UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA – UFSB
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS – IHAC
CAMPUS PAULO FREIRE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇOES ÉTNICO-RACIAIS - PPGER
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO E RELAÇOES ÉTNICO-RACIAIS

ILRISMAR OLIVEIRA DOS SANTOS

NARRATIVAS E MEMÓRIAS DE ESTUDANTES GAYS E LÉSBICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

TEIXEIRA DE FREITAS - BA
2021

ILRISMAR OLIVEIRA DOS SANTOS

NARRATIVAS E MEMÓRIAS DE ESTUDANTES GAYS E LÉSBICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais, da Universidade Federal do Sul da Bahia.

Orientador: Dr. Paulo de Tássio Borges da Silva.

TEIXEIRA DE FREITAS

2021

Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Sistema de Bibliotecas (SIBI)

S237n Santos, Ilrismar Oliveira dos, 1982-

Narrativas e memórias de estudantes gays e lésbicas na educação do campo / Ilrismar Oliveira dos Santos. – Teixeira de Freitas: UFSB, 2021. - 169f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Paulo Freire, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, 2021.
Orientador: Dr. Paulo de Tássio Borges da Silva.

1. Educação – Prado (BA). 2. Gêneros (Grupos sociais). 3. Sexualidade. 4. Memória autobiográfica. I. Título.

CDD – 370.11

Elaborada por Raquel da Silva Santos – CRB-5ª Região/ 1922

ILRISMAR OLIVEIRA DOS SANTOS

NARRATIVAS E MEMÓRIAS DE ESTUDANTES GAYS E LÉSBICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Este trabalho foi submetido à avaliação e julgado aprovado em: 26/02/2021.

Comissão avaliadora:

Prof. Dr. Paulo de Tássio Borges da Silva
PPGER/UFSB – Orientador

Prof. Dr. Thalles do Amaral de Souza Cruz
UFRJ – Membro externo.

Profª. Dra. Rebeca Valadão Bussinger
PPGER/UFSB – Membra interna.

TEIXEIRA DE FREITAS

2021

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, que disciplinaram meu corpo.

AGRADECIMENTOS

"Você deveria pensar mais em mainha e painho, antes de fazer suas coisas".

Ouvi esta frase de minha irmã, quando cheguei da escola. Não sabia o que havia feito, mas os ânimos estavam alterados. Todavia, entendi que pensar em mim era algo errado. Então, pensar na família e na manutenção do corpo hétero era fundamental para que se mantivesse a harmonia do lar. Mas o que fazer quando se tem um corpo que fala diferente?

Deixando isso para minhas memórias, é o momento de agradecer e partilhar das energias e das palavras que recebi, durante meses de pesquisa e produção no mestrado. Foi um caminhar transgressor e repleto de vivências, que me desconstruíram e me ressignificaram.

Quero agradecer aos irmãos espirituais, que possibilitaram minha entrada e finalização no curso de Mestrado. Elxs cuidaram de mim pela misericórdia do Universo.

Muito obrigado ao meu pai, Natalício Nascimento (*in memoriam*), que, mesmo diante de sua brutalidade e insistência em minha heterossexualidade, sempre me deu amor (ao seu modo).

À minha mãe, Ildete Oliveira, por me ensinar, nas correntezas do rio Cachoeira, que o virar de tripa na água turva e o acordar da madrugada me fariam mais forte.

À minha irmã, Izamar, porque não é todo mundo que suplanta a vida difícil da favela.

À minha sobrinhx Izana, mulher que admiro e me orgulho. Não conheço ser humano tão puro.

À minha sobrinhx Islla (*in memoriam*), que trazia bolachas recheadas em troca de alguma brincadeira.

À minha vó Juzelete, que traz consigo uma história de resistência e luta, às margens do rio Jucuruçu.

Ao professor Paulo de Tássio Borges da Silva, doutor que fez meu diagnóstico, por me ensinar o caminho da pesquisa. Elx foi mais que um orientador: apoiou-me e me fez forte em momentos de incertezas. Acredito que sua energia seja oriunda do sangue sertanejo que habita em suas narrativas.

Aos professorxs da banca, Benedito, Rebeca e Thalles, por, gentilmente, colaboraram com esta pesquisa. Elxs foram fundamentais em todo o processo de escuta e diálogo.

Meu muito obrigado aos jovens gays e lésbicas que compartilharam suas narrativas. Vocês são as vozes deste texto.

Gratidão ao meu amigx-irmão Adriel, que insistiu nesta história de mestrado. Elx viu portas abertas que me levaram a um novo mundo (Meu Midas).

À Ruby, uma amigx diamante, por estar comigo desde a primeira caminhada. Uma mulher arretada que, volta e meia, inspira-me com poucos gestos. Amo sua luz!

Muito obrigadx, Alessandra e Silas, meus colegas do PPGER, que me motivaram quando as angústias e o medo me intimidavam. Vocês foram tudo neste caminhar. Gratidão a Alessandra, pelas palavras de calmaria. Já Silas, por acreditar que podemos alcançar o céu, se acreditarmos.

Não poderia esquecer meus colegas de trabalho, da Escola Municipal Santa Rita de Cássia, principalmente Rosa, Rony e Pinho, que aliviaram meu estresse com vinho e diálogos bobos.

A Cristiani e Iralúcia, minhas chefinhxs, que não se opuseram às minhas saídas da escola para fazer os componentes em Teixeira de Freitas. Vocês foram gentis e amáveis.

Aos latidos insistentes de Yuli, (meu filhx de patas), que me faziam perceber quando era preciso deixar as leituras para lhe dar um afago; elx sentia minha exaustão.

SANTOS, Ilrismar Oliveira dos. **Narrativas e memórias de estudantes gays e lésbicas na educação do campo**. 2021. 169f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Relações Étnico-Raciais) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Teixeira de Freitas, 2021.

RESUMO

A presente pesquisa versa acerca das memórias e narrativas dxs jovens gays e lésbicas do campo, especificamente do/no município de Prado/BA, bem como em cenas de memórias autobiográficas do pesquisador. A proposta se insere nas atividades do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER, no Instituto de Humanidades, Artes e Ciências – IHAC da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB. A mesma tem como objetivo geral analisar as memórias e narrativas de jovens gays e lésbicas, em áreas campesinas, acerca dos seus processos educativos na Educação do Campo; e como objetivos específicos: a) Problematizar as questões de sexualidades em áreas campesinas; b) Refletir sobre as políticas curriculares para a Educação do Campo, no Brasil e na Bahia, e suas ausências para com as questões de Sexualidades; c) Identificar os dispositivos biopolíticos direcionados aos corpos com sexualidades dissidentes não heteronormativas na Educação do Campo. A pesquisa faz uso das reminiscências dxs estudantes gays e lésbicas da educação do campo, sendo utilizadas entrevistas semiestruturadas e cenas autobiográficas do pesquisador, e se justifica como necessária no rompimento do silenciamento das questões de gêneros e sexualidades na educação do campo, onde ainda permanecem legitimadas categorias com viés de classe, sendo necessária uma análise interseccional que dialogue com questões de gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais.

Palavras-chave: Narrativas. Memórias. Gêneros. Sexualidades. Educação do Campo.

SANTOS, Ilrismar Oliveira dos**. Narratives and memories of gay and lesbian students in rural education**. 2021. 169f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Relações Étnico-Raciais) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Teixeira de Freitas, 2021.

ABSTRACT

This research deals with the memories and narratives of young gays and lesbians people in the countryside, specifically from / in the municipality of Prado / BA, as well as scenes of autobiographical memories of the researcher. The proposal is part of the activities of the Graduate Program in Teaching and Ethnic-Racial Relations - PPGER, at the Institute of Humanities, Arts and Sciences - IHAC at the Universidade Federal do Sul da Bahia- UFSB. It has the general objective of: Analyzing the memoirs and narratives of young gays and lesbians in rural areas about their educational processes in Rural Education; and as specific objectives: a) To problematize sexuality issues in rural areas; b) Reflect on the curricular policies for Rural Education in Brazil and Bahia, and their absences regarding sexuality issues; c) Identify the biopolitical devices directed at bodies with non-heteronormative dissident sexualities in Rural Education. The research draws on the reminiscences of gay and lesbian students from rural education, using semi-structured interviews and autobiographical scenes of the researcher. The research is justified as necessary to break the silencing of gender and sexuality issues in rural education, where categories with class bias still remain legitimate, requiring an intersectional analysis that dialogues with issues of gender, sexuality and ethnic-racial relations.

Key word: Narratives; Memories; Genders; Sexualities; Rural Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Arquivo pessoal: Ficha de Amamentação preenchida por minha mãe..... 27
Figura 2 - Arquivo pessoal: Rainha e baronesas da novela "*Que Rei sou Eu*"..... 32
Figura 3 - Arquivo pessoal: Meu pai e minha sobrinha na Olaria..... 33
Figura 4 - Google imagens..... 34
Figura 5 - Arquivos pessoal: Vernissage..... 36
Figura 6 – Arquivo pessoal: Pintura puro amor, puro vinho..... 36
Figura 7 - Arquivo pessoal: Fundos de casa onde também ocorriam as limpezas do fato... 38
Figura 8 - Arquivo pessoal: Capa do conto Amor + Sistema = Preconceito..... 42
Figura 9 - Arquivo pessoal: A longa espera para a entrega da carta..... 43
Figura 10 - Arquivo pessoal: Final do conto..... 43
Figura 11 - Arquivo pessoal: Forró da Comunidade Maria Quedas/ Zona Norte-SP..... 47
Figura 12 - Arquivo pessoal: Cartela de Tecidos..... 48
Figura 13 – Arquivo pessoal: Croqui 2003..... 48
Figura 14 – Live 26: Fundamentos e Princípios da Educação do Campo e seus desdobramentos no currículo..... 72
Figura 15 – Os 4 pilares das CEFFAS de Garcia- Marirrodriga; Calvó (2010, p.66) 80
Figura 16 - Imagem extraída do site IBGE -cidades..... 94
Figura 17 - Imagem extraída do site IBGE -cidades..... 95
Figura 18 - Prédio da Escola Municipal Santa Rita de Cássia..... 109
Figura 19 - Alojamento dos Educadores..... 109
Figura 20 - Refeitório da Escola Municipal Santa Rita de Cássia..... 110
Figura 21 - Acervo dos pesquisadores Ilrismar e Juliane, 2020..... 113
Figura 22 - Acervo dos pesquisadores Ilrismar e Juliane, 2020..... 114
Figura 23 - Apresentação esquemática do biopoder no espaço social de Nascimento (2010, p. 564)..... 126
Figura 24 - Sistema sexo-gênero. Ilustração: Carlos Reis..... 140
Figura 25 – Etnoprintgrafia de matéria jornalística: Revista Metrópoles..... 142
Figura 26 – Etnoprintgrafia de matéria jornalística do site do MST..... 143
Figura 27 - Arquivo pessoal: Noite de vernissage..... 168
Figura 28 – Arquivo pessoal: presente da madrinha..... 169
Figura 29 – Arquivo pessoal: Arte produzida no slide da defesa..... 169

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ASA	Articulação no Semiárido Brasileiro
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFFAs	Centros Familiares de Formação por Alternância
CFRs	Casas Familiares Rurais
CGEC	Coordenação Geral de Educação do Campo
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo
COVID-19	Corona Vírus Disease (doença do coronavírus). "19" se refere a 2019.
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
EAD	Ensino a Distância
EFAs	Escolas Famílias Agrícolas
EFRs	Escolas Familiares Rurais
EMSRC	Escola Municipal Santa Rita de Cássia
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
ENLESBI	Encontro de Lésbicas e mulheres Bissexuais da Bahia
FAEEBA	Faculdade de Educação do Estado da Bahia
FEEC	Fóruns Estaduais de Educação do Campo
FETAG/BA	Federação dos Trabalhadores Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado da Bahia
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IF Baiano	O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Queer, Intersexo, Assexual, + inclui outras categorias
LGBTs	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais
MCD	More Core Division
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MST	Movimento Sem Terra
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE/BA	Plano Estadual de Educação da Bahia
PPGER	Programa de Pós- Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
SEC/BA	Secretaria de Educação da Bahia
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UNB	Universidade de Brasília
UNDIME	União de Dirigentes Municipais de Educação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIP	Universidade Paulista
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS..... 16
REFERÊNCIAS..... 22
1. "BURURU" PARA ELE, "INHA" PARA ELA E YURI PARA O VALE: *QUEERIFICANDO* MEMÓRIAS E RECOMPONDO REMINISCÊNCIAS..... 24
1.1 ESTREANDO..... 27
1.2 APRENDER DÓI (O BEBÊ É A BIA)..... 33
1.3 RASCUNHANDO PARA SER PERCEBIDO..... 34
1.4 O GINÁSIO E AS VONTADES DE UM CORPO..... 39
1.5 A SÍNDROME DA JULIETA SEM O ROMEU..... 40
1.6 O FILHO A CASA TORNA..... 43
1.7 ELE É DIFERENCIADO, ESPECIAL OU MÃNÃY?..... 44
1.8 O LUXO DAS PASSARELAS ME AGUARDAVA; ERA SÓ IR..... 46
1.9 DO PRIVADO AO PÚBLICO..... 48
1.10 MENTIRAS NÃO SE SUSTENTAM..... 50
1.11 A ALQUIMIA DAS ACADEMIAS..... 51
1.12 O MEU MIDAS..... 53
1.13 O VERDADEIRO DOUTOR FEZ O DIAGNÓSTICO..... 55
1.14 TRAJETÓRIA ACADÊMICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSB)..... 57
REFERÊNCIAS..... 60
2. POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO..... 62
2.1 DIÁLOGOS A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS DE BALL..... 66
2.2 POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL..... 71
REFERÊNCIAS..... 90
3. POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA BAHIA..... 94
3.1 POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PRADO..... 105
REFERÊNCIAS..... 115

4. OS DISPOSITIVOS BIOPOLÍTICOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO..... 117
4.1 BREVES DIÁLOGOS FOUCALTIANOS..... 119
4.2 DISPOSITIVOS BIOPOLÍTICOS E NORMALIZAÇÃO DAS SUBJETIVAÇÕES DXS GAYS E LÉSBICAS DO CAMPO..... 124
4.3 O DISPOSITIVO BIOPOLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA..... 127
4.4 A RELIGIÃO COMO DISPOSITIVO BIOPOLÍTICO NO CAMPO..... 133
4.5 O DISPOSITIVO DA SEXUALIDADE..... 136
4.6 O TERRITÓRIO COMO DISPOSITIVO BIOPOLÍTICO CAMPONÊS..... 141
REFERÊNCIAS..... 146
5. NARRATIVAS E MEMÓRIAS DE ESTUDANTES GAYS E LÉSBICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO..... 149
1. INTRODUÇÃO..... 149
2. MEMÓRIAS E TRAJETOS DE UM PESQUISADOR COM TREJEITOS..... 151
2.1 ELE É ESPECIAL, DIFERENCIADO OU MÃNÃY?..... 155
3. NOSSAS VIVÊNCIAS SEMPRE CHOCAM..... 157
3.1 FAMÍLIA..... 158
3.2 COMUNIDADE..... 161
3.3 ESCOLA 162
4. PARA NÃO CONCLUIR..... 164
REFERÊNCIAS..... 165
6. O CAMINHAR SE FAZ CAMINHANDO..... 167

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente dissertação faz parte da pesquisa de Mestrado, intitulada "Narrativas e memórias de estudantes gays e lésbicas na educação do campo". A intenção era trabalhar com uma maior diversidade de pessoas dentro da população LGBTQIA+, pois até existe, no ambiente em que se desenvolveu a pesquisa, uma pessoa trans e uma outra *queer*, mas que não se sentiram à vontade em trazer suas narrativas. Dito isso, o estudo se voltará para as pessoas gays e lésbicas que residem no campo, do município de Prado/BA.

Com isso, este texto opera para além de um processo de escrita puramente descritivo, pois xs[1] sujeitxs que se expressaram trouxeram mais do que entrevistas mecânicas e cristalizadas. Sobre o uso de narrativas, Marques e Satriano (2017) colocam que

> A partir de narrativas, tem-se a possibilidade de (re)elaborar questões internas e fortalecer a autoria e a autonomia. A narração não é a descrição fiel do fato, mas como ele foi construído mentalmente pelo narrador. No narrado podemos conhecer mais acerca da subjetividade do narrador do que a "verdade" em si do narrado. No sentido tradicional, as narrativas são formas orais ou escritas de contar uma história (MARQUES; SATRIANO, 2017, p. 372).

Neste sentido, xs autorxs ainda pontuam que

> O pesquisador não é apenas um observador, mas descreve a investigação como uma jornada para os sujeitos de pesquisa e para o pesquisador ao mesmo tempo. Ela apresenta a narrativa valorizando a percepção do pesquisador, que reconhece limitações e articula as complexidades éticas. É uma oportunidade para o pesquisador interrogar sua própria perspectiva (cultura, crença, ponto de vista, etc.) e aumentar sua experiência profissional. A investigação não restringe os dados verbais (MARQUES; SATRIANO, 2017, p. 374).

Diante disso, podemos entender que o processo narrativo estabelece uma conexão entre o eu e o mundo externo, pois ele é algo intrínseco na história e na cultura dxs indivíduos. Todavia, ao narrar, alguns detalhes escapam aos sujeitxs, ou seja, não há um relato fiel, mas o contexto dos fatos sempre será evidenciado por quem os narra. De acordo com Marques e Satriano (2017, p. 376), "neste processo há a possibilidade de um desvelamento, uma nova apropriação e consequentemente um novo posicionamento de mundo".

[1] Este trabalho arrisca uma escrita *Queer*, por isso, a utilização do "X" se faz necessária na desconstrução dos binarismos. A linguística *queer* tem se configurado como uma área de investigação que estuda o espaço semântico-pragmático entre os discursos dominantes (i.e. heteronormatividade) e a performance linguística situada e tem-se mostrado, assim, como um campo promissor para o estudo de como fenômenos macro-sociológicos que produzem certos indivíduos como seres abjetos, inferiores ou patológicos são sustentados e/ou desafiados nos detalhes mais ínfimos de nossa vida social, notadamente, a linguagem-em-uso (BORBA, 2015, p. 94).

Com isso,

> [...] há a multiplicidade de "eus" que se encontra com o "outro", do próprio narrador e de seu interlocutor. O narrado ultrapassa a mensagem intencional e transmite mais do que a consciência percebe. Seguindo este raciocínio, a narrativa relaciona-se com o resgate do valor da subjetividade, e a subjetividade pode tornar-se conhecimento científico justamente pela dupla dimensão da narração, individual e social [...] (MARQUES; SATRIANO, 2017, p. 377).

E é este conhecimento científico que buscamos, e o fazemos embasado nas vivências de gays e lésbicas que residem em áreas campesinas do município de Prado/BA. Tais narrativas foram analisadas por meio de uma perspectiva pós-crítica de currículo, e de um método narrativo otobiográfico que, nas palavras de Marques e Satriano, se configura como

> [...] vivências de produção escrita, criado por Monteiro (2004, 2007) baseado em Derrida (1984), que poderia ser chamado de "leituras de biografias" ou "escuta de vivências", no qual ele inverte a máxima "o que se quer dizer?" para "O que se quer ao dizer?", o foco é o sentido de vida do narrador [...] (MARQUES; SATRIANO, 2017, p. 381).

Desse modo, este trabalho, ao trazer as narrativas dxs jovens com sexualidades dissidentes não heteronormativas do campo, o fez com a pretensão de operar com as vivências e os contextos que promoveram rechaços, ou não, aos indivíduos campesinxs, analisando os discursos em uma perspectiva de debate e resistência.

Por conseguinte, o texto traz os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

Analisar as narrativas e memórias de estudantes gays e lésbicas, em áreas campesinas, acerca dos seus processos educativos na Educação do Campo.

