

**Cómo citar este trabajo:** Manguinho, J y Schwade, E. (2022). Coletivos feministas em contextos educacionais: intersecção entre gênero e sexualidades. *Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, 7, 65-76. <https://doi.org/10.46661/relies.6179>

# Coletivos feministas em contextos educacionais: intersecção entre gênero e sexualidades

Feminist collectives in educational contexts: intersection between gender  
and sexualities

**Julyana Vilar de França Manguinho**

IMD/UFRN

[julyana\\_vilar@hotmail.com](mailto:julyana_vilar@hotmail.com)

ORCID 0000-0002-4818-7148

**Elisete Schwade**

PPGAS/DAN/UFRN

[eliseteschwade@gmail.com](mailto:eliseteschwade@gmail.com)

ORCID 0000-0002-3488-1171

**Recepción:** 09.04.2021

**Aceptación:** 21.06.2022

**Publicación:** 21.06.2022



Este trabajo se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.

## Resumo

No ano de 2016, no Brasil, aconteceram ocupações escolares e em universidades de todo o país, escolas de ensino básico, institutos federais e universidades foram ocupadas por estudantes, que dentre as várias pautas, se posicionavam contrários a PEC 241, que congelava os financiamentos públicos com saúde e educação por 20 anos. Nessas ocupações questões sobre gênero, raça e sexualidades foram discutidas, proporcionando a construção de redes e grupos que após as ocupações continuaram suas articulações, dando corpo a criação de coletivos dentro dos espaços educacionais, destacando aqui os coletivos feministas. O objetivo então desse artigo é trazer dados etnográficos coletados nos anos de 2017 e 2018 que acessam as narrativas e experiências que estavam sendo construídas dentro desses espaços de reivindicações, enfatizando a relação entre contextos educacionais, gênero e sexualidades. As análises e reflexões desencadeadas em campo sinalizam que existem momentos em que acontecimentos cotidianos *disparam* reações e mobilizações do(a)s estudantes, provocando debates e enfrentamentos diante de pessoas e instituições. Além disso, pontuamos os diálogos entre as ativistas dos coletivos feministas educacionais com os movimentos feministas historicamente organizados e uma forte ligação com as redes sociais virtuais e os movimentos à nível nacional. Nesse campo, as relações de gênero e sexualidades estão em constantes aproximações, em alguns momentos provocando importantes articulações, e em outros negociações tensionadas. Possibilitando a construção de práticas de resistência diante de situações de desigualdades ou injustiças sociais, mas também reproduzindo e normatizando convenções sociais e discursos hegemônicos.

Palavras-chave: educação, coletivos, feministas, sexualidades.

## Abstract

In 2016, in Brazil, there were school occupations and in universities across the country, primary schools, Federal Institutes and Universities were occupied by students, who among the various agendas, were against PEC 241, which froze funding with health and education for 20 years. In these occupations issues about gender, race and sexualities were discussed, providing the construction of networks and groups that after the occupations continued their articulations, embodying the creation of collectives within educational spaces, highlighting here the feminist collectives. The objective of this article is to bring ethnographic data collected in the years 2017 and 2018 that access the narratives and experiences that were being built within these spaces of claims, emphasizing the relationship between educational contexts, gender and sexualities. The analyzes and reflections triggered in the field indicate that there are times when everyday events trigger reactions and mobilizations from students, provoking debates and confrontations in front of people and institutions. In addition, we highlight the dialogues between activists from educational feminist collectives with organized feminist movements, such as the March of Women, and a strong connection with virtual social networks and movements at the national level. In this field, gender relations and sexualities are in constant approximation, at times causing important articulations, and at other times tense negotiations. Enabling the construction of resistance practices in situations of inequalities or social injustices, but also reproducing and normalizing social conventions and hegemonic discourses.

Keywords: education, collectives, feminists, sexualities.

**Cómo citar este trabajo:** Manguinho, J y Schwade, E. (2022). Coletivos feministas em contextos educacionais: intersecção entre gênero e sexualidades. *Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, 7, 65-76. <https://doi.org/10.46661/relies.6179>

## 1 Introdução

No ano de 2016, no Brasil, aconteceu um movimento em escolas secundaristas e universidades de ocupação do espaço público como forma de contestação a questões políticas, sociais e econômicas que estavam sendo encaminhadas via governo federal. Esse movimento, de acordo com uma interlocutora da pesquisa, teve como principal influência as ocupações, também nas escolas públicas, que aconteceram no ano de 2015 na cidade São Paulo, em que alunas e alunos se apropriaram dos espaços escolares<sup>1</sup>, propondo uma nova forma de organização, gestão e uso dos ambientes educacionais, com o intuito de impactar a opinião pública sobre a pauta da educação diante da proposta do então governo estadual, que dentre as várias consequências traria o fechamento de algumas unidades escolares, realocando os estudantes para outras escolas e ampliando o número de pessoas por sala de aula<sup>2</sup>.

