenta. São Paulo: Jah Comunicação Audiovisual (reedição), 2. Ed., 2010. 01 DVD (25 min), son., color.

BONFIM, Lula. **Racismo na Bahia: Jovem negra é impedida de entrar na escola por ter cabelo “não adequado”**. Bahia Notícias on-line [26/03/2022].

BRAGHINI, Katya; SEPULVEDA, José Antonio. **“Saber a verdade que ninguém conta”:** Neoconservadorismo brasileiro, Educação, Formação e a “destruição” do Ensino Público. Dossiê Temático Revista Artes de Educar, 2022.

BUSINARI, Maurício. **Ataque a escola da BA foi anunciado dias antes: ‘se matar 2, já fico feliz’**. Portal de Notícias UOL. [26/09/2022].

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e a discriminação contra LGBT e promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

<sup>1</sup> CÂMARA LEGISLATIVA (2021). **Mulheres negras são as maiores vítimas de feminicídio e as que mais sofrem com desigualdade social**. [13/08/2021].

CARVALHO, Bernardo. **Literatura que deixa de contrariar abandona diálogo com o mundo**. Folha de São Paulo On-line, dez, 2021.

CERQUEIRA, Daniel.. **Atlas da Violência 2021** / Daniel Cerqueira et al., — São Paulo: FBSP, 2021.

COLLING, Leandro. **O corpo intersex e a politização do abjeto em XXY**. 2014.

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

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. In: Revista Estudos Feministas, Florianópolis, UFSC, v. 10, n. 01, p. 171-188, 2002.

CRUZ, Izaura Santiago da. **Educação Sexual na Bahia nas primeiras décadas do século XX** / Tese (Doutorado - Doutorado em ensino, filosofia e história das ciências) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Física - Salvador, 2017.

DAVIS, A. (2016). **A liberdade é uma luta constante**. Organização de Frank Barat e tradução de Heci regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

DUNKER, Christian. **Reinvenção da intimidade: políticas do sofrimento cotidiano**. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução Renato da Silveira. Salvador, EDUFBA, 2008.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a Bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017, 406p.

FELIPE, E. da S.; CUNHA, E. R.; BRITO, A. R. P. de. **O avanço do projeto neoliberal nas diretrizes para a formação de professores no Brasil** . Práxis Educacional, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 127-151, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8920. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8920>. Acesso em: 29 nov. 2022.

FERNANDES, Estevão R. **“Existe índio gay?”: a colonização das sexualidades indígenas no Brasil**. Curitiba: Editora Prismas, 2017. 245p.

FÓRUM SOBRE A MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. **Manifesto Desmedicalizante e Interseccional: “existirmos, a que será que se destina?”**.

SEMINÁRIO SOBRE A EDUCAÇÃO MEDICALIZADA, 5, 2018, Salvador-BA. Anais... Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, 2019, v.1, n.1, p. 12-20.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade I a vontade de saber**. Tradução de Thereza da Costa Albuquerque J.A. Guilhon Albuquerque. 17. ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2006.

FRANCO, Nanci Helena Rebouças; FERREIRA, Fernando Ilídio da Silva. **Pesquisar e educar para as relações étnico-raciais na educação infantil: uma luta contra o ruído do silêncio**. Zero-a-Seis. 19. 252. 10.5007/1980-4512.2017v19n36p252.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2017 [1974].

GALEANO, E. **En la acampada BCN**, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes constuídos nas lutas pela emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **O movimento negro na última década**. In: Lugar de negro. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982. \_\_\_\_\_. Por um feminismo Afro-latino-americano. 1988.

GOULD, S. J. **A Falsa medida do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000

G1 (Redação). **Adolescente de 15 anos sofre homofobia...** [01/03/2022]

G1 (Redação). **Casa de Adolescente Transgênero é apedrejada após ele reivindicar ser chamado pelo nome social em escola na Bahia**. [06/06/2022]

<sup>1</sup> G1 (Redação) **Negros tem mais do que o dobro de chance de serem assassinados no Brasil**. [31/08/2021].