Objetivos Específicos:

a) Problematizar as questões de sexualidades em áreas campesinas;

b) Refletir sobre as políticas curriculares para a Educação do Campo, no Brasil e na Bahia, e suas ausências para com as questões de Sexualidades;

c) Identificar os dispositivos biopolíticos direcionados aos corpos com sexualidades dissidentes não heteronormativas na Educação do Campo;

Como aporte metodológico, este trabalho se constitui por um viés qualitativo, com inspiração pós-crítica nos estudos curriculares. Segundo Braga (2012, p. 41),

> [...] [o que] se coloca como primordial na análise qualitativa não é a definição de uma amostra estatisticamente representativa, mas a escolha de sujeitos cujas experiências sejam significativas para a especificidade da pesquisa. Nessa

> perspectiva, o que interessa são as experiências, os fatos, as situações e os significados que os sujeitos produzem a partir da sua experiência e das relações que essas experiências particulares estabelecem com o coletivo, a forma como se vinculam aos contextos mais gerais (BRAGA, 2012, p. 41).

Nesta perspectiva, o trabalho foi desenvolvido com jovens gays e lésbicas das comunidades campesinas, do município do Prado, por meio de entrevistas semiestruturadas, com diálogos que remetem à família, escola e o espaço campesino. Isso porque analisar os diferentes ambientes das relações interpessoais foi importante, pois "alguns mecanismos sociais colaboraram para manutenção de espaços geradores de homofobia na sociedade" (SILVA; JUNIOR, 2016, p. 32).

Quanto às entrevistas semiestruturadas, Boni e Quaresma (2005, p.75) argumentam que

> [...] combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha "fugido" ao tema ou tenha dificuldades com ele (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75).

Esse tipo de entrevista "[...] também tem como vantagem a sua elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos. Além disso, a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece as respostas espontâneas" (BONI; QUARESMA ,2005, p. 75). E, sobre essa interação, é fundamental que exista algo que aproxime entrevistador e entrevistadx. Nesse caso, minha identidade sexual gay foi o que possibilitou um diálogo sem constrangimentos com xs entrevistadxs.

O texto também faz uso da *etnoprintgrafia* que, de acordo com Silva, Teixeira e Santos (2020),

> [...] está localizada na netnografia ou etnografia virtual, e consiste numa metodologia de registro dos processos ciberculturais, atuando na composição de paisagens híbridas ciberculturais em diferentes ciberespaços. A etnoprintgrafia pode ser útil no registro de textos virtuais (escritos e imagéticos) até vídeos com performances, challenges, GIF´s, entre outros (SILVA, TEIXEIRA, SANTOS, 2020, p. 104).

Além disso, outro aspecto que julgo fundamental pontuar, antes de adentrarmos no texto, é, em brevidades, trazer as definições das teorias críticas e pós-críticas do currículo,

uma vez que sua análise possibilitará entendermos o caminho que se fez com as narrativas dxs jovens gays e lésbicas, e das arenas políticas que engendram suas vivências.

Primeiramente, entendemos currículo como um dispositivo que vai além dos conceitos engessados de uma sala de aula. Ele não se finda nos conteúdos programáticos, na construção do planejamento pedagógico, na conversa, formal ou não, que se faz na sala de aula, podendo também construir discursos que segregam ou que visibilizem xs sujeitxs gays, lésbicas, negrxs, as mulheres e as demais identidades vistas como periféricas.

De acordo com Silva (2010),

> As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (SILVA, 2010, p. 30).

Neste momento, vemos que as teorias críticas questionam as tradicionais, por se manterem inertes às questões econômicas e sociais. Em síntese, as teorias críticas surgem para inquietar a manutenção de discursos hegemônicos, desestabilizar o convencional e apontar que há interesses na produção do currículo, interesses que servem para alimentar o controle de um grupo em detrimento de outro, dando continuidade à cultura dx dominador sobre a dx dominadx.

Então, chegamos ao breve entendimento de que a teoria crítica do currículo questiona o currículo capitalista e as esferas dominantes na manutenção da luta de classes. São perspectivas que têm como marca as categorias conscientização, resistência e emancipação, a partir do currículo.

Por outro lado, as teorias pós críticas surgem com um debate que vai além das questões socioeconômicas e de luta de classes. Ela tensiona a posição das identidades dxs múltiplxs sujeitxs nas arenas de poder, ou seja, vem pontuar que as questões capitalistas e as relações de opressor X oprimidx não são os únicos marcadores das diferenças.

Segundo Silva (2010),

> As teorias pós-críticas ampliam e, ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias críticas nos ensinaram. As teorias pós-críticas continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido. Nas teorias pós-críticas, entretanto, o poder torna-se descentrado. [...] Em contraste com as teorias críticas, as teorias pós-críticas não limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo. [...] o mapa do poder é

> ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade (SILVA, 2010, p. 148-149).

O autor continua dizendo que

> [...] a análise da dinâmica de poder envolvida nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade nos fornece um mapa muito mais completo e complexo das relações sociais de dominação do que aquele que as teorias críticas, com sua ênfase quase exclusiva na classe social, nos tinham anteriormente fornecido. A concepção de identidade cultural e social desenvolvida pelas teorias pós-críticas nos tem permitido estender nossa concepção de política para muito além de seu sentido tradicional [...] (SILVA, 2010, p. 146).

Todavia, "o legado das teorias críticas, sobretudo aquele de suas vertentes marxista, não pode, entretanto, ser facilmente negado. Não se pode dizer que os processos de dominação de classe, baseados na exploração econômica, tenham simplesmente desaparecido" (SILVA, 2010, p. 146). Então, o surgimento da teoria pós-crítica vem tensionar os discursos de raça, gênero e sexualidade.

Ainda para Silva (2010),

> As teorias pós-críticas podem nos ter ensinado que o poder está em toda parte e que é multiforme. As teorias críticas não nos deixam esquecer, entretanto que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras. [...] a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos (SILVA,2010, p. 146).

Sem se distanciar do que traz Silva (2010) acerca do currículo pós-crítico, Araújo, Cruz e Dantas (2018) asseveram que

> As teorias pós-críticas, na perspectiva pós-estruturalista, tiram a centralidade das questões econômicas do poder centralizado para ampliar os estudos sobre as questões de gênero, sexualidade e étnico racial nas escolas. Elas também são usadas para problematizar os binarismos masculino/ feminino; heterossexual/homossexual; cisgênero/transgênero, branco/negro, gordo/magro no currículo escolar, as relações de poder envolvidas na inexistência dessas outras identidades, tidas como inferiores/anormais, nos materiais didáticos, livros, nos PPP (Projetos Político-Pedagógicos) (ARAÚJO, CRUZ, DANTAS, 2018, p.29).

Diante das definições do currículo crítico e pós-crítico trazidas por Silva (2010), é preciso lembrar que quando o autor categoriza o currículo em um campo linear e estanque, acaba por limitar o currículo em um determinado espaço-tempo. E, segundo Macedo (2006), as teorias do currículo convivem e estão intrínsecas nas diferentes culturas e arenas de poder,

ou seja, as teorias dos currículos convivem e conversam entre si; não são, portanto, engessadas.

Em síntese, o currículo é uma construção social; são as vivências dxs sujeitxs que se colocam em uma rede de poderes, a fim de serem contextualizadas, contestadas ou aceitas. Desse modo, este texto vem operar por uma perspectiva pós-crítica do currículo, por acreditar que as narrativas dxs jovens estão além dos sistemas cristalizados da sala de aula, do que precisa ser dito ou ensinado por meio dos manuais de ensino, do poder como um mecanismo centralizado e estático, e das teorias ideológicas acerca do gênero e da sexualidade dxs jovens.

Como itinerário de escrita, essa dissertação está organizada da seguinte forma: no primeiro capítulo, intitulado **"Bururu" para ele, "inha" para ela, e Yuri para o vale: queerificando memórias e recompondo reminiscências"**, abordo minhas narrativas e memórias. Nele, discuto sobre as questões de disciplinamento e vigilância sofridos na infância, adolescência e fase adulta, ou seja, a normatização da minha identidade gay, minha trajetória acadêmica e profissional.

No segundo capítulo, **"Políticas curriculares para a educação do campo"**, faço uma análise das políticas curriculares operadas por Ball, delineando, em brevidades, o estudo dos contextos políticos, dando notoriedade para o contexto de influência, produção e prática; esse último, intensificado no capítulo seguinte, onde há a análise das vivências educacionais de uma escola do campo, situada no município de Prado, no estado da Bahia.

Vale dizer que o primeiro capítulo foi aprovado, e se encontra para publicação na revista "Desqualificada: escrita criativa"; e o segundo capítulo foi apresentado por mim no IX Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares, com o título de "Políticas Curriculares para a Educação do Campo: uma análise a partir do ciclo de políticas de Estephen Ball".

No terceiro capítulo, intitulado **"Políticas Curriculares para a Educação do Campo na Bahia"**, há apontamentos de como as políticas curriculares são operadas no estado da Bahia, no município de Prado/BA, e na Escola Municipal Santa Rita de Cássia. Neste momento, abordo acerca dos processos normativos que são instituídos no estado baiano, a fim de construir políticas educacionais que "tentam" incluir xs sujeitxs do campo no sistema educacional.

É nesta "tentativa" de inclusão que partimos para o campo da prática, quando trazemos a Escola Municipal Santa Rita de Cássia. Aqui, discutimos sobre o funcionamento da escola, xs sujeitxs que trabalham e estudam na instituição, o projeto desenvolvido na área de gêneros e sexualidades, e como foi instituído o Projeto Político Pedagógico (PPP) da referida unidade.

O quarto capítulo versa sobre "**Os dispositivos biopolíticos na Educação do Campo"**. Nele, faço uma breve discussão foucaultiana sobre o conceito de poder, biopoder e biopolítica. Em seguida, analiso como os dispositivos agem nas vivências dxs jovens gays e lésbicas do campo. Para tanto, utilizo de entrevistas com jovens, num diálogo com os dispositivos biopolítico-pedagógico da escola, religioso, da sexualidade, e do território.

O quinto e último capítulo já aparece no formato de artigo, sendo intitulado **"Narrativas e memórias de estudantes gays e lésbicas na educação do campo"**, trazendo recortes de minhas memórias e dxs jovens com sexualidades dissidentes não heteronormativas do campo. Neste capítulo, foram entrevistadxs outrxs jovens, para que outras vozes fossem ouvidas, dentro das distintas realidades campesinas. Vale dizer que este capítulo foi publicado, em forma de artigo, na revista "Pró-discente".

Em suma, o produto dessa pesquisa de Mestrado se apresenta como uma dissertação, no formato *multipaper*, modalidade que trata de "conjunto de artigos científicos" na escrita de tese e dissertações (FRANK; YUKIHARA, 2013). Para Frank e Yukihara (2013),

> A principal característica da tese [e dissertação] em formato de artigos é que cada artigo tem suas próprias características de individualidade. Isto significa que cada artigo terá seu próprio objetivo, revisão da literatura, método de pesquisa, resultados, discussões e conclusões, de maneira que ele possa ser submetido e aprovado em um periódico acadêmico independentemente dos demais artigos, ou baseado nos resultados parciais obtidos no artigo anterior (FRANK; YUKIHARA, 2013, p. 1).

Ao seguir o formato *multipaper* na organização da dissertação, espera-se que o processo de divulgação científica seja feito ao longo da escrita, passando pelo crivo das qualificações e defesa. O uso do formato *multipaper* também se deve ao desejo de que esse texto tenha uma maior circulação, sobretudo na Educação Básica, entendendo que sua comunicação em artigos facilitará a divulgação e acesso.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Denise Bastos de; CRUZ, Izaura Santiago da; DANTAS, Maria da Conceição Carvalho. *Gênero e Sexualidade na escola. Salvador*: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. *Aprendendo a entrevistar*: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC Vol. 2, nº 1, p. 68-80. janeiro-julho/2005.

BORBA, Rodrigo. Linguística queer: uma perspectiva pós-identitária para os estudos de linguagem. *Revista Entrelinhas*, São Leopoldo, v.9, n.1, p. 91-107, 2015.

BRAGA, Denise da Silva. *Heteronormatividade e Sexualidades LGBT*: repercussões dos discursos escolares sobre sexualidade na constituição das sexualidades não normativas. 2012. 180f. Dissertação (Tese de doutoramento) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

FRANK, A. G. ; YUKIHARA, E. . *Formatos alternativos de teses e dissertações*. São Paulo: (Blog Ciência Prática), 2013.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11 n. 32, p. 285-372, maio/ago. 2006.

MARQUES, Valéria; SATRIANO, Cecilia. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. *Revista Linhas Críticas*. v. 23, n. 51, p. 369-386. Jun-set, 2017.

SILVA, Luan Layzon Souza; JUNIOR, Francisco Francinete Leite. Homofobia na escola: Problematizando gênero e sexualidade entre estudantes do ensino médio. *Cadernos de Gênero e Diversidades*. v. 02, n.02, p. 30-37. Jul- Dez. 2016.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da; TEIXEIRA, Alessandra Souza; SANTOS, João Paulo Lopes dos. Articulações neoconservadoras em torno dos gêneros e das sexualidades no plano municipal de educação (PME) de Teixeira de Freitas – BA. *Revista RBBA*, V. 09, n. 2. P 102-122. Dez, 2020.

1. “BURURU” PARA ELE, “INHA” PARA ELA, E YURI PARA O VALE: *QUEERIFICANDO* MEMÓRIAS E RECOMPONDO REMINISCÊNCIAS

RESUMO: Este texto foi constituído de recortes bibliográficos e de uma metodologia narrativa otobiográfica. A pesquisa teve o objetivo de narrar, em brevidades, a minha história de criança-viadx, que foi disciplinadx pela família, mas que resistiu ao processo de regulação de seu corpo. Em suma, x leitorx encontrará minhas vivências, a história de umx garotx do interior da Bahia que, na infância, se inspirava em saltos, batons, vestidos, bonecas e muita coreografia da Xuxa. Como adultx, tornou-se professor de uma escola do campo, no interior da Bahia, e que decidiu tornar-se mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais, pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

Palavras-chave: Narrativa. Memórias. Infância. Queer.

ABSTRACT: This text was made up of bibliographic clippings and an otobiographical narrative methodology. The research aimed to briefly narrate my story of a child who was disciplined by the family, but who resisted the process of regulating his body. In short, the reader will find my experiences, the story of a boy from the interior of Bahia who, in childhood, was inspired by heels, lipsticks, dresses, dolls and a lot of choreography by Xuxa. As an adult, he became a teacher at a rural school in the interior of Bahia and decided to become a master in Teaching and Ethnic-Racial Relations at the Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

Keyword: Narrative. Memories. Childhood. Queer.

Escrever sobre as reminiscências é um misto de alegria e dor. Ora são reveladas belas e coloridas imagens da vida, ora é preciso mirar um céu cinzento. Então, opto por relatar essas duas vivências, pois ocultando uma e edificando outra, não seria capaz de abordar sobre minha identificação com o Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações-étnico Raciais – PPGER, da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB

Inicio com uma reflexão de Butler (2015, p.12): “Quando o “eu” busca fazer um relato de si mesmo, pode começar consigo, mas descobrirá que esse “si mesmo” já está implicado numa temporalidade social que excede suas próprias capacidades de narração”, ou seja, o meu “eu” é engendrado em outras circunstâncias sociais e políticas”. Então, “[...] o “eu” não tem história própria que não seja também a história de uma relação – ou conjunto de relações – para com um conjunto de normas” (BUTLER, 2015, p.12).

Com isso, minhas vivências estão atreladas ao que me fora imposto, ao que impus, ao que me foi colocado como natural, e como agi diante da regulação a uma série de normas. Vale dizer que tudo isso se edifica em uma cadeia de interpelações de meu eu e dxs diversxs sujeitxs que alinhavaram/alinhavam e ainda auxiliam na costura de minha história. Saliento que não há a necessidade, por parte dx leitor, de uma análise essencialista pautada na concepção da criança viadx e sofridx do interior baiano.

Ainda dizendo, não construí essas linhas ocultando as opacidades de minha narrativa, pois sempre estarei condicionadx a uma cadeia de negociação para falar de mim. Butler (2015, p. 87) diz que "Nossa 'incoerência' define o modo como somos constituídos na relacionalidade: implicados, obrigados, derivados, sustentados por um mundo social além de nós e anterior a nós".

Desse modo, acredito que há um perfume suave e intenso que se alternam nas cenas da vida. Do que valeriam as narrativas e memórias cantadas pelxs velhxs cancioneirxs das esquinas e calçadas sem os contratempos ingloriosos, sem as quedas ríspidas e o olhar inquisidor lançado e recebido? Em suma, minha narrativa de vida poderá ser recontada por outrxs, em outros tempos, e em outras versões, talvez mais precisas e mais verdadeiras, até porque a responsabilidade de uma história não é somente de quem a conta.

Butler (2015, p.24) continua dizendo que

> [...] os termos usados para darmos um relato de nós mesmos, para nos fazer inteligíveis para nós e para os outros, não são criados por nós: eles têm caráter social e estabelecem normas sociais, um domínio de falta de liberdade e de substituibilidade em que nossas histórias "singulares" são contadas (BUTLER, 2015, p.24).

Aliada a essa reflexão, penso que este documento deve vir acompanhado de imagens e fotografias, para que exista um olhar além da escrita. "[...] a fotografia supõe a criação de um tipo de texto visual autônomo e liberto das entranhas do texto escrito" (CAPUTO, 2012, p. 175). Tal inserção faz com que haja dois tipos de leituras, e este dualismo enriquece as múltiplas formas de imaginar o texto.

Além disso, a fotografia traz uma suposta verdade oculta ou explícita nas palavras; sua existência tem o poder de coadunar com o processo de uma narrativa que, por vezes, necessita de uma leitura além léxico. Ela é, portanto, possuidora de sua própria natureza semântica.

Segundo Bourdieu (2006, p.183), "Falar de história de vida é pelo menos pressupor – e isso não é pouco – que a vida é uma história [...] que tem um começo ("uma estréia na vida"), etapas e um fim, no duplo sentido, de término e de finalidade [...]". Isto condiz com uma linearidade, um roteiro a ser seguido pelxs seres viventes.

Trarei momentos em que a minha única alternativa era abaixar a cabeça, mudar a rota; outros em que vi e fui o próprio júbilo. Relatarei situações em que me afastei por medo, e em que me personifiquei no temor de alguém. Concordo com Butler (2015, p.39), quando diz que "[...] talvez ter uma origem signifique justamente ter várias versões possíveis dela".

Lembrar de nossos feitos é acionar a memória. Para Rodrigues e Sarmento-Pantoja (2010, p. 64), "[...] a memória individual está vinculada as lembranças de todas as situações, boas ou ruins, do passado ímpar de cada pessoa".

Em contrapartida, não podemos esquecer que a memória individual está atrelada à coletiva. como diz Rousso (2000, p. 94):

> A memória, para prolongar essa definição lapidar, é uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional (ROUSSO, 2000, p. 94).

Desse modo, o regresso envolve outrxs sujeitxs repletxs de histórias que somatizam as minhas e a de outrxs, para que sejam contadas. E isso se mostra no presente, e nos faz encarar as feridas como cicatrizes que não mais sangram; faz-nos entender que a sutura foi forte, e que nada abrirá aquilo novamente; e, para voltar, é preciso acionar a chave-mestra do que se esconde, ou fingia se esconder, no subconsciente. Alguns possuem grande dificuldade em acionar tal alavanca, pois preferem queimar as imagens que ainda latejam e que as memórias não mais existam.

Neste tocante, "o testemunho também é, de certo modo, "uma tentativa de reunir os fragmentos do "passado" (que não passa), dando um nexo e um contexto aos mesmos". (RODRIGUES; SARMENTO-PANTOJA, 2010, p. 67). Ainda para os autores, "a narrativa testemunhal não pode ter elo com a imaginação, pois "pode comprometer a interpretação da história" (RODRIGUES; SARMENTO-PANTOJA, 2010, p. 67).