Tais ocupações estão inseridas no contexto que reivindicam uma atmosfera mais democrática nos espaços educacionais, com mais participação dos atores sociais, principalmente das/os estudantes, numa busca por protagonismo, presença nas decisões e por melhores condições circunstanciais. Por intermédio da visibilidade dada ao processo das ocupações, proporcionada pela quebra, relativa, de papéis hierárquicos e desconstrução do uso normativo pelos bens coletivos, leva-se esse debate com suas reivindicações para a arena pública. É também, mediado pelas ocupações, que se desenvolvem determinados questionamentos, e que eles podem ser divulgados e multiplicados, sendo apropriados por novas/os sujeitas/os.

Assim, nos meses de outubro e novembro de 2016, escolas, institutos e universidades federais em diferentes cidades do Brasil foram ocupadas pelos estudantes em contrapartida a Proposta de Ementa Constituinte 241, que congela os gastos públicos na área da saúde e educação por cerca de 20 anos. Outras reivindicações e discussões também estavam circulando pelas ocupações, como a possibilidade do impeachment do então Presidente do Brasil Michel Temer (Fora Temer) e questões relacionadas ao cotidiano local dos contextos educacionais específicos.

Na cidade de Natal, foram 6 escolas ocupadas, sendo elas: Escola Estadual Ana Júlia, E.E. Anísio Teixeira, E.E. Berilo Wanderley, E.E. Castro Alves, E.E. Floriano Cavalcanti (Floca), E.E. Augusto Severo; juntamente com o Instituto Federal do Rio Grande do Norte e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A ocupação ganhou maior notoriedade social quando o ENEM<sup>3</sup> foi realizado em outra data nas escolas ocupadas. No mais, o movimento ficava bem restrito aos contextos escolares, já que as aulas não foram suspensas. A proposta dos/das estudantes era promover debates, oficinas

<sup>1</sup> Cerca de 200 escolas no Brasil inteiro.

<sup>2</sup> Essas ocupações, além de mobilizarem a opinião pública também foram vitoriosas no sentido de barrar a proposta do governo de São Paulo para a educação.

<sup>3</sup> Exame Nacional do Ensino Médio.

e discussões nas escolas com o intuito de trazer novas possibilidades reflexivas, principalmente políticas e sociais. Pautas feministas, sobre sexualidades, questões raciais, Reforma do Ensino Médio, movimento estudantil, transporte público, dentre outros temas, foram levantados e trazidos para os ambientes educacionais nas ocupações. Havia também dinâmicas relacionadas a práticas de esportes coletivos e rodas de conversa sobre literatura e arte, além de oficinas de grafite ou confecções de cartazes. Todas as atividades eram pensadas e executadas pelas/os alunas/os, com o suporte, em alguns casos, da equipe da escola e de coletivos e sindicatos de outros contextos sociais.

## 2 Contextos educacionais e discussão feminista

A abordagem das temáticas relacionadas a gênero e sexualidade ganha reforço quando inserida em um processo de reflexão que considera as dinâmicas, interações e processos, tendo em vista a contribuição da etnografia para a pesquisa em contextos educativos. Construindo narrativas e perspectivas que dialoguem com essas duas ciências: a antropologia e educação, buscando romper a ideia de que a primeira trata-se de um universo de pesquisa e a outra de uma concepção mais prática. Como ressalta Alexandre Barbosa Pereira (2017: 151 e 170):

as aproximações entre esses campos podem produzir novas possibilidades de experimentação antropológica ou etnográfica por aqueles que vêm da educação e como a antropologia brasileira pode olhar mais atentamente para as questões educacionais. (...) Para isso, entretanto, ela (a antropologia) também tem de aproximar-se mais da escola. Não basta apenas o investimento na elaboração de material didático ou de cunho educativo, mas é preciso uma produção de conhecimento efetivo que parta do “chão da escola”, mas não se restrinja a ele.

Vivemos hoje um momento de ampla divulgação de pautas feministas, que se situam em campos discursivos organizados em espaços tais como as ocupações das escolas, nas quais se destaca também a referência geracional. Podemos encontrar respaldo dessas discussões sobre gênero na televisão aberta, nos chamados textões nas redes sociais e diferentes ambientes de socialização. Não obstante, os contextos educativos trazem uma ambiguidade nas representações, como descreve Guacira Louro (1997: 88 e 89):

A escola é feminina, porque é, primordialmente, um lugar de atuação de mulheres – elas organizam e ocupam o espaço, elas são as professoras; a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas. Ao contrário, dizem outras/os, a escola é masculina, pois ali se lida, fundamentalmente, com o conhecimento – e esse conhecimento foi historicamente produzido pelos homens. Portanto, é possível argumentar que, ainda que as agentes do ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino.