HARAWAY, Donna. **“Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra**. Cadernos Pagu. 2004, n. 22, p. 201-246.

\_\_\_\_\_. **Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilegio da perspectiva parcial**. Cadernos Pagu. N 5. 1995. p. 07-41.

IBAHIA.COM. (Redação). **Família denuncia agressão e estupro coletivo de menina de 12 anos em Salvador**. [11/08/2022].

JESUS, J. G. de. **O conceito de heterocentrismo: um conjunto de crenças enviesadas e sua permanência**. Psico-USF, Itatiba, v. 18, n. 3, p. 363 – 372, 2013.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. Espaço do currículo, v.2, n.2, pp.208-230, Setembro de 2009 a Março de 2010.

\_\_\_\_\_. **A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário políticodiscursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero.** Psicologia Política. vol. 18. nº 43. pp. 449-502 set. – dez. 2018.

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

LORDE, Audre. A Transformação do Silêncio em Linguagem e Ação. 1978. (retirado de um zine com compilados dela)

\_\_\_\_\_. Não há hierarquias de opressão. Traduzido: “I Am Your Sister - COLLECTED AND UNPUBLISHED WRITINGS OF AUDRE LORDE”, Oxford University Press, 2009. Disponível em REEXISTÊNCIAS: As punições institucionalizadas para negritude feminina 126 . Acesso em 21 out. 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade** / Guacira Lopes Louro (organizadora); tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva – 2. ed. – Belo Horizonte : Autêntica, 176p. 2001.

MACHADO, Adriana Marcondes; FONSECA, Paula Fontana. **Armadilhas da escrita acadêmica na discussão dos processos de medicalização.** In: CECCIM, Ricardo Burg; FREITAS; Cláudia Rodrigues de; ANGELLUCI, Carla Biancha (Org). Fármacos, remédios, medicamentos: o que a Educação tem com isso? Volume 2 – debates continuados, diálogos interdisciplinares / Organizadores: Freitas e Angelucci. – 1. ed. – Porto Alegre, RS: Editora Rede Unida, 2022.

MARTINS, José de Souza. **O Cativo da Terra** [1.ª edição: 1979], 5.ª edição, São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista.** Tradução Álvaro Pina e Ivana Jinkings. Org. e introdução: Osvaldo Coggiola. rev. São Paulo: Boitempo, 2010.

MIRANDA, Amanaiara Conceição de Santana. **Gênero/Sexo/Sexualidade: representações e práticas elaboradas por professoras/es da educação infantil na rede municipal de ensino em Salvador** / Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2014.

MOIRA, Amara. **A imposição da LGBTfobia nos primórdios do Brasil.** Buzz Feed, 2022.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NUÑEZ, Geni. **Monoculturas do pensamento e a importância do reflorestamento do imaginário.** Revista ClimaCom, Diante dos Negacionismos | pesquisa – ensaios | ano 8, no. 21, 2021.

ODARA, Thiffany. **Pedagogia da desobediência: travestilizando a educação.** Salvador, Devires, 2020.

OLIVEIRA, Isaías Batista de (Junior). **Kit de combate a homofobia do MEC: a polemização em torno dos recursos audiovisuais**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº70, p.319-334, dez. 2016.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **Nem ao centro, nem à margem: corpos que escapam às normas de raça e de gênero**. Salvador, Devires, 2020a.

PALHA, AMANDA. “**Não dá para fazer uma crítica a LGBTfobia sem questionar a família**”. Entrevista pro site apublica.org, 2020.

PASSOS, Elizete. **Leda Jesuíno**. Salvador: EDUFBA - FACED, 2004.