Então, a utilização das fotografias neste texto reforça a ideia de que é importante trazer algo que corrobore com o que é narrado, ou seja, que comprove uma verdade, mesmo que subjetiva. Para tanto, o testemunho é acionado por meio de elementos que auxiliam na autenticidade dos fatos, fazendo com que imagens e relatos se coadunem.

Tal posicionamento se postula no entendimento de que as narrativas se apropriam de um discurso de convencimento. De acordo com Butler (2015, p. 16),

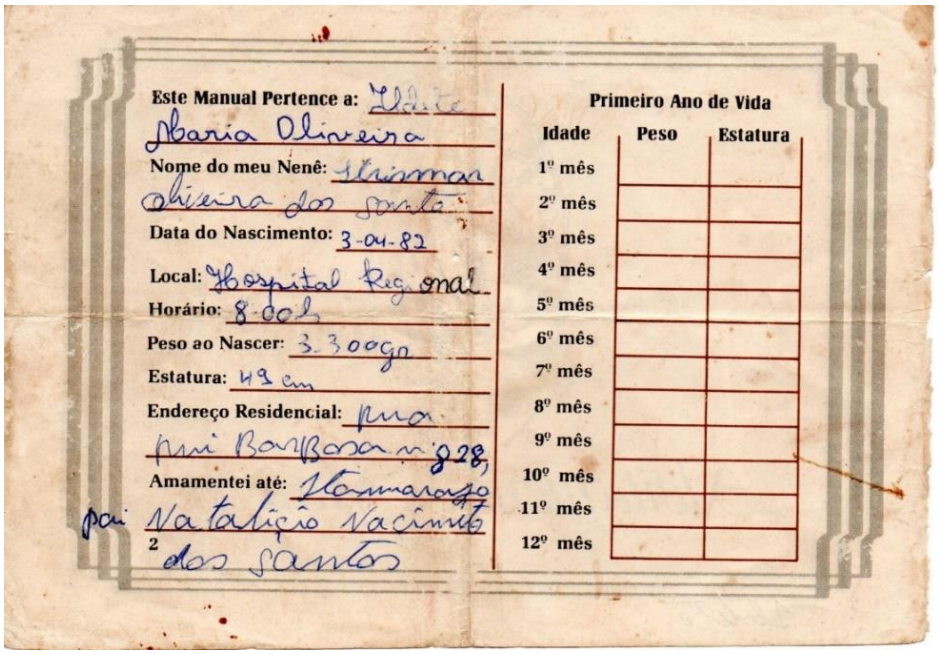
> O ato de relatar a si mesmo, portanto, adquire uma forma narrativa, que não apenas depende da capacidade de transmitir uma série de eventos em sequência com transições plausíveis, mas também recorre à voz e à autoridade narrativas, direcionadas a um público com o objetivo de persuadir (BUTLER, 2015, p.16).

Em suma, serão evidenciados os estágios que foram fundamentais para o entendimento dos meus desejos, dos meus medos e da minha desconstrução como ser humano, em um

mundo que normaliza os desejos e que pune os corpos que falam diferente. Como evidencia Butler (2015, p.15), “relatamos a nós mesmos simplesmente porque somos interpelados como seres que foram obrigados a fazer um relato de si mesmos por um sistema de justiça e castigo”.

1.1 ESTREANDO

Cheguei ao mundo no dia 03 de abril de 1982. Nasci no Hospital Regional de Itamaraju, no Extremo Sul da Bahia, às 8:00 h, medindo 49 cm, e pesando 3,300 kg. Desde cedo, meu pai me chamava de “*Bururu*”, mesmo eu nunca tendo perguntado o que significava; já minha mãe preferia “*Inha*”. Recentemente, descobri que *Bururu* são indígenas que vivem na margem esquerda do Rio Amazonas. Quanto a *Inha*, ficou claro que era um diminutivo carinhoso.


Este Manual Pertence a: Ilda Maria Oliveira
Nome do meu Nenê: Ilrismar Oliveira dos Santos
Data do Nascimento: 3-04-82
Local: Hospital Regional
Horário: 8-00h
Peso ao Nascer: 3.300gr
Estatura: 49 cm
Endereço Residencial: Rua Rui Barbosa nº 828,
Amamentei até: Itamarajo
pai Natalicio Nascimento dos Santos
2

Primeiro Ano de Vida

Idade	Peso	Estatura
1º mês		
2º mês		
3º mês		
4º mês		
5º mês		
6º mês		
7º mês		
8º mês		
9º mês		
10º mês		
11º mês		
12º mês		

Figura 1 - Arquivo pessoal: Ficha de Amamentação preenchida por minha mãe.

Destes dois apelidos, sempre preferi o Yuri, dado por uma lésbica, amiga de minha irmã. Elas jogavam futsal, e eu era o gandula. Certa vez, ela disse que Ilrismar era complicado de falar; então, Yuri caía bem. Foi assim que uma representante do Vale[2] me batizou. Vou chamá-la aqui de Rita. Uma mulher negra, de corpo atlético, devido às constantes partidas de

[2] Vale é uma expressão do Pajubá LGBTQIA+. É o local onde metaforicamente residem, em plena liberdade, as pessoas desse grupo.

futebol. Mantinha o cabelo sempre preso por um coque. Tinha um gênio forte, e era a mais brigona do futsal. Desaforo para casa nunca levava.

Eu gostava do jeito dela, e sabia que, no fundo, ela me olhava diferente. Havia um certo respeito e carinho oculto em nossos olhares. Acho que desejava a coragem dela que, no auge de seus dezessete anos, não temia ninguém. Todavia, nunca dissera nada sobre sua sexualidade, apenas vivia. Nunca fora vista com outros garotos ou com conversas sobre meninos. Para falar a verdade, eu sempre soube dela e ela de mim.

Uma cena que lembro bem entre Rita e eu, foi quando houve um torneio intermunicipal, na cidade de Itapé/BA. O evento trouxe times de futsal feminino das cidades próximas, como Buerarema, Itabuna e Lomanto Júnior. Havia muitxs jovens bonitxs, e ela ficou meio inquieta. Ao final do torneio, nosso time ganhou. E, entre uma cerveja e outra, ela me colocou sobre a mesa do bar e disse: “se solta”.

Naquele momento, entendi que o “se solta” fosse para que eu dançasse; e o fiz. Mas, hoje, sei que Rita não falava sobre dança e música, e, sim, sobre mim, sobre minha vida. Há anos que não nos vemos, mas ela sempre será parte do Yuri, porque o criara. É para ela que deixo nestas memórias um poema de Neide Vieira, sapatão negra e periférica, de Salvador/BA. “O seu pensamento poema, produzido e divulgado no III ENLESBI, é expressão potente do corpo sapatão [...]” (SILVA, 2018, p. 110).

A magia da juventude.

Sou negra pobre sapatão
Eu sou uma sapa vó
Sou amorosa, sou violenta
Sou uma revolução preta pobre sapatão
Eu não posso negar que sou preta pobre
Eu não posso negar que sou arco-íris
Eu não posso negar que meus filhos têm que meter o pé
na porta para que tenha seu direito reconhecido e respeitado
O que sou? Não sei o que sou. Sou um corpo que grita.
Sou um corpo que respira, um corpo que chora e sente dor.
Sou um grande e pequeno ser vivo, um grande ser humano
Talvez não.
Eu não quero que você me aceite mas quero que você me respeite.
Que você me respeite o quanto te respeito, é o que quero, e espero!
Eu sou um corpo que grita
Sou um corpo que fala muitas vezes sem essas palavras
Lembre-se que sou um corpo e serei um corpo

(“Ser Feminista”, Neide Vieira, 2015)

Em 1984, minha família deixou a cidade de Itamaraju, e mudamos para Itapé, Sul da Bahia. No início, moramos de favor em uma casa que pertencia a um velhx conhecidx de meus pais. Foi nesta residência que, aos 06 anos, estando no quintal com um primo, da mesma idade que eu, senti um desejo inédito, até aquele momento, nunca antes sentido, e quis aproximar meus lábios dos seus. Mesmo tendo total desconhecimento do que isso significava, fi-lo.

Não sabia que havia uma normalização no mundo que me cobraria, para sempre, aquela transgressão "descabida", "desajustada", e que fugia a todos os princípios da moral e dos bons costumes. Como dizem Couto Junior, Pocahy e Oswald (2018, p.63), "o selo da "normalidade", colado aos corpos de determinados grupos de sujeitos, desde a mais tenra idade, sugerem pistas para (re)pensarmos que nem mesmo as crianças escapam às normas regulatórias de gênero [...]".

Mas aquele instante foi tão natural para ambos, tão bom, que repetimos a cena até os 10 anos. Depois disso, tivemos que parar, porque, ao observar as pessoas e suas atitudes a nossa volta, entendemos que estávamos vivendo algo tido como ruim, representado como pecado para a infância. Isso me remete ao que diz Couto Junior, Pocahy e Oswald (2018, p. 61): "a criança viada não existe. A criança bicha tampouco. Idem à criança *queer*. Neste sentido, o que podemos pensar são formas de insurgência a contestar as noções sagradas e essencializadas de infância e do que é e pode uma criança".

E, nesta listagem de regras que condicionam uma criança, Dodsworth-Magnavita (2012, p. 17) pontuam que "Foucault, mais de uma vez, apontou para o fato de que a vida é uma escolha entre perigos. Não existe um "caminho ideal", mas sim riscos mais ou menos administráveis", mas, para mim, que nunca ouvira falar sobre administrar riscos, era impossível aceitar que beijar, acariciar e gostar de estar próximo ao primo, não fosse tão natural como caminhar de bicicleta.

Ainda nesta mesma casa, por volta dos 07 anos, tinha o hábito de esperar meus pais irem trabalhar, e minha irmã estudar, para ir até o cesto de roupas sujas. Adorava vestir roupas femininas. Preferia o cesto, por não saber dobrar as roupas limpas das cômodas. Amava pôr o vinil do "Xou da Xuxa 3" e repetir, por inúmeras vezes, a canção Apolo, que dizia assim:

"O meu cavalo branco tem o branco da paz,
vai descobrir o mundo onde somos iguais.
Se existe esse mundo guarda ele pra nós,
me mostra esse caminho no galope veloz.

Apolo, viaja para liberdade.
Apolo, me leva para felicidade”.

Hoje, com o olhar de um adultx, pego-me a pensar o porquê de uma criança, em tenra idade, gostar de uma canção que falava de liberdade, que trazia na letra a fuga, o desprendimento. Mas, mesmo sem entender, esse menino já sentia que necessitava passear pela passadeira de sua casa com a toalha na cabeça, com o batom tomando-lhe os lábios. Talvez fosse aquela letra a razão do desprendimento ou, quem sabe, a mola propulsora para o encontro com o próprio corpo.

No mais, hoje, cheguei à compreensão de que a heterossexualidade é concebida por uma parcela da sociedade como uma categoria que está além de uma definição da sexualidade; ela é um ato político imposto, que regula os corpos. Então, inconscientemente, um garotx de salto e batom já transgredia a normalidade do mundo.

Isso me faz corroborar com Couto Junior, Pocahy e Oswald (2018, p. 96), quando dizem que as “masculinidades performativas podem contribuir para problematizar as normas regulatórias de gênero que buscam normatizar e privilegiar determinadas formas de materialização de corpos e gêneros”. E, sem me dar conta, já trazia essa problematização para o meu mundo delicado.

Mas nem tudo foi festa. Certa tarde, depois de passar o batom, prender a toalha na cabeça, e pôr os pregadores nas orelhas, apanhei uma saia jeans e, estando sem cueca, puxei o zíper com muita força. Não demorou para eu sentir uma dor aguda. Minhas mãos ficaram vermelhas, a dor aumentava e o desespero foi maior quando notei a carne de minha genitália entre todo o zíper.

Corri para o quintal, e pedi socorro à vizinha. Antes de ela entrar e perguntar o que houve, mostrou seu ar de deboche. Então, deitou-me no sofá da sala, e fiquei à espera de meus pais. Mas, com elxs, vieram a enfermeira do postinho, minhas tixs, primxs e demais vizinhxs. Até o cachorro quis me humilhar, latindo para a toalha sobre a minha cabeça. Meu pai, que tinha um açougue, ainda estava sujo de sangue.

Depois da genitália costurada no sofá da sala, vizinhxs e parentes terem partido, minha mãe me pegou para dar banho. Para minha tristeza, meu pai a interpelou dizendo: “quem dá banho nele sou eu”. Lembro, nitidamente, de cada som que saia de sua boca. Elx me levou para o quintal, apanhou a escova de dar banho nos cavalos e burros de sua Olaria, e começou a passá-la sobre minhas costas dizendo: “criei filho para ser homem, não viado. Se você for

viado, eu te mato". Nada disse. Acho que ele deve ter percebido o terror no meu olhar, e aquilo bastava. Meu pai havia cumprido o seu papel disciplinador.

Essa lembrança de comando e imposição do que eu deveria ser para meu pai remete-me ao que diz Pollak (1989):

> A fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa, em nossos exemplos, uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou Estado desejam passar e impor. (POLLAK, 1989, p. 09).

Naquele instante, estava nesta fronteira. Recebia uma ordem: "Criei filho para ser homem"; havia um comando; a norma se personificava em meu pai, e ele acreditava ter o direito de impor e de fazer minhas escolhas. Nessa perspectiva, Butler (2015, p. 49) diz que "[...] quando se julgam as pessoas por serem quem são, estabelece invariavelmente uma distância moral clara entre quem julga e quem é julgado". Na verdade, não sabia o que significava ser minoria, mas do que vale saber o significado de algo quando você já é o que lhe nomeiam?

Diante disso, Couto Junior, Pocahy e Oswald (2018) trazem a seguinte reflexão:

> [...] Se cabe ao adulto enunciar a última palavra sobre quem são e como devem ser as crianças, então colocamos em voga o esvaziamento do papel social de um cidadão que, devido à pouca idade, estaria impossibilitadx de participar da vida política, cultural e responder pelos próprios atos" (COUTO JUNIOR; POCAHY; OSWALD, 2018, p. 59).

Quando entendi que não era bem-vindo no universo dos meninos, por não gostar de carrinhos, futebol, empinar pipa, e atirar pião, apeguei-me aos estudos e aos desenhos. Via nisso uma fuga da truculência de meu pai e dos abusos dxs colegas. Nesta minha transgressão de uma masculinidade esperada, Couto Junior, Pocahy e Oswald (2018, p. 95) pontuam que "as masculinidades são múltiplas. Diversos tipos de masculinidades coexistem e são produzidos simultaneamente. Isso se dá para além do modelo de masculinidade hegemônica [...]".

Este disciplinamento não se difere do que é vivenciado pelas lésbicas que convivem com os rótulos de feminilidade. Sobre isso, Silva (2018) traz um apontamento de cunho pessoal:

> [...] me tornei lésbica negando a heterossexualidade percebida como única expressão da sexualidade humana. Me tornei lésbica amando e sendo sexualmente amada por

> mulheres, descobrindo, em cada beijo na boca, em cada abraço, em cada gozo, as delícias do amor entre iguais (SILVA, 2018, p.93).

Então, mudam-se as cobranças aos indivíduos pautadas no gênero, mas a regulação acerca da "equivalência" SEXO=GÊNERO é a mesma.

Com isso, para as pessoas de meu convívio, o normal apontado para mim era perpetuar as coisas de menino. Todavia, o que me inspirava era o universo feminino. Perdia-me desenhando, fazendo bonecas de argila, produzindo pequenos contos e poemas.

Figura 2 - Arquivo pessoal:
Rainha e baronesas da novela "*Que Rei sou Eu?*".

Fazia as bonecas de barro na Olaria de meu pai. Criava mulheres de vestidos, de saias, de cabelos e com saltos. Em uma manhã, enquanto um rapaz forte cavava o barreiro com uma enxada, eu, sentado na grama, esperava a argila para brincar. Sem esperar, ele piscou para mim. Então, senti-me no direito de retribuir. Soltei um beijo.

Do nada, levei uma bofetada, vinda pelas costas, e o olhar de ódio de meu pai, que se misturava ao reflexo do sol. Já o rapaz, sorria. Ainda não sei se aquela piscadela foi provocativa ou se tinha maldade, por ele ter notado, e eu não, a presença da truculência. Em casa, a pancada foi maior. Ao dormir, o tocar das costas no lençol despertava-me.

Figura 3 - Arquivo pessoal: Meu pai e minha sobrinha na Olaria.

1.2 APRENDER DÓI (O BEBÊ É A BIA)

Foi no município de Itapé que fiz o Primário, o Ginásio e o Ensino Médio em Magistério. Cheguei à escola, pela primeira vez, aos 07 anos; demorei mais 01 para ser alfabetizado. Levei muitos puxões de orelha para aprender a ler. O título dessa subseção faz menção a uma lição que me trouxe outros traumas. Por conta dela, levei beliscões, fui chamado de burro e preguiçoso pela professora.

Lembro que chorava. Elx me mandava abaixar a cabeça sobre a mesa e só levantar quando fosse embora. Eu passava pela condenação do não-saber; e essa condenação, segundo Butler (2015, p. 50), "[...] torna-se o modo pelo qual estabelecemos o outro como irreconhecível ou rejeitamos algum aspecto de nós mesmos que depositamos no outro, que depois condenamos". Sobre esse tolhimento, Couto Junior, Pocahy e Oswald (2018, p. 64) dizem que "a instituição educacional, ao refletir as marcas de um determinado tempo-espaço, nem sempre é um lugar favorável para que as crianças desempenhem livremente as mais simples escolhas".

Para melhor narrar este momento, decidi buscar a imagem da lição na rede. E não foi difícil, pois a tinha decorado, mas vê-la e enfrentá-la foi doído. Assim, creio que é pertinente trazer neste documento a atividade que me fora imposta. Sobre ela, tentava compreender o processo de leitura, ou seja, como aqueles "Bês" e "Às" eram capazes de formar sons e palavras que podiam ser entendidas.

Passei muitos dias de castigo, em um canto da sala, olhando a imagem de uma mulher e uma criança, sem saber ao certo por onde começar, de que modo eu poderia juntar aquelas coisas em minha cabeça. Sentia-me impotente, mesmo sem saber o que aquilo significava. Xs colegas olhavam e riam. Enquanto isso, a Babá e a Bebê me miravam da página fria de um livro com orelhas.

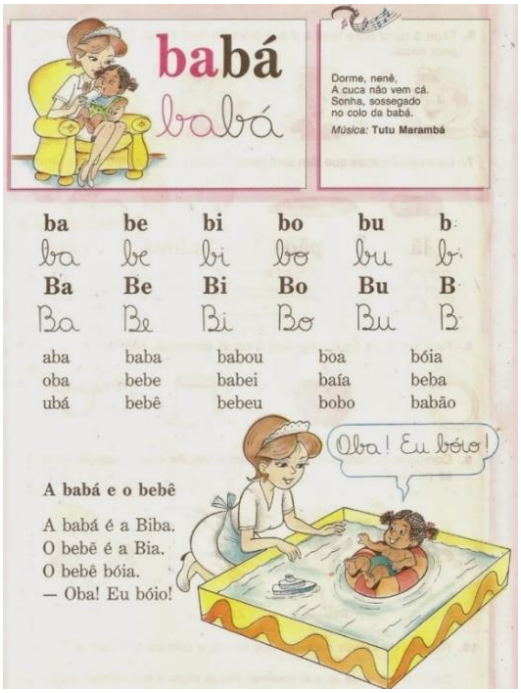


Figura 4 - Google imagens.

1.3 RASCUNHANDO PARA SER PERCEBIDO

A adolescência é um período conturbado. Ela surge com impetuosidade, desligamentos e o senso de mudar o mundo. E era assim que me via.