O que se observa nos contextos educacionais hoje são meninas/jovens e mulheres questionando determinados valores e ações que cristalizam e reforçam as desigualdades de gênero. Como as questões relacionadas às roupas, aos chamados "lugares de fala" e representatividade feminina, à crítica ao incentivo da competitividade entre as mulheres, às diversas formas de uso corporais, ao respeito a afetividade, dentre outros temas e assuntos que articulam noções gerais e globais a perspectivas específicas e locais. É nesse contexto que as ocupações do ano de 2016 se configuraram como um importante momento para que as alunas ocupassem um lugar de fala, atuassem como possíveis protagonistas de um processo político e se identificassem com questões relacionadas ao feminismo.

As problematizações e reflexões sobre gênero envolvem processos dinâmicos e muitas vezes em constantes debates e contradições. Já que estamos diante de um paradigma social e cultural, suas conceituações perpassam por vários olhares e diferentes perspectivas. No entanto, a abordagem aqui tomada como referência é a que entende gênero como um processo relacional, em que são atribuídos, social e culturalmente, valores relacionados ao universo masculino e feminino. Interpretados dentro de uma lógica da desconstrução de um feminino ou masculino essencializado e não histórico. Considerando, antes de tudo, as discursividades do/a sujeito/a, seu contexto social e seus campos de possibilidades. Assim, gênero é tomado como uma categoria de análise que dialoga com padrões construídos socialmente, mas que tem nas suas diversas formas de implicação novos caminhos e escolhas a serem empreendidas. É nesse lugar múltiplo e embaralhado que procuro desenvolver meu olhar em campo.

Já se é sabido também que gênero, dentro de uma perspectiva das construções entre o universo masculino e feminino, é estruturante de todas as relações sociais, ou seja, as separações, muitas vezes ancoradas em significados relacionados ao sexo, homem e mulher, estão presentes nos diversos contextos sociais. Uma das principais características associadas ao masculino é o *ser ativo*, tanto desempenhando seus papéis sociais quanto sexuais, com isso outras definições vão sendo assimiladas, como a dominação e a virilidade, muitas vezes unidas a noções de agressividade e violência. Por outro lado, a feminilidade responde socialmente as atitudes constituídas pela passividade, abrindo caminho para a submissão e sensibilidade. O que difere, e é nesse lugar que precisamos atuar e investigar, é como essas diferenciações operam, interseccionando com outras categorias como classe, raça, sexualidades, hierarquias familiares, sociais ou profissionais. Assim, o machismo, sexismo ou patriarcado não existem de forma pura e independentes, eles são operados e articulados por meio da relação com outras possibilidades de poder que envolvem uma complexidade de fatores e significados. Sendo justamente por meio dessas outras formas de poder que as agencialidades dos/as sujeitos/as, e mais especificamente no caso dessa pesquisa, das mulheres, podem ser mobilizadas.

Na ocupação do FLOCA conheci Maria Clara e em vários outros momentos da pesquisa ela também estava presente. A ocupação nessa escola foi iniciada no dia 26 de outubro de 2016 através de uma deliberação realizada em assembleia estudantil. Maria Clara e outra aluna estavam a frente desses processos, e segundo ela “a ocupação foi pensada pelas mulheres, porque a gente cansou de ‘tá no pé do fogão’, a gente quer fazer política”. Esse movimento liderado pelas alunas, de certa forma, busca desconstruir um lugar histórico destinado às mulheres nos movimentos sociais, como descreve Miriam Grossi (1998: 1) a respeito da história da participação feminina nas organizações sociais que deram início as lutas libertárias dos anos 60:

quando as mulheres que deles participavam perceberam que, apesar de militarem em pé de igualdade com os homens, tinham nestes movimentos um papel secundário. Raramente elas eram chamadas a assumir a liderança política: quando se tratava de falar em público ou de se escolher alguém como representante do grupo, elas sempre eram esquecidas, e cabia-lhes, em geral, o papel de secretárias e de ajudantes de tarefas consideradas menos nobres, como fazer faixas ou panfletar.

A escola FLOCA, durante a ocupação, permaneceu funcionando com suas atividades de sala de aula, o que caracterizava a ocupação era que no pátio havia uma bandeira estendida no chão com cartazes e alguns alunos e alunas dormiam no auditório; haviam aproximadamente 10 pessoas permanecendo na escola e durante o dia vários/as outros/as estudantes participavam das atividades. “A ocupação era contra a PEC 241, que congela os financiamentos públicos com saúde e educação por 20 anos, contra a Lei da Mordaza e a Reforma do Ensino Médio”.