PATTO, Maria Helena Souza; MELLO, Sylvia Leser; SCHMIDT, Maria Luiza Sandoval; CROCHIK, José Leon (Orgs.). **Perspectivas teóricas acerca do preconceito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008, p. 9-25.

\_\_\_\_\_. **Freud e a Pedagogia**. In: MACEDO, Lino de; ASSIS, Bernadete Amêndola de. (Orgs.). *Psicanálise e Pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 145-157.

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores: o lugar das humanidades**. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 61-78.

\_\_\_\_\_. **De gestores e cães de guarda: sobre Psicologia e violência**. *Temas psicol.*, Ribeirão Preto, v. 17, n. 2, p. 405-415, 2009.

PATZDORF, Danilo. **Artista-educa-dor: A somatopolítica neoliberal e a crise da sensibilidade do corpo ocidental**. *Urdimento*, Florianópolis, v. 1, n. 40, mar./abr. 2021.

PINHO, Stefanie Rocha Carneiro. “**Ela mereceu?**”: **Uma visão da violência justificada em Santo Antônio de Jesus, Bahia (1890-1930)**. ANPUH - Brasil. 30º Simpósio Nacional de História - Recife, 2019.

PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em Urano: crônicas da travessia**. Rio de Janeiro, Zahar, 2020b. Tradução: Eliana Aguiar.

ROLNIK, Suely. **A hora da micropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2016.

R7 NOTÍCIAS (Redação). **Aluno agride professora com mata-leão após discussão**. [26/05/2022].

SANTOS, A. B. **Somos da terra**. *Piseagrama*, Belo Horizonte, n. 12, p. 44 - 51, 2018.

SCOTT-DIXON, K. **Public Health, Private Parts: A Feminist Public-Health Approach to Trans Issues**. *Hypatia*, v. 24, n. 3, p. 33 – 55, 2009. Trechos traduzidos por VERGUEIRO, 2016.

SERANO, Julia. **Whipping Girl. A transexual woman on sexism and the scapegoating of femininity** Emeryville: Seal Press, 2007.

SILVA, C. R. C. da. **A queixa escolar na educação infantil : uma incursão em uma sala de aula de uma escola popular na cidade do Salvador.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SILVA, Elenita Pinheiro Queiroz da. A invenção do corpo e seus abalos: Diálogos com o Ensino de Biologia. Tese (doutorado) Universidade Federal de Uberlândia, 2010.

SOARES, Lissandra Vieira; MACHADO, Paula Sandrine. "**Escrevivências**" como **ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social.** Rev. psicol. polít., São Paulo , v. 17, n. 39, p. 203-219, ago. 2017.

SOUZA, Regis Glauciane Santos de. **Gênero e Mulheres nas Universidades: um estudo de caso na UFBA** / Dissertação de Mestrado, UFBA, 2014.

\_\_\_\_\_. **Gênero e Raça na Política Educacional: um exercício de justiça social?** Tese de Doutorado, UFBA, 2021.

VEJA SP (Redação). **Menina Trans de 13 anos é espancada até a morte.** [06/01/2021]

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade** / Viviane Vergueiro. - 2016.

VIANNA, Claudia P. **A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente.** In. YANNOULAS, Silvia Cristina (coord). *Trabalhadoras, Análise da Feminização das profissões e Ocupações.* Brasília, Editorial Abaré, 2013. p. 159 – 180.

VIÉGAS, L. de S., & CARVALHAL, T. L. (2020). **A Medicalização da/na educação em uma perspectiva interseccional: desafios à formação docente.** *Movimento-Revista De educação* , 7(15).

VIEIRA, Amiel; COSTA, Anacely Guimarães; PIRES, Barbara Gomes; CORTEZ, Marina. **“Intersexualidade: desafios de gênero”.** *Periódicus*, Salvador, n. 16, v.1, Revista de estudos indisciplinados em gêneros e sexualidades. Publicação periódica vinculada ao Núcleo de Pesquisa NuCuS - UFBA, 2021.