Aos treze anos, ouvindo a rádio comunitária da cidade, um homem de voz estridente anunciou um concurso de logomarca para a Central Única dos Trabalhadores (CUT). O prêmio seria um *walkman* da marca *Aiwa*. Além disto, havia o prestígio de ver seu desenho representando um setor importante da pequena cidade de Itapé. Isto me empolgou e comecei a rabiscar alguns desenhos. Passei algumas noites sem dormir. Acreditava que essa seria a oportunidade de me mostrar importante e imponente. Após quatro meses do lançamento do concurso e algumas noites em claro, veio o resultado final.

Era o horário do meio dia. Estava no quintal, sentado sobre um tamborete de madeira. Segurava o radinho de pilha na direção de um dos ouvidos. Depois de muitos agradecimentos,

a voz disse que o desenho escolhido era o que tinha o rosto de uma mulher dentro da enxada e de um homem envolto na foice; que embaixo desses rostos, um bebê saía do broto.

Neste instante comecei a tremer; o coração acelerou. Ao ouvir meu nome, gritei no quintal: “Eu ganhei...eu ganhei...mainha, eu ganhei”. No dia seguinte, fui à pequena rádio, que ficava na torre da igreja católica, receber meu prêmio. Dei uma pequena entrevista, e saí de lá vaidosx, com o ego inflado. Esse acontecimento encorajou-me. E, aos dezesseis anos, escrevi para a Gráfica *Recol*, localizada em Itabuna, no Sul da Bahia, pedindo uma oportunidade de trabalho.

Lembro que, junto ao pedido, enviei vários modelos de logomarcas que a empresa poderia adotar. Fiz os desenhos por acreditar que a marca usada era “apagada”. Não demorou, recebi um retorno da Gráfica solicitando meu comparecimento. Pouco conhecia a cidade de Itabuna. Pensei em não ir, mas Aurenize, a professora de inglês, ao saber da história, levou-me.

Fomos bem recebidos pelo dono da empresa, e isso me rendeu meia bolsa de um curso de Artes Plásticas, com Carlos Santal, no Espaço Cultural de Itabuna. Tive que aprender a ir e voltar de Itabuna sozinho. A professora me ensinou como pegar o ônibus e a atravessar a imensa ponte do Rio Cachoeira.

Nessa época, em minha casa, vivíamos uma grande crise financeira: meu pai já não tinha Olaria e açougue; minha mãe, desempregada; e o dinheiro para as passagens se esgotou. Fiquei três semanas sem comparecer às aulas, até que a professora soube e arcou com meus gastos. Algumas vezes, perdia o ônibus para minha cidade. Então, ficava no ponto, desenhando as pessoas que passavam. Achava riqueza onde a loucura do vai e vem se ocultava.

Depois de um ano de idas e vindas a Itabuna, chegou a formatura. Ela ocorreu com uma exposição no Centro de Cultura Adonias Filho. À época, aquele foi o dia mais importante de minha vida. Sentia-me reconhecido. A família e os amigos estariam ali para me prestigiar. Elxs deveriam reconhecer que eu era um artista, e isto já bastaria para que superassem qualquer decepção que eu lhes desse.

Na noite do evento, vendi um dos três quadros e, com o dinheiro, reformei o telhado de minha casa.

Figura 5 - Arquivos pessoal: Vernissage.

Figura 6 – Arquivo pessoal:
Pintura puro amor, puro vinho.

Logo o *glamour* se foi, e voltei à realidade. Meu pai já não era o homem de antes; a bebida e as mulheres tinham destruído seus dois negócios, e tivemos que viver à base das apostas de baralho que ele fazia na praça da cidade. Já minha mãe e eu limpávamos vísceras de boi – que aqui chamarei de fato – no rio cachoeira. Nas sextas-feiras, ela, eu e mais duas de suas amigas íamos à roça do Senhor Araildes fazer este trabalho.

Saíamos às 3h da manhã, porque tínhamos que andar 05 quilômetros. Quando não havia matança de boi por lá, íamos até o rio da cidade aguardar a chegada de fato para limpeza. Eu tinha uma varinha que usava para virar as tripas na correnteza. Ela era branquinha; por vezes, tinha que tirar o excesso de sebo. As partes mais densas do gado, como o mocotó e o bucho, eram limpos no quintal de nossa casa.

Lá havia um fogo de lenha, com tachos de água fervente, onde tirávamos os pelos do mocotó e batíamos a unha em uma pedra para que se desprendesse. Quanto ao bucho e o "livro" – órgão do boi que nunca soube o nome científico – eram limpos em grandes bacias de água quente. Via minha mãe debruçada nestas bacias, por inúmeras vezes, enquanto eu comia tripa assada com farinha seca e pimenta para ir à escola.

Certa vez, um garoto chamou a atenção do professor de história, dizendo que eu estava fedendo. O professor chegou bem pertinho de mim e disse que aquele cheiro não o

incomodava e pediu que meu colega se retirasse. Meu rosto ficou vermelho. Tinha vergonha do que vivia, mas era preciso comer. Os garotos chamavam-me de “viado fateiro”, “comedor de tripa”. Pensava que terminaria a vida ali, sem saída. Tentei me findar no Cachoeira.

Esse pensamento de finitude me veio depois de acreditar que não havia aceitação para minha “anormalidade”. Sobre isso, Couto Junior, Pocahy e Oswald (2018) dizem que:

> Não há como negar que todos os sujeitos colocados na condição de abjeto são o efeito das normas regulatórias de gênero. Esses sujeitos, ao serem considerados “contaminados”, “diferentes” e “anormais”, provocam inúmeros estranhamentos porque desestabilizam as convenções sociais esperadas. (COUTO JUNIOR; POCAHY; OSWALD, 2018, p.65).

De acordo com Silva (2018),

> o “pensamento heterossexual” é responsável pela criação e manutenção das categorias que funcionam como conceitos universais em todos os campos do saber, pois ele cria discursivamente a noção de “mulher” como o diferente, o “outro” do “homem”, o “eu” sempre referente. Da mesma forma, cria o “branco” como o “eu” referente, e o “negro” como o “outro”, o diferente. Essa característica ontológica da diferença sexual afeta todos os conceitos produzidos pelo “pensamento heterossexual”, pois tem a função de naturalizar os conflitos em todos os níveis, sobretudo o ideológico (SILVA, 2018, p. 97).

Com isso, os gays e as lésbicas são colocadxs como abjetos quando padronizados em uma perspectiva machista e heterossexual. Neste cenário, são cobrados comportamentos que se associam ao sexo biológico, em uma perspectiva binarista de homem e mulher. Todavia, aquelxs que borram e transitam são consideradxs ininteligíveis, ou seja, sujeitxs que escapam a categorização do gênero e do sexo tidos como “naturais”.

No contexto da lesbianidade, Silva (2018, p.98) nos coloca que “Wittig (1977) desconstrói o corpo feminino, o desmembra, decompõe, disseca e depois o reconstrói, dando-lhe uma nova corporeidade. A nova corporeidade fala de si mesmo e, ao falar de si, fala das identidades que se autodenominam lésbicas”. Tal desconstrução possibilita uma nova construção de um corpo lésbico que destoa os papéis de feminilidade estabelecidos pela sociedade heterocentrada. Movimento semelhante é endereçado ao corpo gay, que passa a ser rechaçado em sua existência por não reiterar performances heteropatriarcais.

Figura 7 - Arquivo pessoal: Fundos de casa onde também ocorriam as limpezas do fato.

Do nada, meu pai decidiu vender bananas, e as pendurava na janela de casa. Aos sábados, eu ia à feira vendê-las, próximo à barraca de uma tia, que também nos dava alguns mantimentos. Em minha cabeça, aquilo não era coisa para mim, um menino delicado e artista. Eu queria criar roupas, logomarcas e pintar quadros, e não gritar por bananas maduras e baratas, estendidas sobre uma lona preta.

Nada ia bem; para piorar, meu pai achou de discutir com um homem, enquanto eu chamava xs freguesxs. De imediato, o senhor apontou para mim e disse: “Melhor ter um filho vagabundo do que um filho viado”. Meu pai somente olhou em minha direção; meu corpo tremeu. Receei que apanharia, ali mesmo, mas ele somente olhou. Aquilo bastou para que eu desejasse a morte dele.

Ainda sobre o episódio, em casa, minha irmã disse: “antes de fazer as coisas, penso em mainha e painho; você deveria pensar também”. Sobre meu pai, pergunto-me se aquele olhar foi um modo dele me proteger dos preconceitos do mundo. Mas, como dizem Braga,

Machado e Oliveira (2018, p. 78), “o que é enaltecido como proteção à criança revela a tentativa de manutenção da vivência heterossexual como natural e, consequentemente, concede caráter de anormalidade às sexualidades dissidentes, afinal se protege do que é perigoso!”.

1.4 O GINÁSIO E AS VONTADES DE UM CORPO

Estudar e desenhar passaram a ser meus pontos de fuga. Ficava horas inventando coleções de vestidos, fazendo textos sobre o que achava das pessoas que conhecia, e indo ao barreiro construir minhas bonecas de argila. Meu silenciamento era perfeito. Criava coleções majestosas de roupas que poderiam ser usadas por grandes estrelas do cinema. Minhas bonecas eram esculpidas com corpos invejáveis; em meus textos, era o deus das pessoas que me xingavam, e sempre dava um destino ruim para elas.

No distanciamento dos outros, me construí sozinho. Tal mundo paralelo surgiu em face de pais que não me abraçavam, beijavam ou perguntavam sobre a escola; de uma irmã mais velha, que pouco se importava se me batiam ou xingavam; do corpo e da pobreza não aceitos.

Ainda em tempos de “vacas gordas”, meu pai me levou à cidade de Itabuna para comprar uma bicicleta. Na loja, bati o olho em uma Monark preta e vermelha, com o quadro curvilíneo. A bicicleta encheu meus olhos e pensei: “tem que ser essa”. Meu pai e o vendedor disseram que aquele modelo era feminino, e que eu não poderia usá-la. Então, arranquei forças de onde não sabia e disse: “Então, não precisa comprar, painho. Só gostei dela”. Diante disto, ele nem olhou para mim ou para o vendedor. Só disse: “embala isso”. Aquela foi a única vitória que tive sobre ele.

Na escola, furavam o pneu de minha bicicleta, e colavam folhas de caderno com dizeres: “viado fateiro”, “bicicleta de bicha”, “Dá cu”, e por aí além. Como dizem Braga, Machado e Oliveira (2018, p. 78), “O *viadinho* abusado é corpo resistente, mas, sobretudo, corpo violentado”. Os autores continuam dizendo que

> Os lugares cristalizados de feminino e masculino, funcionais à heteronormatividade, são corroborados no espaço escolar, nos quais, desde o uniforme até a disposição dos banheiros, encontramos mecanismos úteis a uma vigilância e regulamentação de como os corpos devem se comportar a partir do seu sexo “natural” (BRAGA; MACHADO; OLIVEIRA, 2018, p.78).

Nesta perspectiva é que entendemos que o corpo gay e o corpo lésbico são construções sociais e políticas, e que resistir ao que é regulado e imposto faz parte de ressignificações do que é ser lésbica e ser gay, em uma cultura onde a valorização do sexo biológico é sustentada pela medicina, pelo direito, pela escola e por arenas de poder conservador.

Todavia, essa coerção ao sexo natural ocorria em outros espaços. Na rua, não era diferente. Quando passava pedalando por algum grupo de garotos, ouvia: “olha ela”. Lembro que, nesse período, nem tudo foi ruim; houve algo bom: no ginásio, da 7ª a 8ª série, estudei com um garoto chamado Danilo, que me protegia dos ataques. Diziam que éramos namorados, mas não passava de uma inverdade. Ele morava no interior da cidade de Itapé, e eu pedalava 04 quilômetros para vê-lo, em alguns finais de semana. Ele foi meu primeiro amor. Um amor sem beijo, sem toque, sem sexo, sem conhecimento, mas com cumplicidade.

1.5 A SÍNDROME DA JULIETA SEM O ROMEU

Fiz o Ensino Médio em Magistério. Na época, realizei uma prova, pois seria o último ano deste ensino técnico na minha cidade. Fui aprovado, mas o meu amigo Danilo preferiu estudar o Científico, na cidade de Itabuna. Desde então, nunca mais nos vimos. A vida tem destas coisas, destas partidas ingratas e injustas.

Meu pai deixou de me obrigar a vender bananas na feira; minha mãe já trabalhava, em regime de contrato, na limpeza de uma creche. Como a cidade não oferecia muitas oportunidades de trabalho, decidi alfabetizar algumas crianças, em um espaço de minha casa, por uma mensalidade de R$ 5,00 reais. A diretora me forneceu carteiras e um velho quadro de madeira. Alfabetizava pela manhã e pela tarde; à noite, estudava o primeiro ano Magistério.

Em meados de 1999, comecei a olhar diferente para um garoto chamado Roberto. Ele tinha os olhos azuis, e me deixava estranho quando me dava um “oi”. Sondei sua vida até decidi me aproximar. Ele gostava de jogar futsal no ginásio da cidade. Então, descobri os horários, e ficava vendo-o jogar. Seu corpo suado e o odor doce que exalava, quando passava próximo a mim, inebriava-me. Pronto, já estava apaixonado de novo; e eu tinha que declarar esse amor.

Passei dois dias bolando uma maneira de falar, até que decidi por uma linda carta de amor; mas teria que ser inesquecível. Pintei em uma folha de sulfite uma trilha de árvores com folhas secas sobre o chão. Escrevi o texto da carta à parte e, junto com o desenho, levei à casa de um rapaz que fazia serviços de digitação na cidade. Ele fez o que solicitei, imprimiu o texto sobre o desenho. Pedi que colocasse a letra R no início.

Fiquei pensando em um modo de entregar a carta. Então, optei por esperá-lo sair do futsal. Por volta das 22h, deixei a escola e fui direto para uma esquina próxima à sua casa. Lá, aguardei por mais uma hora. Para minha desgraça, começou a chover. Encostei-me na parede, o que fez diminuir a chuva sobre mim. A rua estava vazia, quando ouvi alguém correndo.

Sob a chuva e os trovões que clareavam o céu, vi a forma estilizada de um corpo na penumbra dos postes. Era ele. Estava sem camisa, de short de futebol e chuteira. Não precisei gritar. Só levantei o braço e o chamei. Seu corpo estava quente e molhado; pude senti-lo ofegante. Ele sorriu para mim e perguntou o que eu fazia ali. Somente disse: “esperava por você”.

Ele sorriu meio sem jeito e perguntou o que eu queria. Então, abri a mochila e apanhei a carta. Alguns pingos de chuva caíram sobre o papel e uma parte da aquarela mostrou-se verde oliva. Nada lhe disse, somente pedi que a lesse e que me encontrasse naquele mesmo lugar, no dia seguinte. Contudo, alguém burlou o combinado, pois, no dia seguinte, somente o vazio das 2:00h da madrugada me fez companhia.

Depois de dois dias, quando cheguei ao colégio, boa parte das pessoas riam para mim. Alguns apontavam, outrxs zombavam sem modéstias. Ouvi palavras como: “a bicha quer dar para Roberto”, “Vira homem, desgraça”, “Ah, uma surra de umbigo de boi”. Tremi sem querer acreditar no que poderia ter ocorrido. Uma amiga me chamou de canto e me mostrou uma cópia da carta que havia entregado ao Roberto.

E, como diz Louro (2017),

> A escola é um dos lugares mais cruéis para se viver formas não hegemônicas de sexualidade. A discriminação, o repúdio e o deboche se esgueiram e se infiltram nas piadas, no recreio, nas paredes dos banheiros, nas escolhas de parceiros e parceiras dos jogos, das brincadeiras ou dos grupos de estudo. Suas marcas nem sempre são imediatamente visíveis, como costumam ser as marcas da violência física, mas podem ser particularmente persistentes e duradouras. As violências do cotidiano, por vezes miúdas e consentidas, se diluem, se disfarçam e se propagam exponencialmente (LOURO, 2017, p. 67).

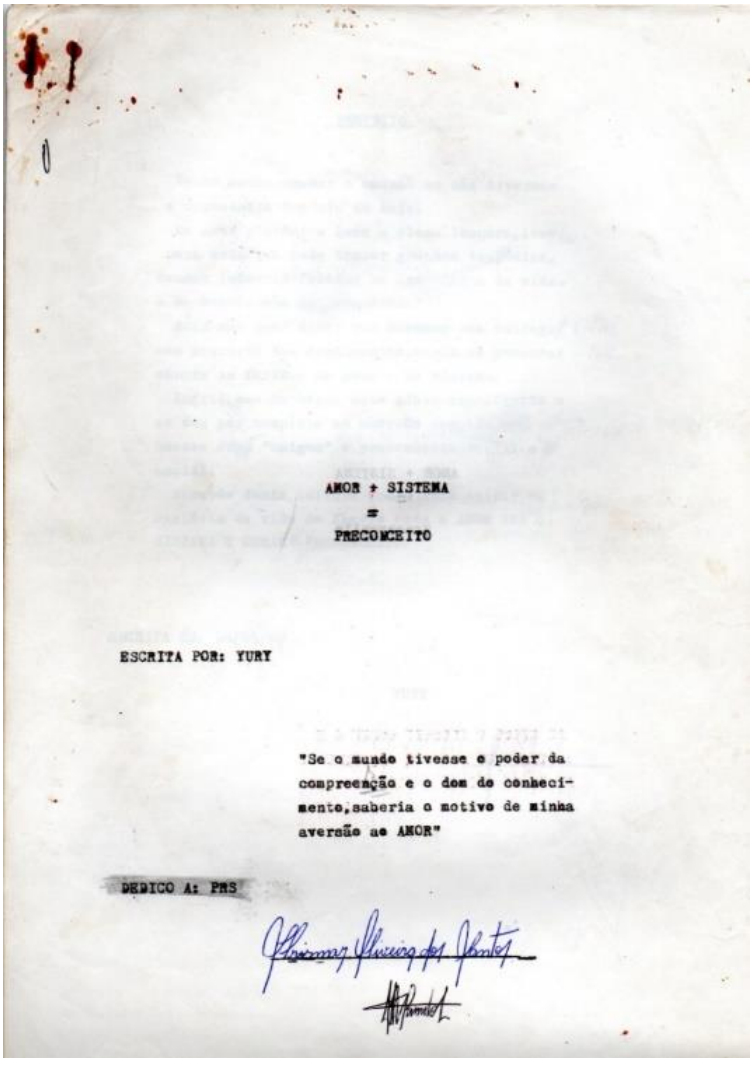
Cópias da carta foram distribuídas na escola. Eles sabiam o que eu tinha feito. Passei por dias terríveis, e isso me faz lembrar o que pontuam Couto Junior, Pocahy e Oswald (2018, p. 68): “O “armário” não é uma simples escolha inofensiva adotada pelos jovens para manter sob sigilo determinadas sexualidades, mas é uma forma de lutar contra a “zoação” praticada em espaços fortemente marcados pelas normas regulatórias de gênero”.

Por sorte, meus pais nunca souberam. Procurei o Roberto, ele me disse que a namorada tinha encontrado a carta e feito algumas cópias, mas descobri que não. Fora ele.

Nunca entendi o porquê, mas continuei alimentando um sentimento solitário e sem retorno. Passava horas e noites em frente a uma máquina de escrever criando histórias e poemas para um amor solitário.

Comecei a segui-lo nos finais das festas, a presenteá-lo, a convidá-lo para assistir a filmes em minha casa. Era um amor que saía pelos poros, e só teve fim quando, ao conversarmos na esquina da casa dele, toquei sua genitália. Até aí, tudo bem, o clima esquentou, mas quando peguei em seu pescoço e encostei meus lábios nos dele, fui empurrado com violência, ouvindo-o dizer: "Tá louco? Pegar pode; beijar, não".