A Lei da Mordça é como algumas pessoas chamam a proposta da Escola Sem Partido, e a Reforma do Ensino Médio, dentre as várias mudanças, propõe a escola em tempo integral, a reorganização de algumas matérias com um currículo “flexível”, em que apenas português e matemática aparecem no texto como conteúdo obrigatório. Para Maria Clara “minha crítica a reforma do ensino médio é o papel como ela trata o ensino público, que já se encontra de uma certa forma defasado, sem medidas inclusivas, ele (o projeto) faz a remanejada por área, onde o ENEM irá cobrar todas as matérias, porém não teremos o mesmo acesso que um estudante de escola privada tem. E ainda tem a Lei da Mordça que tira a autonomia do professor em sala de aula”.

Uma outra medida proposta pela reforma do ensino médio é que os/as estudantes poderão escolher quais disciplinas irão cursar, trazendo a ideia de um falso protagonismo por meio dos “itinerários formativos”. Isso porque existem uma série de defasagens estruturais, pedagógicas e de capital humano nos contextos educacionais públicos, ressaltando aqui os municipais e estaduais, que precisam ser solucionados e que dificultam a construção de uma consciência sólida nos/nas estudantes sobre suas escolhas educacionais. Assim, há a transferência de responsabilidade do Estado para as pessoas, e nesse caso em específico, para as alunas e os alunos. E se, num futuro, elas ou eles venham a “falhar” por consequência do percurso escolhido em relação às matérias cursadas no ensino médio, não conseguindo concluir os estudos, inabilitados a refletirem conscientemente sobre seu contexto social ou ainda sem inserção no âmbito profissional, a recarga será transformada em culpa individual, pela escolha errada realizada de forma pessoal na sua trajetória educacional, uma vez que os problemas mais complexos não terão sido solucionados.

Marise Ramos e Gaudêncio Frigotto (2016: 19) desenvolvem críticas a reforma do ensino médio pensando também na restrição ao acesso no ensino superior:

Trata-se de uma contra-reforma, portanto, que é contra os jovens da classe trabalhadora e que atenda ao pensamento reacionário de que nem todos têm a capacidade para o ensino superior ou, na pior das hipóteses devem ser condicionados para aquelas áreas de menos prestígio econômico. A MP (medida provisória), pelo teor de um ensino médio de conhecimentos mínimos, restringe as escolhas de acesso ao ensino superior. Ao contrário de facilitar a entrada no mercado de trabalho condena a maioria dos jovens da classe trabalhadora, empregada ou não, ao trabalho simples de pouco valor econômico.

Na ocupação no FLOCA, as atividades eram realizadas durante o dia no pátio da escola, por iniciativa dos alunos, e dentre as várias ações, houve, por exemplo, debate sobre democratização da mídia no Brasil, discussão sobre o pré-sal e aulões preparatórios para o ENEM. Sempre havia a ajuda de alguns/as docentes da escola, de entidades estudantis ou sindicais e da contribuição de pessoas fora da escola que se sensibilizavam com a causa, principalmente auxiliando nos debates e no fornecimento de alimentos para as refeições. Maria Clara reforçou que a ocupação teve um bom apoio das/os professoras/es, principalmente de uma professora que incentivou a ocupação, além do que, outras escolas já estavam ocupadas. Havia também a pauta local, que era a luta pela reestruturação do ginásio da escola. Na ocupação, segundo Maria Clara, as problematizações sobre as divisões de gênero aconteciam na quantidade de alunos e alunas que estavam participando, “procurávamos sempre manter a paridade com 5 meninas e 5 meninos, por exemplo”, na divisão das tarefas “as mulheres não podem só lavar os banheiros e os homens decidirem as coisas”, e

porque esse foi um “momento de reconhecimento das mulheres na política. Hoje temos mulheres à frente das principais entidades estudantis, na UNE<sup>4</sup>, UBES<sup>5</sup> e ANPG<sup>6</sup>”.

Através dessas mobilizações novas alternativas foram sendo construídas nos ambientes escolares, por meio das organizações estudantis, diálogos e mudanças nas normas institucionais, discussões sobre gênero e direitos humanos e práticas de empoderamento feminino. Assim, o protagonismo feminino nos contextos educacionais e as práticas feministas ganharam novos espaços e diferentes formas de interlocução. E um dos principais desdobramentos dessas ocupações foram as construções dos chamados coletivos feministas, que impulsionaram as estudantes a seguirem com suas atividades dentro dos contextos educacionais, articulando as pautas feministas com temáticas que interseccionam gênero, sexualidades e raça.