Diante do que houve, não sabia com quem desabafar, e mais uma vez me voltei para os papéis. Escrevi um pequeno conto, com personagens fictícios de uma história real. Queria entender-me; queria buscar uma resposta para a não aceitação do beijo.

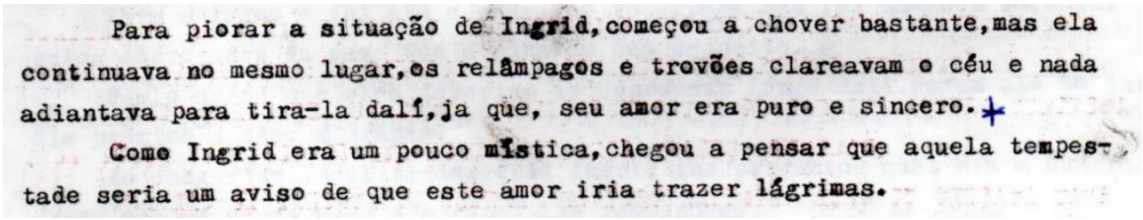

AMOR + SISTEMA
=
PRECONCEITO

ESCRITA POR: YURY

"Se o mundo tivesse o poder da compreenção e o dom do conhecimento, saberia o motivo de minha aversão ao AMOR"

DEDICO A: PRS

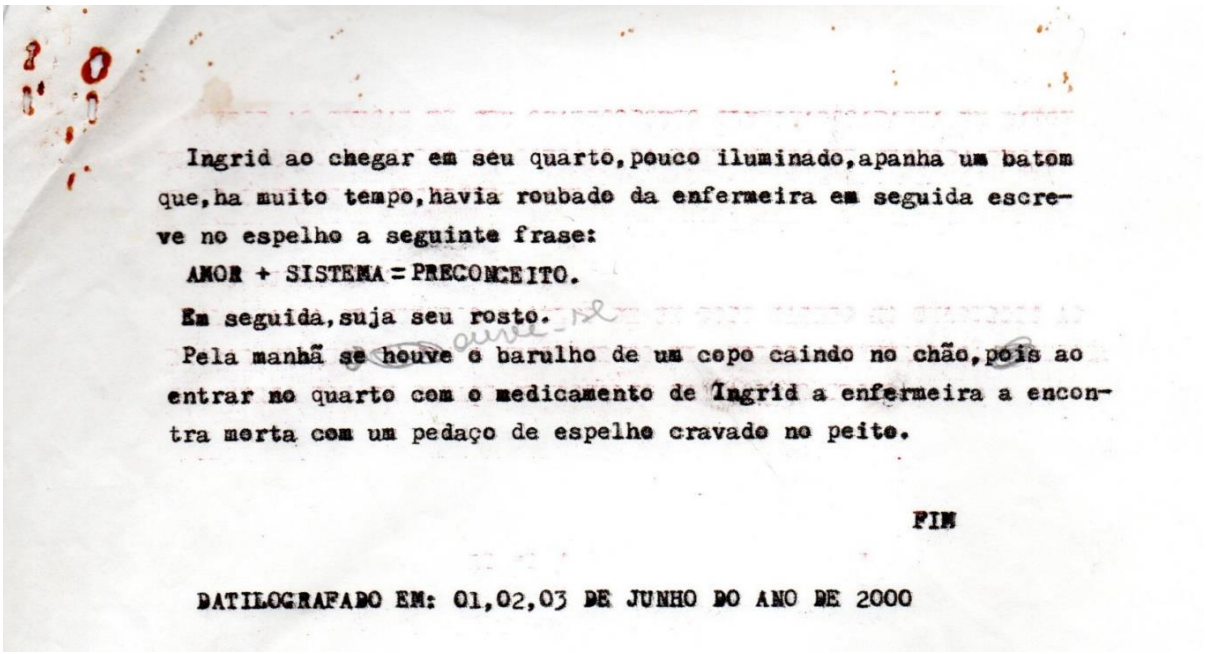
Figura 8 - Arquivo pessoal: Capa do conto Amor + Sistema = Preconceito.



Para piorar a situação de Ingrid, começou a chover bastante, mas ela continuava no mesmo lugar, os relâmpagos e trovões clareavam o céu e nada adiantava para tira-la dalí, ja que, seu amor era puro e sincero.

Como Ingrid era um pouco mística, chegou a pensar que aquela tempestade seria um aviso de que este amor iria trazer lágrimas.

Figura 9 - Arquivo pessoal: A longa espera para a entrega da carta.



Ingrid ao chegar em seu quarto, pouco iluminado, apanha um batom que, ha muito tempo, havia roubado da enfermeira em seguida escreve no espelho a seguinte frase:

AMOR + SISTEMA = PRECONCEITO.

Em seguida, suja seu rosto.

Pela manhã se houve o barulho de um copo caindo no chão, pois ao entrar no quarto com o medicamento de Ingrid a enfermeira a encontra morta com um pedaço de espelho cravado no peito.

FIM

DATILOGRAFADO EM: 01,02,03 DE JUNHO DO ANO DE 2000

Figura 10 - Arquivo pessoal: Final do conto.

Toda a história vivida com Roberto foi escrita em uma ficção mentirosa. Em seu final, tentei aliviar meu sofrimento pela segunda vez. Não era Ingrid quem morria, era eu; sempre fui eu; eu quem perecia.

1.6 O FILHO A CASA TORNA

Amava a cidade de Itapé, mas, no ano de 2000, minha família teve que se mudar, pela extrema falta de trabalho. Meus pais regressaram a Itamaraju, e preferi morar com uma tia, por um ano, para terminar o Ensino Médio. Já lamentava por deixar a cidade e ter que seguir um caminho diferente do de Roberto, pois ainda nutria amor por ele.

Estava no colégio, quando alguém me chamou no portão. Era minha mãe que, em pé, próxima ao caminhão de mudança, com os braços cruzados e o rosto choroso, me aguardava para dizer “até logo”, “até o próximo ano”. Lembro-me daquele carro azul, da lona marrom

que cobria nossos sonhos. Tudo se resumia naquilo? Seria assim? Mas foi, tudo que eu tinha se fora com o ronco daquele motor. As lágrimas se perderam na proximidade de mãe e filho. Pela primeira vez disse para minha mãe que a amava. Naquele instante, não fui nada além de dor.

Após um ano, terminado o Magistério, fui morar com meus pais, em Itamaraju. Era chegado o meu momento de partir. Lamentei, mas tive que sair de cena. Alguém, certa vez, disse que devemos saber a hora de ir; e eu sabia que a minha chegara.

1.7 ELE É DIFERENCIADO, ESPECIAL OU MÃNÃY?

Quando cheguei a Itamaraju, no ano de 2001, minha mãe trabalhava de doméstica, e meu pai tinha aberto uma pequena mercearia e açougue. Ele sempre fora do comércio; adoecia sem este tipo de trabalho. Passados alguns meses, a patroa de minha mãe me conseguiu um emprego em uma escola filantrópica, na Comunidade de Veleiro, interior do município de Prado. Segundo sua patroa, a amiga, que era administradora e diretora, precisava de um secretário.

Arrumei minhas coisas e parti para o Veleiro. Jamais imaginei que aquele arrumar de malas perdurasse até hoje. Xs professorxs eram e continuam sendo do Guarani, distrito de Prado, e de Itamaraju. Morávamos em uma república, dentro da escola. Alguns dxs funcionárixs, uma vez ao mês, iam à cidade trocar o cheque do pagamento e abraçar a família. Eu fazia o mesmo.

A saudade de casa era enorme. Não consegui criar laços de amizade com aquelas pessoas. Éramos apenas colegas de trabalho. A escola era imensa. Cada profissional tinha seu quarto, com banheiro. A privacidade existia, mas as relações interpessoais não eram amistosas. A administradora e diretora agia com autoritarismo nas reuniões e no controle do espaço. A coordenação aparecia uma vez ao mês.

A escola atendia da Educação infantil ao Ensino Fundamental II. As crianças vinham das fazendas e comunidades circunvizinhas. Neste espaço, conheci o computador, aprendi a conviver e tive o primeiro contato com indígenas. Foi neste momento que adentrei na área da educação como um profissional e, como tal, fui entendendo como uma escola operava. Não existia transporte escolar, e xs alunxs que moravam mais distantes andavam entre 10 a 15 quilômetros por dia.

Tudo seguia sua normalidade, até que uma colega de trabalho, mais falante, perguntou-me de que fruta eu gostava. Eu disse que tinha uma namorada em Itapé, e que

sentia saudades. Ela somente riu. Mas eu não era bobo e sabia que a ironia brotou dos lábios como uma erva daninha. Depois daí, as perguntas sobre minha sexualidade eram constantes. Passou a vir dxs alunxs e de outrxs colegas.

Não demorou, e algo inusitado ocorreu. Ao trabalhar, não trancava a porta do quarto, pois a secretaria não era distante do alojamento. Os colegas notaram isso. Então, foi extremamente fácil entrar em meu quarto, vasculhar minhas coisas, e terem provas de que sempre fugi dos padrões. Lá, encontraram fotografias, cartas, poemas e provas suficientes sobre minha sexualidade.

Porém, só soube da invasão depois que as pessoas tinham saído da escola. Mas, na época, as piadas eram constantes. Fiquei firme. Recordo-me que, em uma manhã, estava digitando um texto, quando um colega se aproximou e fez insinuações sexuais. Com uma das mãos, tocava a genitália, enquanto a outra me acariciava para que eu o tocasse. Levantei e saí sem encará-lo, mas pude ouvir suas risadas, enquanto caminhava em direção à saída da secretaria.

Aquilo foi uma tentativa de estupro ou mero assédio? De acordo com Pollak (1989, p. 7), as "[...] vítimas, que compartilham essa mesma lembrança "comprometedora", preferem, elas também, guardar silêncio". Mas, desde o início do texto, optei por não esconder minhas memórias. Quanto à cena, sabia que aquilo era uma armação, e que, em breve, mais pessoas apareceriam para fazer a rodinha pilhérica. Minha garganta deu nó, e senti vontade de partir para porrada. Naquele instante, sabia que não daria para ficar naquele lugar.

A postura dele me fez lembrar Roberto, pois o viadinho é aquele que toca e não aquele que se deixa tocar. Hoje, vejo isso como um espectro do machismo e do heterossexismo estrutural, onde o passivo é quem assume uma posição feminina, pois *gay* jamais será aquele que "come", vez que ainda estará exercendo seu papel de dominador, daquele que penetra, que enrijece o membro e mostra poder.

Corroboro com Braga, Machado e Oliveira (2018, p. 82), quando dizem que "o prazer do cu é produção de afeminados penetráveis! [...]. Desse modo, veicula-se a reiteração do feminino como corpo desejante pela penetração, e o masculino, em oposição, é o sujeito que deve renunciá-la", ou seja, alguns não veem o penetrar com a mesma significação do ser penetrado.

Em meados de 2002, a administradora contratou um professor. Mesmo sem formação, como os demais, lecionava língua portuguesa. Ele gostava de usar colares e brincos da cultura indígena. Não éramos próximos, mas todas as vezes que ia até a secretaria em busca de algo, dizia: "Posso assinar o ponto, *mãnãy?*". A diretora saiu hoje, *mãnãy*?", "Você sabe se o

pagamento sai hoje, *mãnãy*? Enfim, não mais me chamava pelo nome. Aquilo me irritava, porque não sabia o significado.

Porém, a curiosidade é algo que está em nós. Decidi perguntar a uma funcionária da cantina o significado daquela palavra. Ela mexia um tacho de merenda, quando perguntei. Lembro, nitidamente, que ela sorriu e olhou pra mim perguntando: "Quem te chama assim?". Sequer havia mencionado que me chamavam assim, mas ela logo fez suas deduções. "Significa viado"[3], respondeu, batendo a colher sobre a palma da mão para experimentar o mingau.

Tempos depois, esse mesmo professor foi trabalhar em outra escola, e o apelidaram de "diferenciado", pois, quando bebia, se insinuava para outros rapazes. Hoje, mesmo casado com uma mulher, carrega esse rótulo. Penso que se for verídico o que falam sobre sua sexualidade, ele só queria encontrar um parceiro *mãnãy*.

Quanto à resposta para esta subseção: Ele sempre foi tudo em um só.

1.8 O LUXO DAS PASSARELAS ME AGUARDAVA; ERA SÓ IR

Eu ainda me sentia deslocado na escola; pensava que ali não era o meu lugar. Eu merecia bem mais. Não aceitei que assinassem minha carteira como secretário. Em minha cabeça, ela seria assinada como estilista de uma grife famosa, e não aceitaria menos que isso. Então, em março de 2003, saí da escola e fui a São Paulo para casa de minha irmã, no Parque Novo Mundo, na Zona Norte da capital. Ela morava na favela Dona Maria Quedas.

Cheguei empolgado. Seria estilista, e já estava decidido. Coloquei uma pasta de desenhos embaixo do braço e fui a algumas grifes. Perguntavam-me se eu tinha ou estava cursando alguma faculdade. Dizia que não. Então, logo era dispensado. Um amigo da família, vendo meu empenho, chamou-me para trabalhar com ele em uma loja que vendia roupas de fábrica no Braz, Centro de São Paulo.

Segundo ele, trabalhando com alguém que fabricava, ficaria mais fácil encontrar parcerias. Mas não foi bem assim. Lá tinha que gritar e apanhar fregueses na calçada para vender calcinhas, tops e saias. No Natal, ficávamos com um sino nas mãos e toucas vermelhas. A dona da loja era uma coreana que mais gritava conosco que nos ouvia. Então, decidi sair daquele lugar tóxico.

[3] Mãnãy é uma palavra da língua Patxohã, utilizada para se referir aos homossexuais masculinos.

Não tardou, e vendo uma revista de moda, encantei-me pelas estampas da *More Core Division* - MCD. Então, pus minha pasta de desenhos embaixo dos braços e fui até a loja de fábrica. Lá fui bem recebido pelo estilista da marca. Sem modéstias, disse-me que eu teria uma oportunidade como os demais *Free Lancers*: iria desenhar estampas e receber por produção.

Passava noites riscando no papel *vegê*, produzindo desenhos de acordo com o que fora solicitado na coleção. Recebi uma cartela de cores e um texto acerca da proposta das roupas e a tendência que seguiria. Eu tinha um roteiro e deveria segui-lo. Consegui fazer alguns trabalhos para a marca, e isso me motivou demais. Tinha notado que o mundo da moda era generoso.

Logo o trabalho acabou. Sabia que era temporário; e o desemprego veio. Não poderia ficar na casa de um parente sem trabalho. Então, resolvi alfabetizar a meninada da favela. Dei aulas de reforço na laje. Volta e meia me pegava pensando: "Saí da Bahia para ser um estilista e olha onde estou, explicando, corrigindo e lendo livros com as crianças".

Fiquei em São Paulo até o mês de dezembro de 2003. Em fevereiro, a administradora e diretora da Escola Santa Rita me chamou de volta. O luxo das passarelas não era para mim. Voltei para Educação.

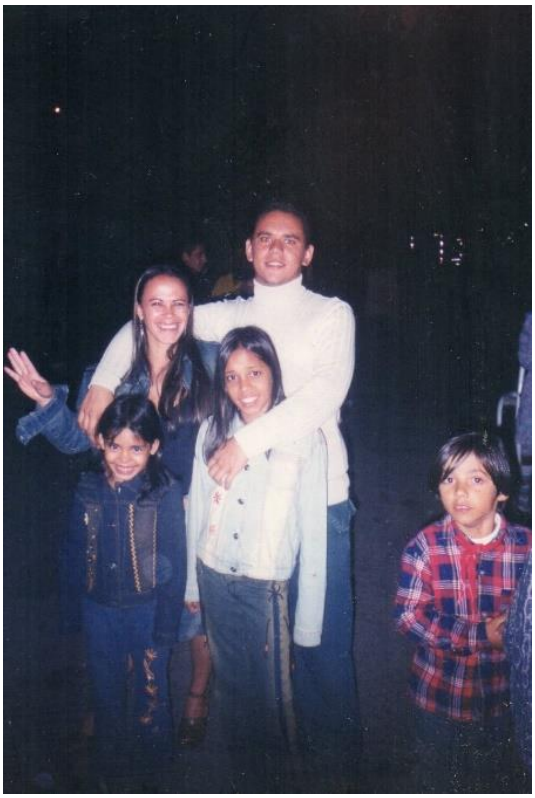


Figura 11 - Arquivo pessoal: Forró da Comunidade Maria Quedas/ Zona Norte-SP.

Figura 12 - Arquivo pessoal: Cartela de Tecidos.

Figura 13 – Arquivo pessoal: Croqui 2003.

1.9 DO PRIVADO AO PÚBLICO

No ano de 2005, a escola deixou de ser filantrópica, municipalizou-se. Passei de secretário escolar a educador, sem formação, de Línguas Portuguesa e Inglesa. Começamos a receber funcionárixs indicadxs pelo setor público. No ano de 2006, o quadro de educadorxs do Ensino Fundamental II era composto por quatro professores gays. Eu era um deles.

Lembro que todxs omitiam sua sexualidade por medo de represálias. O que era muito compreensível, visto que estávamos em uma comunidade conservadora, e que normalizava até o andar mais desenvolto de um dxs professorxs. Como dizem Braga, Machado e Oliveira (2018, p. 77): “engano é entender o terreno, não apenas espacial, mas político da escola como passível de neutralidade”.

Não demorou para que os educadorxs da Escola Municipal Santa Rita de Cássia fossem apelidadxs, dentro da comunidade, de “Diferenciados” e “Especiais”. Quanto à escola, de zoológico. Partindo para essa concepção, Braga, Machado e Oliveira (2018, p. 77) apontam que “[...] percebemos ainda, um currículo heterossexual, machista e racista” a reinar

nos processos educativos, impedindo performatividades de gêneros e sexualidades que escapam a heteronormatividade.

Assim, quando algum alunx ou professor decidia por ingressar na escola dos "Diferenciados" ou "Especiais", estariam ingressando em um zoológico. Este termo perdurou um bom tempo. Foi se desfazendo aos poucos, quando o grupo dxs quatro professorxs gays se dissolveu do fundamental II.

Essa atitude, a princípio, vinda de alguns professorxs, reforça o que dizem Braga, Machado e Oliveira (2018):

> Os lugares cristalizados de feminino e masculino, funcionais à heteronormatividade, são corroborados no espaço escolar, nos quais, desde o uniforme até a disposição dos banheiros, encontramos mecanismos úteis a uma vigilância e regulamentação de como os corpos devem se comportar a partir do seu sexo "natural" (BRAGA, MACHADO, OLIVEIRA, 2018, p. 78).

Com a municipalização, houve várias entradas e saídas de coordenadorxs. E foram nestas mudanças que, em 2008, uma coordenadora propôs um seminário sobre sexualidade. Cada professor seria responsável por desenvolver uma abordagem neste campo. A coordenadora me solicitou um discurso sobre a Homossexualidade, com uma turma do 9º ano. Muni-me de coragem e fui discutir o assunto com xs jovens. Aquilo me foi caro, pois não aceitava opiniões contrárias e, pouco ou quase nada, sabia sobre o assunto. Fiz algumas pesquisas para entender a origem da homossexualidade.

Decidi fazer uma entrevista com um gay muito popular na cidade de Itamaraju, e associar o material audiovisual com os recortes do que fora desenvolvido em sala. No dia da apresentação, o pátio estava repleto de estudantes. Fiquei nervoso, mas o seminário do 9º ano ocorreu normalmente. Contudo, quando passei a palavra para a coordenadora, a fim de escutar seus comentários, ela me olhou nos olhos e disse: "Os gays são pessoas maravilhosas, e aqui na escola temos pessoas assim. Pessoas que devem ser respeitadas".

Ela finalizou suas palavras olhando em meus olhos, e nada mais precisou ser dito. Não me contive e chorei; chorei sem medo. Os ombros tremiam. O mundo estava se desprendendo de minhas costas. Xs alunxs batiam palmas, assobiavam e gritavam. De imediato, não sabia se eram vaias ou algum sinal de respeito. Não demorou, e fui envolto em vários abraços. Senti das pequeninas às grandes mãos. Nem imaginava que teria tanto acolhimento, mas o que seria da vida sem essas encantadoras surpresas?

No mais, meus alunxs me abraçavam. O calor humano me invadia. Enfim, a queda do meu muro de Berlim.

1.10 MENTIRAS NÃO SE SUSTENTAM

No ano de 2007, procurei alguém para trabalhar de motoboy em um negócio que estava dando bons rendimentos na cidade de Itamaraju: o moto táxi. Precisava de alguém de extrema confiança; então, chamei o filho da prima de minha mãe para trabalhar em sociedade. Entrei com a moto, e ele com o trabalho. Ele era um rapaz tranquilo. Às vezes, saíamos de bar em bar tomando cerveja e jogando conversa fora.

Certa vez, um amigo gay, que gerenciava uma boate de *stripers* em Teixeira de Freitas, me convidou para assistir ao show das novas garotas que tinham acabado de chegar. Achei bacana e convidei esse primo distante para ir comigo. Saímos de Itamaraju à noite. Mas, para nossa desgraça, próximo ao Posto Nova Era, a moto achou de furar o pneu.

Como ele era um cara safo, apanhou o kit da moto, desmontou o pneu, tirou a camisa e pôs entre a capa do pneu e a câmara de ar. A noite estava clara. Não me lembro se era lua cheia ou minguante, mas me recordo muito bem do reflexo da noite sobre aqueles músculos bem definidos. O modo como os músculos dos braços se contraíam, fez-me desejá-lo.

Subimos na moto e andamos ainda cerca de oito quilômetros até o posto. Pneu restaurado, chegamos à boate no começo do show. As garotas nuas e seminuas faziam performances em um ferro ao centro do palco. Meu amigo estava no caixa, vestido de coelhinha rosa. Antes de dar boa noite, apanhou minha mão e me deu a chave de um quarto. Ao olhar para trás, vi meu primo com os olhinhos brilhando sobre a morena nua que segurava uma cartola.

Os quartos, que ficavam aos fundos da boate, eram o local onde as mulheres atendiam seus clientes. Mas meu amigo havia reservado um para que eu pernoitasse com meu primo. Ao chegar ao cômodo, acendemos as luzes, e nos deparamos com uma cama redonda, luzes vermelhas, espelho no teto e uma decoração de corações. Então rimos, e olhei para ele perguntando se havia algum problema em dormirmos ali. Ele disse que não, com um olhar malicioso.

Voltamos à festa, dançamos, bebemos e fumamos muito, mas nada que tirasse a sobriedade. Ele não conseguiu ficar com nenhuma garota, por mais que tenha tentado, pois eram um pouco caras. Fomos para o quarto, pela madrugada. Exaustos, deitamos na cama de roupa, mas o sono não vinha. Senti que ele estava acordado e o acariciei. Ele retribuiu, dizendo que estava a fim, mas teria que me contar uma coisa. Sentei na cama, acendi a luz, e perguntei o que era. Ele virou-se de lado, apoiou-se no antebraço e disse: “Somos irmãos”.

Naquele instante, deu-me uma crise de risos, e falei que era loucura aquela história. Ele pediu que eu mesmo perguntasse à minha mãe. Depois disso, o silêncio imperou. Eu comecei a pensar que a tia X não era mais tia, o primo Y não era mais primo. A família mudara. Fui enganado por vinte e cinco anos. Movido por um sentimento de raiva e vingança, pensei: “Pois agora que vou trepar com você”.

O tesão que sentia se foi, veio a raiva, o ódio e o desejo de vingança. Vingar-me seria fazer sexo ali, com meu irmão, para que todxs soubessem; para que minha mãe se sentisse tão culpada como eu. Apaguei a luz, tirei a roupa dele com impetuosidade e lembro nitidamente de ter dito: “Hoje é a noite do incesto”. Fizemos sexo duas vezes naquela madrugada.

Esperei uma semana e, estando minha mãe assistindo TV, cheguei por trás do sofá, pondo-me em uma posição que não pudesse encará-la. “Gosto de homem. Sou gay”. Ela nem me olhou, somente disse: “Já sabia”. Aquilo soou como uma afronta; então continuei. “Você também sabia que transei com Pedro?”. Naquele instante, ela desligou a TV e me olhou com os olhos de choro. Percebi que a tinha atingido, e perguntei como ela se sentia sabendo que foi a culpada por dois irmãos “ficarem”.

Minha mãe entrou em desespero, pediu desculpas e me fez prometer que jamais contasse nada para meu pai – o homem que me criou – pois ele poderia matá-la. Assim o fiz. Ele faleceu em 2013, sem, de fato, saber que eu não era seu filho. Desceu à sepultura com a certeza de minha sexualidade nunca dita, e com a mentira de ter criado um garoto que jamais carregou seu gene. Apesar da brutalidade e do medo que sentia, eu o amava.

Segundo relatos da prima de minha mãe, sou fruto da “escapulida” da madrugada.

1.11 A ALQUIMIA DAS ACADEMIAS

No ano de 2010, ingressei na UNEB, fiz letras em Língua Espanhola, pelo Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB. Com greves, atrasos, e a perda de meu pai, terminei o curso sete anos depois. Colei grau em 2017, no Campus I da UNEB, em Salvador. Não me sentia contemplado com o curso; queria mais. Então, em 2015, ingressei em outra instituição superior de ensino à distância: a Universidade Paulista – UNIP, e fiz Língua Portuguesa.

Assim que terminei o curso da UNIP, decidi fazer uma Especialização em Língua Portuguesa, pela Universidade Pitágoras - UNOPAR. Em meados da especialização, um amigo me enviou um edital de uma Especialização em Gênero, Sexualidade e Educação, pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Enviei os documentos solicitados no edital, e deu certo.

O curso de gênero e sexualidade me ajudou a desconstruir velhos conceitos, pois a heteronormatividade de minha criação conservadora me fez enxergar os gays afeminados como pessoas que não eram como eu. Tinha certa vergonha de estar em um ambiente com uma travesti, com uma lésbica masculina, e até mesmo com um amigo que mostrasse um jeitinho.

A Especialização em Educação, Gênero e Sexualidade me deu um choque de realidade; fez-me romper com a ideia retrógada da dominação do corpo alheio. Passei a entender que o problema não era a [4]*poc* com seus trejeitos, não era a lésbica ou a pessoa trans. Era eu. Estava reproduzindo uma teoria conservadora de meu pai. Estava reforçando que o corpo do outro tinha que se manter dentro da minha norma.

Descobri que carregava muitos preconceitos. Passei a desconstruir-me, despir-me das vestes de uma sociedade cisheteronormativa[5], que também constituiu meu pai. Aos poucos, dei-me conta que a academia era uma espécie de alquimia, onde a transformação reflexiva e crítica do mundo eram essenciais para que um novo ser surgisse em mim.

A partir disso, dei-me conta que evitar os ambientes frequentados pelas travestis da cidade onde moro, rir de piadas grosseiras sobre o candomblé, e diminuir alguém por conta de seu corpo, era a reprodução, em ampla escala, daquilo que eu não aceitava: os discursos de meu pai.

No ano de 2020, juntamente com uma colega da Especialização em Educação, Gênero e Sexualidade, produzimos o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado "Gênero e Sexualidade no Ambiente Escolar: Desconstruindo os discursos normalizadores de professores que atuam em uma escola do campo". Trabalho que foi construído com base em um projeto de intervenção realizado na Escola Municipal Santa Rita de Cássia, onde o público-alvo foram xs educadrxs.

Alguns dias após a defesa, a orientadora entrou em contato com minha colega e eu para nos informar que, em meio aos 26 (TCCs), nosso trabalho tinha sido selecionado para ser publicado na Revista Interfaces Científicas: Educação de *Qualis* A4, compondo o dossiê temático, com o título "Sexualidades, gêneros e educação: experiências de pedagogias transgressoras".

---

[4] Palavra que fora ressignificada no meio LGBTQIA+. Outrora, fora sinônimo de gay vulgar, afeminado e de péssima reputação. Hoje é vista como empoderamento e afirmação de identidade.

[5] [...] tem a matriz heterossexual como base das relações de parentesco e a matriz cisgênera como organizadora das designações compulsórias e experiências das identidades de gênero; ambas produzindo efeitos que são naturalizados em nossa cultura, a partir da constituição de uma noção de normalidade em detrimento da condição de anormalidade, produzindo a abjeção e ocultamento de experiências transgressoras e subalternas (MATTOS; CIDADE, 2016, p. 134).

Ainda em 2020, ingressei no curso de Pedagogia, pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), na modalidade EAD. Atualmente, estou no segundo período da graduação, e vejo que estudar Pedagogia vem ampliando minha visão sobre o ensino-aprendizagem, entendendo que x educandx é um sujeitx que vai além de respostas prontas.

Assim, caminho e caminho pelo conhecimento, por entender que foi o saber que suplantou minhas necessidades de corpo e mente.

1.12 O MEU MIDAS

No primeiro semestre de 2019, um amigo me mostrou um edital de mestrado em Ensino e Relações Étnico-Raciais, promovido pela Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB. Ele estava muito empolgado, e me animou para que construísse um projeto. Lembro-me de ter sentado em frente ao computador e pensado que falar sobre as religiões de matrizes africanas e a educação do campo seria uma excelente proposta de trabalho.

Então, construí um projeto intitulado “Desconstrução da demonização das religiões de matriz africana no contexto escolar da educação do campo”. No fundo, desejava que o meu trabalho fosse aprovado, mas tinha receio de como seria minha vida após a aprovação, pois trabalhando no interior do Prado, como ficariam as idas e vindas para Teixeira de Freitas? Então, uma parte minha queria estar dentro do mestrado, outra receava pelas dificuldades que viriam. Não antecipei nada; aguardei.

O primeiro resultado saiu e, nele, constei que fui selecionado. Meu amigo, que escreveu sobre gênero e sexualidade, não teve a mesma sorte. Ele ficou muito feliz por mim. Foram nítidas as vibrações e a boas energias vindas dele. Na realidade, este amigo sempre me motivou a buscar novos caminhos. Mas nem tudo era motivo de festa. Com a primeira aprovação, teria que passar pela entrevista, e coloquei na cabeça que não iria. Já era demasiado suficiente ter chegado na seleção do projeto.

Tomei coragem e contei para meu amigo que não iria para a segunda fase. Ele não aceitou, e disse que eu teria a obrigação de comparecer. Não sei se o destino marca as coisas ou se é alguém enviadx por uma força superior quem faz isso, mas o dia e horário da entrevista coincidiam com uma consulta médica de sua mãe. Então, como correr da entrevista, se, pela manhã, o amigo buzina em sua porta e lhe carrega?

Ele me deixou no portão da universidade. Eu estava muito tenso. Via-me na reponsabilidade de passar por conta dele. Em nenhum momento pensei na aprovação em

nome da vaidade, mas ele tinha me levado até ali, literalmente. Minha responsabilidade era grande. Tentei me acalmar, pois sabia que o "Não" já existia, teria que correr atrás do "Sim".

Ao chegar à sala, deparei-me com três homens. Logo pensei: "Estes são os fodões que vão acabar comigo; os doutores bem informados sobre tudo". Tinha certeza de que iria gaguejar e falar muita besteira. Mas as aparências enganam. Os homens que estavam à minha frente me trataram com respeito e cordialidade. Em nenhum momento senti-me menor.

O microfone tremia nas mãos, a sudorese invadia o corpo. Pensei que teria um troço, mas tudo aquilo passou. Ao sair da sala, meu amigo já esperava com sua mãe. No retorno a Itamaraju, disse-lhe que já tinha cumprido tudo, e que fui mal, mas que outras oportunidades viriam. Do retrovisor, ele sorriu: "Já pensou onde vai fazer sua prova de proficiência? A UESC é bacana, mas prefira UFSB". Eu ri. "Eu não fui bem, amigo".

No dia do resultado final, pela manhã, olhei o site da universidade por duas vezes, e nada. À tarde, ferrei no sono. Acordei por voltas das 16h e entrei no site novamente. Ao lado do meu nome estava escrito "APROVADO". Baixei o arquivo e mandei para meu amigo. De imediato, recebi um áudio: "viaaaaadaaaaaaa, você será mestra querriiiida! Eu sabia!".

Ainda estava tomado pelo sono, não acreditava que havia passado por todo aquele processo. Estava trabalhando em Corumbau, mas assim que cheguei a Itamaraju, meu amigo foi à minha casa. Ao abrir o portão, ele se aproximou com um sorriso tão verdadeiro que pensei: "Se algum dia pedirem para que eu defina evolução espiritual, ele me será lembrado. Direi que o bem reside em um homem alto, professor de Matemática, enfermeiro e amigo-irmão".

Quando vi seus olhos vermelhos, tomados pelas lágrimas, sabia que chorava por ter me guiado, por ter acionado minha força motriz há tempos perdida. Ele ansiava que eu desbravasse novos mundos. Meu amigo chorou por ter sustentado sua crença em mim. Desmanchou-se por ter tido a fé que me faltava. O meu gigante chorava.

Ele foi meu Midas. Seu toque abriu as portas de um mundo mágico, onde ser desigual é que fazia sentido. Meu amigo não me fez mestrando, fez-me perceber que havia respostas para a selvageria que sofri; que a caixa de Pandora era real e poderia ser aberta por mim. Foi o modo de ele dizer que pecaminosa não fora a saia, o batom ou as bonecas usadas na tenra infância, mas a coerção de uma criança.

Neste ponto, corroboro com Borba (2015), quando diz:

> O gênero é tomado como efeito de uma sofisticada maquinaria discursiva mantida por instituições como o direito, a medicina, a família, a escola, e a língua, que produzem corpos-machos e corpos-fêmeas, obscurecendo outras possibilidades de

> estruturação das práticas generificadas e sexuais. Teóricos e teóricas *queer* têm como alvo direto de investigação e crítica a construção da heteronormatividade, ou seja, as regras que normatizam e naturalizam a heterossexualidade como modo "correto" de estruturar o desejo (BORBA, 2015, p. 96).

Com isso, pude entender que o meninx viadx e fateirx, que suprimia seus trejeitos e afetações em face de uma família conservadora, estava se libertando de muitos discursos simbólicos que o fizeram carregar uma culpa que nunca fora delx. Elx passou grande parte da infância e da adolescência se condenando por ser a abjeção de seu pai; por se sentir isoladx e constantemente insultadx na escola e no próprio lar.

Porém, aquele salto na passadeira de casa, a saia que lhe cortou a carne, o cabelo que nunca fora delx, os lábios vermelhos e todas as bonecas de argila construídas no barreiro foram seu modo de dizer quem era. Elx estabeleceu um estilo de vida que duelava com o disciplinamento imposto ao seu corpo, e, mesmo diante de todos os cerceamentos, deixou uma mensagem para sua família e amigxs: não há limites para os sonhos de uma criança viadx.

1.13 O VERDADEIRO DOUTOR FEZ O DIAGNÓSTICO

A minha primeira aula no Mestrado foi no componente curricular de Políticas Públicas. Cheguei atrasado. Quando abri a porta e vi os colegas, senti o primeiro medo. Afirmava-me que aquelas pessoas deveriam ser extremamente inteligentes; teria que analisar como me apresentaria. Não deveria parecer soberbo e nem ingênuo. Todavia, não demorou e tudo foi se tranquilizando.

À tarde, conheci o professor do componente de Arte na Diáspora. O cara era de uma extrema simpatia. Mostrou-nos que por estarmos ali nunca seríamos melhores que o outro do Ensino Superior. Fez-nos perceber que o curso só seria bem aproveitado se tivéssemos a plena certeza que estávamos ali pela vontade plena do conhecimento, e não por mostrar mais uma titulação.

Depois de uma semana, tive aula do componente de Fundamentos, que foi ministrado pelo meu professor-orientador. Antes de conhecê-lo pessoalmente, trocamos um e-mail, e tive medo de ele ser um cara que não se importaria com minhas opiniões no processo da escrita. Na primeira aula, observei-o atentamente. Tinha que saber sobre seu temperamento e modo de tratar x outrx. Não queria que fôssemos estranhos, mas também não poderia forçar nada. Teria que saber se ele era brincalhão, se gostava de bichos, se vivia em Teixeira, se preferia manter

certa distância do orientando fora do campo da pesquisa. No mais, queria saber quem seria esse Paulo de Tássio. Fui ao seu *facebook* e mandei uma solicitação de amizade. Pensei que não aceitaria, mas, para minha surpresa, solicitação aceita.

Stalkeando sua vida, vi que era um homem simples, que abraçava as minorias com paixão, que amava as causas dxs indígenas, dxs negrxs e da comunidade LGBTQIA+ com fervor. Pensei: "Ele é massa".

Certa vez, li que devemos perceber x outrx antes de fazermos qualquer comentário que pareça estranho. Pautado nisso, busquei ser polido em nossos diálogos até que o professor sinalizasse que não era engessado no cientificismo. Não demorou, e o vi brincar com alguns colegas. Pude notar que o Doutor era humano como eu, que deveria guardar seus traumas e júbilos pessoais.

Na terceira semana de aula, os projetos já tinham sido apresentados. Alguns colegas cogitaram mudar seus temas mediante a aprovação do orientador; e eu estava tão desanimado com o meu, mas não queria falar sobre. Na realidade, fiz o projeto por achar o tema interessante, mas não almejava estar no curso. Então, o que eu faria agora? Pensei: "vou terminar os componentes e vê o que dá".

Em um dos intervalos, aproximei-me do meu orientador, meio nervoso, apertei sua mão e decidi puxar assunto sobre o projeto. Após minhas colocações, ele disse que talvez minha proposta me saísse cara por demais, que eu já estava cursando gênero e sexualidade. Então, por que não partir por esse caminho? Ao ouvir aquilo, pensei: "Ele está me dando a chance de continuar".

Naquele dia, rascunhei o que poderia ser esse novo projeto. Muni-me de energias, pois teria a oportunidade de pesquisar sobre o que sempre fui. Seria magnífico adentrar nas teorias e nos porquês dos estigmas e preconceitos construídos em torno do gênero e da sexualidade dxs sujeitxs. Estava tão fascinado, que comprei livros, reli alguns materiais do curso de gênero, e pensei: "Darei o meu melhor com este tema".

Antes de ingressar no curso, um amigo me disse que eu deveria dar o meu melhor, porque o orientador não gostava de orientandx lerdx e ignorante. Isso martelou minha cabeça e, até o momento, tento fazer o possível para não me parecer com essx orientandx lerdx.

Depois da sugestão de mudança do projeto, recebi um *e-mail* do meu orientador com a seguinte proposta de estudo: "Trajetórias de estudantes gays e lésbicas na Educação do Campo: narrativas e memórias". Ao ver o tema, empolguei-me com o que poderia construir. Vi grandes possibilidades de relatos e vivências extraordinárias de ex-alunxs, amigxs e conhecidxs gays e lésbicas, que enriqueceriam o trabalho.

Assim, construir uma dissertação de mestrado que coadunasse com o mundo dx outrx, com meu mundo e com tudo que eu tinha e venho passando em uma sociedade normalizadora, fez-me sentir excitação e gana por escrever, ler, pesquisar e saber mais sobre mim e x outrx. Passei a ver o curso como uma oportunidade de entender pelo que o "Bururu", "Inha" e Yuri passaram. Estava feliz, pois o verdadeiro doutor tinha feito meu diagnóstico.