Os coletivos feministas que encontram nos contextos educacionais espaço para se organizarem podem ser pensados como uma estratégia criada pelas jovens estudantes frente ao modelo mais clássico e tradicional dos movimentos feministas. As dinâmicas, atividades e encontros das participantes, são diversas e múltiplas, porém, todas elas compartilham de uma comunicação mediada pelas redes sociais virtuais, buscando incorporar temáticas e discussões que dialogam com bandeiras e lutas históricas da herança feminista. Articuladas com compreensões e reivindicações mais relacionadas com as suas vivências atuais, enquanto mulheres jovens situadas no contexto social contemporâneo.

Debates, rodas de conversas e ações que discutem questões relacionadas ao que as interlocutoras nomeiam de “relacionamentos abusivos” e “cultura do estupro” aparecem em várias situações e atividades desse campo como *disparadores* que acionam conteúdos do universo discursivo e das práticas sociais. Tomando as subjetividades femininas e as vivências cotidianas como impulsionadores para transformações sociais e deslocamentos diante das desigualdades entre os universos masculinos e femininos, onde novas dinâmicas sociais vão surgindo e ganhando diferentes representações.

### 3 Articulando gênero e sexualidades em contextos educacionais

Durante o trabalho de campo realizado em instituições educacionais na cidade de Natal/RN nos anos de 2017 e 2018 foi percebido a constante relação entre as questões de gênero e sexualidades em atividades, dinâmicas e reuniões, organizadas pelos coletivos e entidades educacionais. Como em um evento intitulado de “Enlaçando Sexualidades”, no qual, esses dois marcadores sociais: gênero e sexualidades, aparecem de maneira muito clara e em alguns momentos e situações, eles nem chegam a ser separados ou diferenciados.

Esse foi um evento construído exclusivamente pelas alunas e alunos do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, que participam do Grêmio Estudantil e do coletivo feminista da instituição, “resolvemos fazer um evento com essa temática porque a maioria das pessoas do Grêmio são homossexuais”, disse uma das organizadoras da atividade, que participa das duas entidades, Grêmio e coletivo feminista. Foram dois dias de eventos, 15 e 16 de setembro de 2017, e estavam presentes estudantes de vários IFRN’s de outras localidades. A primeira atividade foi a “roda de conversa de

---

<sup>4</sup> União Nacional dos Estudantes.

<sup>5</sup> União Brasileira de Estudantes Secundaristas.

<sup>6</sup> Associação Nacional de Pós-graduandos.

mulheres: qual a visibilidade que queremos?”, sendo realizada numa sala de aula, com as alunas e os alunos sentados no chão no formato de uma grande roda, éramos cerca de 50 pessoas, quando cheguei na sala me apresentei, falei da minha pesquisa e perguntei, como sempre faço, se poderia participar da atividade, elas e eles responderam que sim. Quem estava coordenando a roda de conversa era Maria Clara, uma das interlocutoras da pesquisa, que estuda na escola Floriano Cavalcanti, que foi ocupada.

Essa primeira atividade funcionou como uma espécie de apresentação coletiva, quase não teve uma fala planejada e nem centralizada em uma única pessoa. Elas e eles se apresentavam falando o nome, a escola ou o IF que estudam, a orientação sexual e o signo do zodíaco. Foi um momento bem divertido e descontraído, mas por meio das falas, era sinalizado algumas questões sobre gênero e sexualidades, principalmente, porque aquele era um momento em que elas e eles eram os *estabelecidos*<sup>7</sup> da dinâmica, ali, elas/es podiam falar e se manifestar de maneira que em outros contextos e espaços das suas vivências educacionais não são tão permitidas. Além de subverterem expressões usadas de forma depreciativa, como “sapatão” e “viado”, que são utilizados, fora daquele contexto, como forma de estigmatizar pessoas que vivenciam relações homoafetivas, mas que nesse momento eram declaradas de forma positiva e transmitindo uma ideia de orgulho e satisfação. Algumas falas da apresentação:

“eu sou bipolar, eu beijo pessoas” “não me rotulo” “eu beijo bocas” “sou sapatão, com ascendente em chupar buceta” “sou pansexual”<sup>8</sup> “sou bissexual, mas mais para lésbica” “sou muito viado” “sou gay, viado, fresco, dou até onde dá” “estou me descobrindo lésbica”