1.14 TRAJETÓRIA ACADÊMICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSB)

Como já mencionei, no ano de 2019 ingressei na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relação Étnico-Raciais (PPGER). Estar naquele espaço, trouxe-me um pequeno impacto, pois não seria uma graduação à distância, como todas que fiz, mas um mestrado em uma Universidade Federal.

Comecei a observar todxs xs colegas, para poder entender como tudo seria dali por diante. Alguns eram mais tímidxs e pouco sorriam; já outrxs, desenvoltxs demais. No primeiro dia, cheguei atrasado, e uma jovem estava à frente da sala de aula. Perguntei-me: Essa mocinha é professora? Não demorou para que Lilian respondesse à minha pergunta com sua proposta de trabalho no componente.

De imediato, com as apresentações dos projetos dxs colegas, notei que estava em uma sala de aula onde as diferenças e as desconstruções dos discursos eurocêntricos, patriarcais e LGBTfóbicos seriam fonte de estudo. Cheguei a pensar que não era real estar ali, e não nego que ria por dentro, pensando no que seria de mim. Não sei dizer, até hoje, se era um riso de desespero, alegria ou medo, mas eu sorria; e isso era bom.

Foram meses de leituras, produções e debates sobre raça, gênero e sexualidade. Todavia, marcou-me muito um seminário produzido no componente de Gênero, Sexualidade, Relações Étnico-Raciais e outras Interseccionalidades. Nele, trouxe um pequeno relato de minha infância, e nunca pensei que, algum dia, falaria abertamente da criança que fui e que outrora escondi. Fiz isto em um local onde todxs me ouviram e, acima de tudo, demonstraram se importar com o disciplinamento que sofri.

A UFSB foi um espaço que aprofundou minhas discussões no campo das diferenças entres xs sujeitxs, pois na UFBA já tinha entendido que todxs possuem suas subjetividades e que o gênero e a sexualidade não podem ser naturalizados, tampouco visto como abjeção por uma cultura heterocentrada e patriarcal. Hoje, sento e saio, sem receios, com as travestis e dou

minha “pinta” nas redes sociais e nas ruas, sem medo ou receio de que falem sobre minha sexualidade, porque me libertei de meus medos.

Desde então, venho construindo artigos, dando pareceres, participando de minicursos, grupo de pesquisa e colóquio na área do referido curso. Todavia, saliento que isso não seria possível sem o meu orientador, Paulo de Tássio Borges da Silva, que vem me auxiliando para além da dissertação. Desse modo, acredito que vale trazer, em brevidades, um pouco do que pude construir.

No ano de 2019, fiz duas submissões de artigos acadêmicos, e ambos foram aceitos. O primeiro contou com as correções da professora Lilian dos Prazeres, no componente de Políticas públicas e relações raciais: “O Brasil que intersecciona, normatiza e possui ‘tons de pele’”, publicado na Revista IFES Ciência, de *Qualis* B5. O texto aborda sobre

> [...] raça/cor, racismo/antirracismo e interseccionalidades por um viés analítico, trazendo questões que versam sobre o racismo velado, o embranquecimento como fruto das relações inter-raciais e os marcadores que atravessam homens e mulheres em sua constituição identitária (SANTOS, 2019, p. 125).

Já o segundo artigo publicado foi fruto de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Letras, pela Universidade Paulista (UNIP). O artigo intitulado “Historicidade e Ensino da Língua Portuguesa” foi publicado pela Revista de Letras, de *Qualis* B4. A gana por transformar a monografia em artigo partiu da primeira publicação positiva. Este segundo artigo faz

> [...] um breve estudo acerca da historicidade da língua portuguesa e do processo de ensino e aprendizagem dentro e fora do contexto da língua materna. [...] as questões que abarcam a multiplicidade de falares existentes no país, ou seja, o desconhecimento sobre a origem da própria língua materna traz uma posição política inquisidora para o “falar diferente” (SANTOS, 2019, p. 99).

Já no ano de 2020, com a revisão textual de meu orientador Paulo de Tássio Borges da Silva, e da minha primeira banca de qualificação, publiquei o artigo “Narrativas e memórias de estudantes gays e lésbicas na Educação do Campo”. O trabalho foi submetido na Revista Pró-Discente, de *Qualis* B5, e fez parte do “Dossiê gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na escola: conservadorismos e ressemantizações. Neste artigo pude trazer

> [...] minha pesquisa de mestrado acerca das narrativas e memórias dxs jovens LGBTs do campo, especificamente, do município de Prado, estado da Bahia. Tal iniciativa se manifestou por eu atuar há dezessete anos na educação campesina do referido município e presenciar discursos LGBTfóbicos e machistas no ambiente

> escolar, oriundos de alunxs, educadorxs e membrxs da comunidade (SANTOS, 2020, p.109).

Além da submissão do artigo no "Dossiê gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na escola: conservadorismos e ressemantizações", tive o privilégio de participar, como organizador, ao lado do meu professor orientador, Paulo de Tássio Borges da Silva, e do professor Thalles do Amaral de Souza Cruz.

Ainda em 2020, meu orientador e eu participamos do IX Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares, com o texto "Políticas curriculares para a educação do campo: uma análise a partir do ciclo de políticas de Ball". Nele, abordamos o ciclo de políticas de Ball, em seus contextos de influência, produção e prática, operando nas políticas no e para o campo.

Quanto aos minicursos, em 2019, participei do II Arvorecer Negro: Ancestralidade e oralidade Afro-indígena, como cursista e como um dos ministrantes no evento, com o Minicurso "Análise dos contos 'o Batizado' e 'Ah, esses jovens brancos de terno e gravata: palavra e a ideologia na literatura negra'". Além disso, neste mesmo ano, participei do evento "Seminário Discente", do PPGER:

No ano de 2020, participei do minicurso "O ciclo de políticas de Ball na análise das políticas educacionais", ministrado pelo meu orientador, Paulo de Tássio Borges da Silva, e pela professora Maria do Socorro dos Santos. Participei ainda dos seguintes minicursos, ofertas pela (UFSB): "Currículo, Cultura e Diferença: uma conversa com Elizabeth Macedo", "Notas Foucaultianas e Pesquisas em Educação" e "Políticas Curriculares para a Diferença: memórias da SECADI".

Ainda no ano de 2020, por intermédio de meu orientador, ingressei no grupo de pesquisa "Etnicidades, Relações Raciais e Educação", grupo que tem como líderes os professores José Valdir de Jesus Santana e José Ricardo Marques dos Santos. O grupo está vinculado à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), e tem como predominância pesquisas nas áreas de Ciências Humanas e Educação.

Em suma, os artigos, pareceres, grupo de pesquisa e minicursos que participei tiveram a colaboração direta e indireta de meu orientador, uma vez que ele vem sendo fundamental em minha caminhada. De fato, encontrei outro MIDAS em minhas andanças, e não quero finalizar este texto sem dizer o quanto ele vem me auxiliando além texto, além correção e sugestão de leituras. Então, obrigado, Paulo, por me desconstruir e me despir dos velhos hábitos que truncavam meu caminhar.

REFERÊNCIAS

Educando com simplicidade. *Aula de Alfabetização*. Disponível em: < http://educandocomsimplicidade.blogspot.com/2015/01/alfabetizar-que-dilema.html>. Acesso em: 19 de agosto de 2019.

BORBA, Rodrigo. Linguística queer: uma perspectiva pós-identitária para os estudos de linguagem. *Revista Entrelinhas*, São Leopoldo, v.9, n.1, p. 91-107, 2015.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. *In*: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. *Usos e abusos da história oral*. 8ª. ED. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 183-191.

BRAGA, Laíra Assunção; MACHADO, Thiago Pereira; OLIVEIRA, Luciano. Entre o temor e a resistência: o demônio da boneca e o "viadinho" abusado. *Periódicus*, Salvador, v.1, n.9, p. 75-86, 2018.

BUTLER, Judith. *Relatar a si mesmo*: crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros*: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; POCAHY, Fernando; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. Crianças e infâncias (im)possíveis na escola: dissidências em debate. *Periódicus*, Salvador, v. 1, n.9, p. 55-74, mai/out. 2018.

DODSWORTH-MAGNAVITA, Alexey. O surgimento dos homossexuais. *Revista Filosofia:* ciência & vida, São Paulo, n. 70, p. 14-22, mai. 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica. 2017.

MATTOS, Amanda Rocha; CIDADE, Maria Luiza Rovaris. Para pensar a cisheteronormatividade na psicologia: lições tomadas do transfeminismo. *Periódicus*. v. 1, n. 5, p. 132-153, mai-out, 2016.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

RODRIGUES, Ana Maria Baía; SARMENTO-PANTOJA, Augusto. As estratégias da memória perante o trauma. *Dossiê literatura de minorias e margens da história*. Santa Maria, n.04, p. 62-69, nov. 2010.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. Usos e abusos da história oral. 3ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000, p. 93-102.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Narrar o trauma – a questão dos testemunhos de catástrofes históricas. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 65-82, 2008.

SANTOS. Ilrismar Oliveira dos. Historicidade e Ensino da Língua Portuguesa. *Revista de Letras*, vol. 19, n.34, p. 99-116, set. 2019.

SANTOS. Ilrismar Oliveira dos. Narrativas e Memórias de Estudantes Gays e Lésbicas na Educação do Campo. *Revista Pró-Discente*, vol 26, n. 1, p. 108-127, jan/jun. 2020.

SANTOS. Ilrismar Oliveira dos. O Brasil que intersecciona, normatiza e possui "tons de pele". *Revista IFES Ciência*, vol. 5, n. 2, p. 125-134, dez. 2019.

SILVA, Zuleide Paiva da. Lesbianidade política na Bahia: que ginga é essa? *Caderno de Gênero e Diversidade*, vol. 04, n. 02, p. 91-116, jun. 2018.

UFSB. *Regimento Interno do Curso de Pós- Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais* (PPGER). Disponível em: <http://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/sites/23/2017/04/regimentoc.pdf>. Acesso em 29 nov. 2020.

2. POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

RESUMO: O presente trabalho se insere nos diálogos desenvolvidos no grupo de estudos "Currículo, Diferença e Formação de Professorxs", bem como na pesquisa de mestrado "Narrativas e Memórias de jovens gays e lésbicas na Educação do Campo", que se encontra em andamento no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER, na Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB, Teixeira de Freitas- BA. O mesmo tem como objetivo apresentar as políticas curriculares para a Educação do Campo numa análise a partir do Ciclo de Políticas de Estephen Ball, numa tentativa de trazer ao debate as negociações, as interpretações e traduções nos contextos de influência, de produção e da prática.

Palavras-chave: Educação do Campo. Política Curricular. Ciclo de Políticas.

ABSTRACT: The present work is part of the dialogues developed in the study group "Curriculum, Difference and Teacher Training", as well as in the master's research "Narratives and Memories of young gays and lesbians in Rural Education", which is underway in the Program Graduate Program in Teaching and Ethnic-Racial Relations - PPGER, at the Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB, Teixeira de Freitas - BA. It aims to present curricular policies for Rural Education in an analysis based on Estephen Ball's Policy Cycles, in an attempt to bring to the debate the negotiations, interpretations and translations in the contexts of influence, production and practice.

Keywords: Rural Education. Curricular Policy. Policy Cycle.

O processo político está intrínseco nas relações humanas, pois, desde sempre, os indivíduos vêm negociando situações, papéis, e discutindo múltiplos padrões morais sobre o que acreditam ou defendem como verdade. Inicialmente, busco trazer uma introdução acerca do que será discutido nas subseções, uma vez que, em face das teorias e práticas existentes na produção de políticas curriculares, é de extrema importância a delimitação do que este texto propõe e como ele opera.

Em um primeiro momento, conceituar a educação rural e a educação do campo se faz necessário para que se entenda como suas políticas curriculares são edificadas. A primeira foi construída com base no modelo urbano de ensino, onde o objetivo maior era transferir o currículo sem verificar as possibilidades, necessidades e vivência dxs[6] sujeitxs campesinxs, para a efetivação de uma aprendizagem coerente com sua cultura e história.

Já a segunda trabalha na perspectiva das identidades, trazendo produções curriculares que remetem a uma cultura campesina, favorecendo e fortalecendo identidades no/do campo, abordando temáticas em seu currículo que coadunam com o crescimento dxs jovens enquanto

[6] Este trabalho arrisca uma escrita *Queer*, por isso, a utilização do "X" se faz necessária na desconstrução dos binarismos. A linguística *queer* tem se configurado como uma área de investigação que estuda o espaço semântico-pragmático entre os discursos dominantes (i.e. heteronormatividade) e a performance linguística situada e tem-se mostrado, assim, como um campo promissor para o estudo de como fenômenos macro-sociológicos que produzem certos indivíduos como seres abjetos, inferiores ou patológicos são sustentados e/ou desafiados nos detalhes mais ínfimos de nossa vida social, notadamente, a linguagem-em-uso (BORBA, 2015, p. 94).

agentes do campo, ou seja, ela tem como objetivo fortalecer e edificar as vivências históricas e culturais dessxs sujeitxs.

Ainda sobre a educação rural, Rosa e Caetano (2008, p. 23) dizem que "era predominantemente vista como algo que atendia a uma classe da população que vivia num atraso tecnológico, subordinado, a serviço da população dos centros urbanos". Então, entendia-se que esse "atraso" só poderia ser superado com a sistematização do ler e escrever amparado pelo currículo urbano.

Desse modo, moldou-se a educação rural que reproduzia o que era ensinando na educação urbana e, neste contexto, as identidades campesinas eram negadas em prol da manutenção de uma política curricular que se distancia da cultura, do trabalho e das múltiplas necessidades de aprendizagem dxs sujeitxs do campo, configurando, assim, uma educação de imposição e perpetuação de saberes de um grupo em detrimento do outro.

Em contrapartida, o que define a educação do campo é a sua própria política de construir um processo de ensino-aprendizagem com base nas especificidades das inúmeras comunidades e coletivos que residem nas áreas rurais. Ela se molda a partir da realidade dos indivíduos, fortalecendo as identidades e dando autonomia aos saberes que, por vezes, são negados e esquecidos em face de uma política de ensino homogêneo.

Diante desses breves conceitos, a produção de uma educação "no" e "do" Campo deve partir da participação dxs seus sujeitxs. Colaborações que perpassem todas as produções de suas políticas curriculares.

De acordo com Caldart (2002),

> Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o direito à educação, a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p. 26).

Além do que é pontuado pela pesquisadora, é fundamental que os indivíduos do campo atuem nos debates, na produção e na aplicação das políticas curriculares para sua própria educação, uma vez que há as experiências e historicidades que devem ser evidenciadas, a fim de se produzir uma educação "no" e "do".

Com base nos Marcos Normativos para a Educação do Campo (2012),

> A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2012, p. 07-08).

Com essa concepção, as pessoas que residem em áreas rurais devem/deveriam ser assistidas com políticas curriculares que conversem/conversassem com os aspectos culturais de suas comunidades. Ao nos debruçarmos nos discursos articulados nas políticas curriculares para a Educação do Campo, percebemos que o objetivo desta é valorizar o conhecimento cultural das comunidades.

Nesse sentido, notamos que a educação do campo vem sendo construída com o apoio das comunidades, coletivos, e de algumas instituições nacionais e internacionais que se opuseram ao modelo puramente agrário no ambiente educacional. Esses grupos vêm reforçando com suas lutas o que, por vezes, as políticas públicas e seus normativos não dão conta do que é "construir uma política de educação do campo referenciada na grande diversidade das populações rurais brasileiras" (BRASIL, 2012, p. 04).

No que tange à produção do currículo, trarei uma reflexão a partir dos Ciclos de Políticas de Ball, caminhando pelos seus três primeiros contextos: contexto de influência, contexto de produção e contexto da prática, uma vez que o currículo é um espaço de contradições, ratificações e criticidade na construção de subjetividades, pois, no currículo, há produção de conhecimento perpassada por diversas concepções culturais. Desse modo, as instituições de ensino são espaços que recebem, articulam e constroem discursos políticos.

Em suma, associado ao debate das políticas curriculares para a educação do campo, no Brasil, na Bahia e no Município do Prado, situado no Extremo Sul do território baiano, este capítulo dialoga com as teorias curriculares pós-críticas, corroborando com Macedo (2006), no entendimento de que o currículo é "[...] uma arena em que se dá uma experiência colonial. Nele convivem as culturas locais dos variados pertencimentos de alunos e professores com as culturas globais, majoritárias, tanto nos currículos escritos quanto, possivelmente, nos vividos na sala de aula" (MACEDO, 2006, p. 292).

Em um primeiro momento, as distinções entre currículo escrito e currículo vivido possibilitam analisar como as políticas curriculares são discutidas, construídas e vivenciadas, tanto na escola como fora dela. Todavia, essa segregação não é bem vista por Macedo (2006), como se pode perceber na seguinte afirmação:

> Assumo, ao contrário, que a produção dos currículos formais e a vivência do currículo são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro. Em ambos são negociadas diferenças. De ambos participam sujeitos culturais com seus múltiplos pertencimentos (MACEDO, 2006, p. 288).

Diante disso, a autora pontua que "[...] os estudos de currículo precisam buscar compreender as relações entre as restrições e as possibilidades de ações como paradoxos, que podem ser vistos tanto no formal como no vivido" (MACEDO, 2006, p. 289). Tal apontamento nos faz entender que os embates e as tensões pelo controle de uma ideia ou teoria são vivenciadas nos dois campos teóricos.

Nesta concepção de formal e vivido, associada ao ciclo de política de Ball, é que discutiremos como as políticas curriculares para a educação do campo são construídas e aplicadas; como os indivíduos de uma determinada escola do campo vivenciam o currículo; como se dão as negociações, e de que modo a instituição promove ou não uma educação que abarca xs sujeitxs campesinxs.

Ainda para Macedo (2006, p. 288), o currículo é "[...] um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo [...]" (MACEDO, 2006, p. 288). Esse lugar-tempo está condicionado às mutações culturais e históricas, uma vez que a fluidez do tempo não dá margem para o engessamento das percepções, teorias e ações dos sujeitos.

Além disso, a autora faz a seguinte colocação: "para pensar a diferença, passo a tratar, portanto, do currículo como espaço-tempo híbrido, de fronteira entre culturas que se legitimam de forma diferenciada" (MACEDO, 2006, p. 290). Todavia, legitimar culturas que estão fora do contexto eurocêntrico traz disputas que, por vezes, são perdidas ou enfraquecidas pela cultura hegemônica ou por uma identidade em detrimento de outra.

Isso é reforçado por Macedo, quando diz que "o espaço-tempo do currículo traz, sem dúvida, marcas de uma homogeneidade ditada tanto pela cultura do Iluminismo quanto por uma cultura de mercado, características do pensamento moderno e dentro das quais se torna difícil pensar a diferença" (MACEDO, 2006, p. 290). Pautado nisso, entendo que o currículo pós-crítico se desenha pelo campo das diversidades, favorecendo discursões acerca das variadas culturas e das histórias de pertencimento dxs múltiplxs sujeitxs. Indivíduos que carregam seus conhecimentos subjetivos sobre o mundo e x outrx; sujeitxs que mudam e que se alteram em decorrência do tempo.

Acerca disso, a autora coloca na *Webpalestra,* ocorrida no dia 09 de setembro de 2020, no canal do grupo de estudos "Currículo, Diferença e Formação de Professorxs"[7], que "a escola já tem uma mistura enorme de culturas". Diz ainda que há um campo enorme de negociações e repertórios produzidos na escola por meio dos sujeitxs e suas vastas identidades, pois, segundo ela, "[...] há tantas identidades negociando que a gente não caberia na gente" (MACEDO, 2020).

Ainda para a autora, "há na escola muitos pertencimentos negociando espaço [...]; a escola é talvez o espaço mais plural, onde a criança é obrigada a conviver e a negociar com o outro que é diferente de si [...]; é o espaço onde o movimento da diferença está o tempo todo presente" (MACEDO, 2020). Desse modo, a autora parte do princípio de que as diferenças precisam negociar, e que não há como existir uma única verdade absoluta onde exista a convivência entre xs sujeitxs.