Durante a apresentação, uma menina estava falando e um rapaz ficava lhe interrompendo, uma outra menina falou: “para de interromper ela! Para de constranger ela! Tá parecendo hétero”, percebe-se como a orientação sexual que é tomada como “regra” ou “norma” socialmente, a heterossexualidade, nesse contexto é colocada de maneira diferente, como sendo algo negativo, que constrange e interrompe as mulheres. De uma forma geral, nessa atividade, as pessoas se posicionavam mais como homossexual e bissexual, ou então não querendo se “rotular”, poucas se identificaram como “hétero”, teve inclusive uma menina que disse que era heterossexual e as pessoas começaram a gritar dizendo que não, que ela não era hétero. Perguntei para a menina que estava do meu lado porque estavam dizendo isso e ela me respondeu que era porque a menina, que se identificou como hétero, estava com um anel de coco na mão, e esse anel, segundo essa menina, “é um símbolo das sapatão”.

Nessa dinâmica, quando uma pessoa foi falar que “é heterossexual”, outras lhe interpelaram dizendo que “a pessoa não é heterossexual, ela está sendo”, dando uma ideia de fluidez em relação as experiências no âmbito da sexualidade e não rotulação. Essa colocação é muito semelhante ao contexto etnográfico pesquisado por Maria Luiza Heilborn (1996) com mulheres que se relacionam com outras mulheres, mas que suas classificações como homossexuais não são predominantes na definição de suas vidas, por isso o “estar homossexual” e não “ser homossexual”. O discurso de suas interlocutoras:

---

<sup>7</sup> Tomando a noção de estabelecidos e *outsiders* de Nobert Elias e John Scotson (2000), os outsiders são os indivíduos que não possuem vivências e experiências ligadas às regras e normas estabelecidas por um setor, digamos que, homogêneo da sociedade, eles são os dissidentes ou fora da ordem. Os estabelecidos são o contraponto aos outsiders. No entanto, esses conceitos são relativos, e precisam ser analisados dentro do contexto social específico.

<sup>8</sup> Pansexual são pessoas que se sentem atraídas por todos os gêneros, inclusive os não-binários.



se organiza em torno da afirmação de que o sexo do parceiro não é relevante para o entendimento da relação, e que a escolha sexual do presente (ou do passado) não significa reconhecer-se como essencialmente homossexual – uma vez que os caminhos do desejo são obscuros e inescrutáveis são os seus desígnios (...) Não elegendo o fato de preferencialmente manterem relações sexuais/amorosas com parceiros do mesmo sexo como um elemento definatório de suas identidades. (HEILBORN, 1996: 139)

Tal colocação gera também descontentamentos, principalmente por parte dos ativistas dos movimentos LGBTQIA+<sup>9</sup>, uma vez que a não identificação com uma específica orientação sexual pode enfraquecer determinadas lutas e organizações que buscam as conquistas de direitos sociais. Como problematizado por Maria Luisa Heilborn (1996: 139):

A afirmativa de que a declaração explícita da orientação homoerótica não é considerada necessária, e sobretudo, é entendida como limitadora das potencialidades dos indivíduos desperta suspeitas com frequência atribuídas ao medo do estigma, à covardia diante das convenções sociais, a uma estratégia calculista de anonimato, ou ainda à falta de solidariedade para com seus "iguais".

Depois da apresentação, foi aberto espaço para quem quisesse falar, havia pouco tempo para as intervenções. Uma menina descreveu uma situação de assédio que viveu na escola que estudava, um rapaz falou sobre a ocupação que ele participou “eu era homofóbico, mas na ocupação eu deixei de ser”. Um outro rapaz começou a falar sobre as mulheres negras, outra pessoa lhe interrompeu e disse que aquele não era o seu lugar de fala porque ele não era nem mulher e nem negro, ela então perguntou se dirigindo para duas meninas negras que estavam na roda, se alguma delas gostaria de falar sobre aquele assunto, uma delas falou sobre suas experiências, como mulher negra, e o rapaz não comentou mais nada.

Vale destacar que esse movimento de interseccionar as discussões entre gênero, sexualidades e raça, é algo que vem crescendo nos movimentos sociais como resposta a uma tradição historicamente embranquecedora e heterossexual dos movimentos feministas. No entanto, esses debates se dão num campo permeado por disputas e conflitos, que, se bem encaminhados, podem servir como uma espécie de impulsionadores das reflexões e dos posicionamentos, e de ampliação das bandeiras e lutas, como afirma Rayza Sarmiento (2016: 135):

uma disputa, longe de ser superada, atravessa a prática e a teoria feminista: a definição de quem é o seu sujeito (...) no ativismo, esse debate também é atravessado pela interseccionalidade de opressões. Mulheres negras, lésbicas, oriundas do Sul Global, jovens, reivindicaram a legitimidade de ser sujeito do movimento, denunciando sua invisibilidade nas narrativas bastante assentadas na experiência de mulheres brancas.

Os debates e discussões sobre quem “é a voz do feminismo” atualmente, levantam uma série de problematizações internas e externas ao próprio movimento. Se por um lado, há uma ampliação das vozes e das representatividades, por outro, existem tensões e disputas sobre a não possibilidade de serem criadas e referenciadas bandeiras e lutas mais amplas e unificadas. Como por exemplo, quando a temática sobre “relacionamentos abusivos” é colocada em discussão, na grande maioria das vezes, ela é trazida dentro de uma visão heteronormativa de relacionamentos afetivos, não sendo consideradas outras formas de afetividade, como entre duas mulheres. Nesse ponto, essa ambiguidade pode proporcionar uma maior visibilidade às questões que envolvem o machismo e patriarcado dentro das relações afetivas heterossexuais. No entanto, a invisibilidade dada a não

---

<sup>9</sup> Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersex, assexuais e outros grupos.

problematização sobre abusos no âmbito de relacionamentos entre duas mulheres, pode contribuir com a ideia de que estes relacionamentos não são realmente “relacionamentos”, que são amizades entre duas mulheres e que, portanto, não possuem impasses e atribuições que outros relacionamentos afetivos possuem, descaracterizando esse tipo de envolvimento afetivo e sexual. Ou seja, as discussões, bandeiras e *disparadores* dentro dos coletivos e movimentos feministas possuem disputas e relações de poder entre as diversas identidades no campo progressista, que revelam que mesmo diante do que Foucault (1995) conceitua de ramificações do poder, novas relações e disputas também são corporificadas, dialogadas e negociadas.

#### 4 Considerações finais

O que pode ser percebido, nos diferentes espaços de organização coletiva nos contextos educacionais que participei, é que há um descontentamento por parte das estudantes em não terem um ambiente pedagógico aberto, em especial nas salas de aula, para que essas temáticas sejam trabalhadas e discutidas. Elas então procuram desenvolver movimentações, mesmo que pontuais e sem uma grande adesão, para que seja demarcado um espaço de discussão sobre gênero, práticas feministas, sexualidades e questões raciais. Tratam-se de uma iniciativa importante, pois vivemos um momento de silenciamento e de *veto* as questões que envolvem gênero e orientações sexuais nos ambientes educacionais, como já apontadas no texto. Podemos positivamente sugerir que a partir de movimentações e dinâmicas como essas, as alunas possam se fortalecer, no sentido coletivo e individual, buscando outras estratégias que dialogue e encaminhe ações institucionais e processos didáticos que possam provocar deslocamentos e desconstruções em relação às desigualdades de gênero.

No desenvolvimento da pesquisa etnográfica, as relações de poder estavam sempre em constante fluxo, ora de forma mais visível e utilizando a expressão *poder* de maneira mais contundente, como quando minhas interlocutoras falam sobre a situação política do Brasil atualmente, ora de forma diluída, como nas interações entre as/os agentes nos contextos da pesquisa e nas representações sobre gênero ou sexualidades. É na micropolítica cotidiana dos contextos educacionais que podemos também explorar as ramificações do poder, como ele se constrói por meio das suas capilaridades, bem como seus atos de resistência e subversão.

Assim, o poder, dialogando com Michel Foucault, é visto como algo que atravessa os corpos dos sujeitos, sendo assim modificado e modificando, como algo transversal, em que os indivíduos não participam como o *outro* do poder, mas sim como um dos seus efeitos, fazendo parte do processo. Para Foucault (1995), *poder* é um modo de ação que só existe em ato, não havendo um poder global, maciço e em estado homogêneo. O *outro* precisa estar em atuação durante todo o processo, pois o poder não se aplica sobre os indivíduos, passa por eles, funcionando como centros de transmissões em rede, ele é também sujeito da ação, para que se abra um “campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis” (Foucault, 1995: 243). Dessa forma, o poder como expressão política, com suas hierarquias e desigualdades, e contingente das relações de gênero, com suas organizações entre o universo masculino e feminino, está presente e se faz presente nas práticas dos sujeitos nas micropolíticas nos contextos educacionais, sendo resignificado e desconstruído, mas também continuado e reforçado. As questões de gênero e de sexualidades são vivenciadas e transformadas em discursos, dialogando com as normatividades, mas também de forma dissidente.

Os contextos educacionais simbolizam socialmente espaços de constantes tensões relacionadas às questões de gênero, sexualidades e diversidade cultural. Não é por acaso que nos debates que

envolvem homofobia ou machismo, a escola, família e religião aparecem como pontos centrais das discussões, representando ambientes de profundas negociações, rupturas e significações entre os sujeitos. Havendo também um certo distanciamento sobre essas questões nos ambientes educacionais, principalmente quando um aluno ou aluna fogem a determinados padrões socialmente reconhecidos como masculinos ou femininos, sendo, muitas vezes, desconsideradas atitudes e valores que poderiam ser problematizados e discutidos rumo à construção de novas representações. Observa-se que nesses contextos podem ser presenciadas tanto práticas sociais e pedagógicas que reforçam certos paradigmas quanto atitudes e ações que resistem aos modelos legitimados socialmente como *corretos* ou condutas a serem seguidas. Existem discursos normativos, principalmente de vozes hierarquicamente validadas e reconhecidas, mas também se encontram diversos atores sociais que não só combatem a essas normativas como produzem novas formas de *ser* e *estar* no mundo, borrando e desconstruindo as margens de gênero que separam os binarismos menino/menina e homem/mulher.

De acordo com Foucault (1987 e 2008), os atos disciplinares estão presentes nos contextos institucionais, especialmente nas escolas. Para ele, esses mecanismos de coerção servem para dominar os sujeitos, submetendo-os a determinadas normas e regras, controlando e aplicando sanções sociais: é a aplicação prática do poder, a fim de manipular os sujeitos e deixá-los mais mansos e dóceis. A disciplina precisa de dispositivos de saberes e de conhecimentos para produzirem seus discursos, e não necessariamente dispositivos ideológicos, não se ancorando apenas nas leis, mas também nas normas, buscando sempre uma normatização e uma regra difundida como “natural”, e nas instituições educacionais esses dispositivos podem ser extensivamente reproduzidos. Da mesma forma, existem as práticas e discursos de resistência às normalidades que desconstróem tais disciplinas e relações de poder e que vêm se tornando cada vez mais importantes no nosso contexto social, pois lutam, direta ou indiretamente, contra as formas de sujeição e de submissão das subjetividades. Importantes porque, segundo Foucault, não é buscando estratégias para derrubar as instituições que teremos resultados concretos, mas sim instituindo maneiras antidisciplinares de ações, objetivando a minimização e diluição das formas de dominação.

Sendo assim, percebe-se que os espaços educacionais funcionam como locais de intersecção entre o coletivo e o individual, ou seja, é a junção num mesmo universo social entre as *orientações culturais*, que são os elementos e objetos que materializam os contatos sociais, e as *experiências pessoais*, que são as construções subjetivas de cada indivíduo. Havendo então perspectivas conflituosas de práticas e vivências entre as/os sujeitas/os que precisam cotidianamente negociar suas subjetividades com as objetivações institucionalizadas, num processo de construção e desconstrução, afirmação e negação, resistência e submissão<sup>10</sup>, que reforçam ou subvertem valores, conhecimentos e prazeres relacionados às noções de gênero, sexualidades e diversidades das experiências individuais. Por intermédio das discussões levantadas pelas alunas e alunos, novas representações sobre gênero e sexualidades estão sendo discutidas, refletidas, vivenciadas e repensadas diante das dinâmicas cotidianas. O que está no centro dos debates é a ideia de autonomia e respeito as individualidades, dialogando, principalmente, com pautas históricas do movimento e LGBTQIA+.

---

<sup>10</sup> Sobre essa dualidade, Anthony Giddens (1991: 145) desenvolve uma discussão sobre a “dialética do controle”, argumentando que os sistemas de controle nunca podem funcionar com perfeição, porque as pessoas que são controladas têm agência e entendimento e, portanto, sempre conseguem encontrar maneiras de fugir ou de resistir.

## Referências bibliográficas

Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir*, Vozes: Petrópolis.

Foucault, M. (2008). *O nascimento da biopolítica*, Martins Fontes: São Paulo.

Giddens, A. (1991). *As consequências da modernidade*, EDUSP: São Paulo.

Grossi, M. P. (1998). Identidade de gênero e sexualidade. *Antropologia em Primeira Mão*, 24.

Heilborn, M.L. (1996). Ser ou estar homossexual: dilemas de construção da identidade social. In:

Parker, R. e Barbosa, R. *Sexualidades brasileiras*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

Louro, G. (1997) *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Vozes: Petrópolis.

Nobert, E. e Scotson, J. (2000). *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Jorge Zahar: Rio de Janeiro.

Pereira, A.B. (2017) Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. *Horizontes Antropológicos* 49.

Ramos, M, e Frigotto, G. (2016). Medida provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. *Revista HISTEDBR on-line* 70.

Sarmiento, R. (2016). Feminismo, reconhecimento e mulheres trans\*: expressões online de tensões. *Pensamento Plural* 17.