Permeando pelo que diz Macedo (2020), Lopes (2004, p. 111) pontua que "toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo". Sendo assim, este trabalho opera com um currículo pós-crítico, não corroborando com um modelo hegemônico e capitalista de produção das políticas públicas e curriculares para a educação do campo, que produzem invisibilidades aos jovens gays e às jovens lésbicas. Desta forma, sustenta-se com o trabalho, que a construção e a visibilidade dessxs sujeitxs são frutos dos embates e tensionamentos de arenas conflituosas, sendo necessário visibilizar as narrativas e memórias dessxs jovens.

Com isso, este capítulo trará, em brevidades, o Ciclo de Políticas de Ball e como este pode ser entendido no contexto campesino, quais as instituições nacionais e internacionais e os coletivos que se articulam nas construções das políticas curriculares. Em síntese, este capítulo intenciona verificar como as políticas curriculares para a educação do campo, associadas à teoria do Ciclo de Políticas de Ball, foram construídas, interpretadas e traduzidas nas comunidades campesinas.

2.1 DIÁLOGOS A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS DE BALL

[7] Webpalestra intitulada "Currículo, Cultura e Diferença: uma conversa com Elizabeth Macedo". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UYQrB8C-H1U

O Ciclo de Política de Ball foi pensado e articulado neste capítulo por não trazer uma concepção engessada na forma de entender a construção de uma política. Acerca desse autor, Silva (2019, p. 26) diz que "[...] este colabora no deslocamento da perspectiva estadocêntrica, rompendo com o binarismo de que há alguém que cria e outro que executa as políticas".

Para Mainardes (2006),

> Ball & Bowe (1998) apresentam elementos que contribuem para tornar a interpretação do ciclo contínuo menos hierarquizada, pois passam a chamar a atenção para a inter-relação dos contextos, definindo cada um deles como arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolvendo disputas e embates (MAINARDES, 2006, p. 21).

Tais arenas são cíclicas, permitindo que conversem entre si sem cristalização de seus discursos. "A própria concepção de circularidade sugerida pelo modelo analítico é então entendida como estar em circulação, difundir-se, fazer um movimento em um ciclo. Desse modo, não se trata de um retorno ao mesmo lugar" (MAINARDES, 2006, p. 21). Essa fluidez faz com que não existam linearidades nem hierarquias na construção das políticas.

Segundo Ball (2014, p. 29), "redes políticas são um tipo de "social" novo, envolvendo tipos específicos de relações sociais, de fluxos e de movimentos. Eles constituem comunidade de políticas, geralmente baseada em concepções compartilhadas de problemas sociais e soluções". Vale dizer que a produção dessas "soluções" envolve vários debates entre diversxs sujeitxs acerca do que é produzido e do que será construído no campo das políticas educacionais.

O autor diz ainda que essas redes "desfocam as fronteiras entre Estado e sociedade, mas elas também expõem o processo de elaboração de políticas e jogos de poder particularistas" (BALL, 2014, p. 33). São essas particularidades que, em grande parte dos discursos, favorecem o modelo de governo capitalista e hegemônico instituído pelo Estado, onde a construção da política vem se delineando pelo campo da privatização (BALL, 2014).

De acordo com Lopes (2004),

> [...] as reformas educacionais são constituídas pelas mais diversas ações, compreendendo mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial (poder central, estados e municípios), na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores, na instituição de processos de avaliação centralizada nos resultados (LOPES, 2004, p. 110).

Mas como aferir a participação dxs sujeitxs na produção dessas políticas? Para Ball (2014, p. 32-33), "[...] a distribuição de poder e de capacidade dentro das redes políticas não é

fácil de “medir” ou de representar. Por vezes, é difícil mapear empiricamente [...] dentro das redes políticas”. O pesquisador ainda traz algumas inquietações voltadas às participações e negociações nessas redes de poder, ou seja, quais sujeitxs atuam, como atuam, e por que atuam.

Desse modo, há que se atentar para as relações de rede produzidas a partir de “[...] trocas sociais informais, negociações e compromissos que se constituem nos “bastidores”. Como estes serão mapeados e caracterizados?” (BALL, 2014, p. 33), onde os interesses de determinado grupo são silenciados em detrimento de um outro.

Quanto a isso, Ball (2014) chama atenção para a inserção de políticas globais dentro do Estado. Ele diz que

> “[...] as agências multilaterais, ONGs e interesses e influências de empresas podem constituir, separadamente ou em conjunto, uma poderosa alternativa de política para o “fracasso” do Estado. Novas redes e comunidades de políticas estão sendo estabelecidas por meio das quais determinados discursos e conhecimentos fluem e ganham legitimidade e credibilidade [...]” (BALL, 2014, p. 35).

Nesse sentido, por vezes, legitimam-se discursos hegemônicos e que não coadunam com a proposta de educação local. Isso é notório na educação do campo, onde os interesses de empresas e de grupos capitalizam e tentam urbanizar o meio campesino. Essa capitalização dos espaços campesinos vem sendo contestados pelos Movimentos Sociais, que objetivam produzir um modelo de educação e de vivência voltada para os discursos coletivos.

Desse modo, para adentrarmos nesse processo de construção das políticas trazidos por Ball, operaremos com os contextos trazidos em seu ciclo de políticas, a saber: 1 - Contexto de influência, 2 - Contexto de produção, 3 - Contexto da prática, 4 - Contexto dos resultados/efeitos, e 5 - Contexto das estratégias políticas. De modo breve, trarei um recorte teórico acerca de cada contexto. Porém, atrevo-me a dizer que, para esta pesquisa, operaremos com os três primeiros contextos.

Segundo Mainardes (2006),

> O primeiro contexto é o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política (MAINARDES, 2006, p. 51).

É neste contexto que ocorrem as negociações para a construção dos documentos responsáveis por normatizarem o currículo. "É no contexto de influência que as políticas são articuladas e negociadas, onde os textos políticos (decretos, portarias, diretrizes, entre outras legislações) são acordados [...]" (SILVA, 2019, p. 26). Além disso, Silva (2019) aponta que é neste contexto que ocorrem influências globais na construção ou ressignificação de outras políticas. Isso também é posto por Mainardes (2006):

> [...] a disseminação de influências internacionais pode ser entendida, pelo menos, de duas maneiras. A primeira e mais direta é o fluxo de idéias por meio de redes políticas e sociais que envolvem (a) a circulação internacional de idéias (Popkewitz, apud Ball, 1998a), (b) o processo de "empréstimo de políticas" (Halpin & Troyna, apud Ball1998a) e (c) os grupos e indivíduos que "vendem" suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e "performances" de acadêmicos que viajam para vários lugares para expor suas idéias etc. (MAINARDES, 2006, p. 51).

Esta disseminação de influências são recontextualizadas, a fim de atenderem as especificidades das políticas globais e locais. De acordo com Mainardes (2006),

> Vários estudos mostram que há uma interação dialética entre global e local. Mostram ainda que a globalização promove a migração de políticas, mas essa migração não é uma mera transposição e transferência, pois as políticas são recontextualizadas dentro de contextos nacionais específicos (Robertson,1995; Ball, 1998a e 2001; Arnove & Torres, 1999). Desse modo, a globalização está sempre sujeita a um "processo interpretativo" (Edwardset al., 2004, p. 155) (MAINARDES, 2006, p. 52).

Partindo para o segundo contexto, o de produção de texto, esse se constitui na produção dos textos políticos, que surgem de formas diversas. Enquanto o primeiro contexto discute as políticas, o segundo negocia e escreve, dando materialidade em textos políticos: "O contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto" (MAINARDES, 2006, p. 51).

De outro modo, a produção de texto envolve propagar o que fora discutido no contexto de influência. Todavia, os textos obedecem à temporalidade e ao momento histórico de construção, ou seja, são elaborados com base no que é entendido enquanto necessidade de uma determinada época e cultura. "As respostas a esses textos são consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática". (MAINARDES, 2006, p. 53).

Sobre o contexto da prática, Mainardes (2006) pontua que "[...] é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem

representar mudanças e transformações significativas na política original" (MAINARDES, 2006, p. 53). Para Silva (2019); "os contextos de influência e produção não encerram a instauração da política, estando essa instauração ligada diretamente ao contexto da prática, onde as influências são reiteradas, testadas e reconstruídas" (SILVA, 2019, p. 27).

Desse modo, os indivíduos cumprem o papel de significar a política em seus espaços. No que tange a educação do campo, as políticas curriculares devem ser analisadas para verificar se coadunam ou não com as práticas culturais e históricas das comunidades. Levando-as para o currículo escolar, Mainardes (2006, p. 53) diz que "os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas".

Partindo para o contexto dos resultados/efeitos,

> [...] preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes (MAINARDES, 2006, p. 54).

O último contexto do ciclo de políticas é o contexto de estratégias. "Esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada" (MAINARDES, 2006, p. 55). Esse último contexto funciona como um mecanismo que verifica as ambiguidades e contrastes das políticas trabalhadas em determinadas culturas e identidades, ou seja, constitui-se em um campo de diagnósticos.

De acordo com Silva (2019, p. 27-28),

> Numa tentativa de potencializar o agenciamento de comunidades e movimentos sociais, o contexto dos resultados/efeitos e o contexto de estratégia política tornam-se cruciais na construção da cidadania e democracia, resvalando, dependendo das articulações, em contextos de influências internacionais, ultrapassando as fronteiras territoriais e se construindo como demandas internacionais (SILVA, 2019, p. 27-28).

Diante do que fora abordado com o ciclo na produção de currículo, podemos entender que é no contexto de influência que há os debates e o empreendimento de coletivos sociais, instituições nacionais e internacionais para a construção das políticas curriculares campesinas. Já o Contexto de Produção, é uma arena de materialização dos discursos. Dito isto,

operaremos com os três primeiros contextos de Ball para pensarmos a construção curricular da educação do campo.

Vale dizer que o Contexto de Influência na produção de políticas para a educação do campo esteve atrelado à luta pela terra e à luta de classes. Inicialmente, a política da educação do campo foi influenciada pelas teorias críticas e pelo marxismo, não havendo discussões acerca de gênero, raça, etnia e sexualidade. Essas adentraram a educação a partir das teorias pós-críticas, ainda frágeis, nos textos políticos para a educação do campo, como veremos no decorrer do capítulo.

Mesmo operando nos três primeiros contextos, como já visto, é importante dizer como os demais contextos se comportam na educação do campo; ou seja, é no terceiro que vivenciamos o campo da prática. Nele, as escolas e as secretarias se organizam para darem conta das políticas discutidas e criadas no e do campo. É no contexto da prática que as políticas são recontextualizadas e interpretadas. Há nele a interpretação e tradução das políticas debatidas, uma vez que a legislação não traz, de modo amplo, as especificidades das comunidades.

Quanto ao quarto contexto de resultados/efeitos, este é construído na educação do campo com base no currículo e nas ações que são executadas a partir de sua implementação. Neste momento, são verificados os impactos das políticas criados e ressignificados nos espaços campesinos específicos. Para tanto, esses resultados/efeitos devem levar em consideração as historicidades das identidades campesinas, pois, como já fora abordado, o campo é um lugar heterogêneo, e isso deve ser evidenciado em todos os apontamentos realizados.

No que se refere ao último contexto de estratégia, ele faz parte de uma cadeia de elementos responsáveis por aferirem como as políticas se comportam em determinados espaços campesinos, ou seja, como as identidades e suas culturas estão convivendo com o que fora discutido, interpretado e traduzido. Partindo disto, entender quais políticas são recontextualizadas, interpretadas e traduzidas dentro de determinada comunidade educativa.

Assim, para melhor compreendermos como as políticas curriculares na educação do campo se delinearam na teoria de Ball, as próximas subseções coadunam os três primeiros contextos: Influência, Produção de texto e da Prática.

2.2 POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Pensar políticas curriculares para a Educação do Campo é, primeiramente, analisar como um currículo urbano e de uma cultura fabril foi pensado e endereçado às populações de um modo geral. Sendo assim, esta subseção abordará acerca dos debates, negociações e construções das políticas curriculares para e na educação do campo, ancorados no que já fora descrito no ciclo de políticas de Ball, especificamente no contexto de influência, de produção de texto e da Prática.

Primeiro, é preciso abordar que o debate acerca da construção de uma educação do campo nasceu de uma contrariedade ao que era promovido na educação rural; esta que não atendia às especificidades das populações campesinas, e que tinha como objetivo maior promover um currículo urbano. Para Ramos e Cunha (2018, p. 872), "Neste modelo, temos um sistema de formação composto por fragmentos da educação urbana 'importada' para o meio rural, na maioria das vezes de forma precária quanto a sua organização e pautadas por processos de homogeneização".

Todavia, é preciso compreender o Marco Histórico dos debates, diálogos e recontextualizações da educação do campo em território nacional.

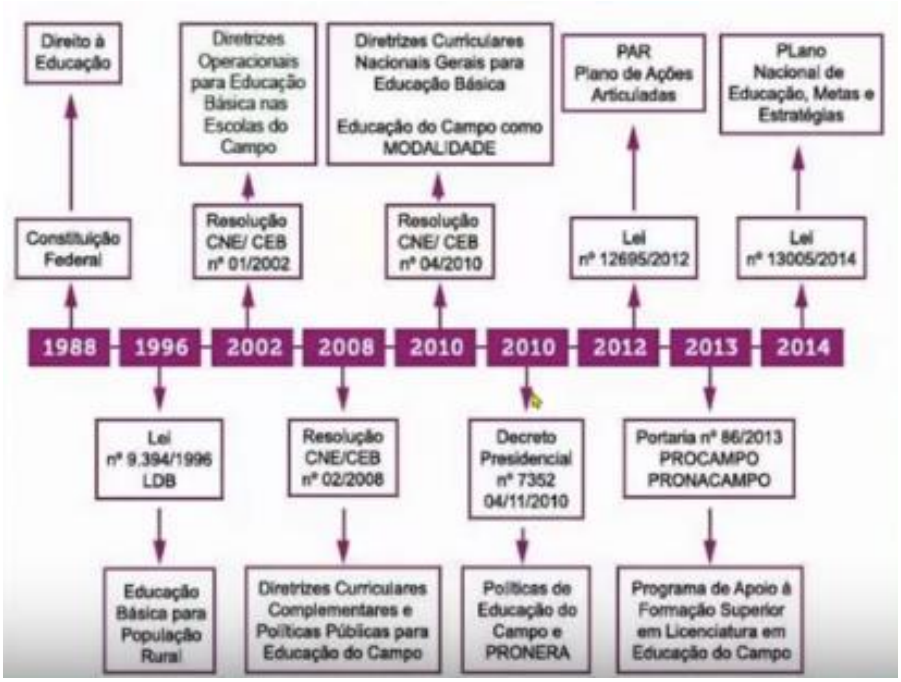


Figura 14 - Live 26: Fundamentos e Princípios da Educação do Campo e seus desdobramentos no currículo.

Diante do quadro, preciso dizer que o objetivo deste capítulo não é esgotar o assunto ou a cronologia histórica da construção de uma educação do campo das identidades e das políticas afirmativas existentes na produção dos currículos, mas trazer uma discussão que

possa fomentar outras, ou auxiliar na reflexão da história das lutas dos movimentos e de algumas arenas políticas no campo do currículo campesino.

Buscando um modelo de educação que coadunasse com suas vivências e que afastasse o modelo capitalista de produção rural, os movimentos sociais iniciaram um discurso com base em uma política curricular heterogênea que contemplasse as múltiplas populações campesinas. De acordo com Ramos e Cunha (2018, p. 878), "o contexto da educação básica do campo no Brasil, em meio a lutas pelos direitos humanos nas áreas rurais, vincula-se a projetos distintos do que vem a ser significado enquanto educação do campo pelos diferentes povos do campo".

Desse modo, a educação do campo nasceu das lutas dos movimentos sociais, das lonas do MST estendidas sobre o chão do território brasileiro, e do desejo de produzir uma educação no e para o campo. Para tanto, foi preciso desconstruir o processo de ensino-aprendizagem urbanizado e fabril utilizado nas escolas campesinas.

Todavia, antes de adentrarmos nas leis, decretos e demais normativos sobre a educação do campo, vale dizer que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que versam sobre a educação do campo e o tema transversal de orientação sexual, não foram aprofundados neste texto, uma vez que não é um documento de uso obrigatório, mas um parâmetro, não sendo essa discussão muito presente na educação do campo, optativa para as redes que desejam aderir à proposta ou não. De acordo com Araújo, Cruz e Dantas (2018),

> [...] Embora esse documento tenha pontos positivos, a sugestão de trabalho com orientação sexual limitou-se ao campo biológico, deixando de fora as discussões sobre as diversas formas de viver os afetos e a sexualidade, e nem sequer se fez referência às identidades sexuais não heterossexuais e à diversidade de gênero. Apesar disso, foi um avanço importante para ao menos se pensar sobre o tema de forma a potencializar o debate no currículo escolar, apesar de ser através dos temas transversais, que não geram muita obrigatoriedade na abordagem (ARAÚJO, CRUZ, DANTAS, 2018, p.33).

Além desse normativo, vale pontuar que alguns outros endereçados à temática de gênero e sexualidade no espaço escolar, quando postos em prática, são de modo periférico e biológico, trazendo vigilância do que pode ou não ser discutido e mostrado. Todavia, não podemos descartar a importância, mesmo que simbólica, de tais temáticas nos documentos.

Com isso, foi com o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), realizado no ano de 1997, que houve um debate sobre uma educação que atendesse, de fato, aos sujeitos do campo.

Sendo assim, o I ENERA se revelou como

> "[...] espaço de apresentação pública das experiências formativas e educativas do MST, e também um espaço de reivindicação e luta pelo acesso ao direito de estudar no campo em condições dignas e com uma proposta educacional que considerasse a especificidade, diversidade e a perspectiva de projeto defendido por estes sujeitos" (MST, 2015).

O encontro foi promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), de representantes da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), da Universidade de Brasília (UNB), da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Essas "[...] entidades envolvidas com o evento desafiaram a ampliação do debate sobre educação a partir do contexto camponês, ressaltando sua cultura, visão de mundo, espaço, modo de viver e organização do trabalho e familiar" (OLIVEIRA, 2013 p.165). Assim,

> Esses debates pontuaram, em parte, os anseios da população que questionava, sobretudo, a formação dos indivíduos pautados apenas nos interesses econômicos e políticos da classe dominante brasileira. A crítica surge em função da não consideração das histórias, sonhos, desejos, limites e possibilidades dos povos do campo. Contestavam ainda as dimensões do agronegócio que fortalece, exclusivamente, a lógica da monocultura para exportação, em detrimento da agricultura familiar e da produção diversificada para abastecer o mercado nacional. Nesse contexto, as políticas públicas de educação implementadas nas áreas rurais, não têm dado conta de acompanhar as especificidades regionais, geográficas e históricas do campo, além da necessária formação que atenda às demandas desta realidade (SANTOS, 2017, p.215).

Desse modo, vale trazer alguns pontos do documento do manifesto do I ENERA:

> 4. Lutamos por justiça social! Na educação, isso significa garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a educação infantil até a universidade.
> 6. Exigimos, como trabalhadoras e trabalhadores da educação, respeito, valorização profissional e condições dignas de trabalho e de formação. Queremos o direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional.
> 7. Queremos uma escola que se deixe ocupar pelas questões de nosso tempo, que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução dos problemas concretos de cada comunidade e do país.
> 8. Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo.
> 10. Entendemos que, para participar da construção desta nova escola, nós, educadoras e educadores, precisamos constituir coletivos pedagógicos com clareza política, competência técnica, valores humanistas e socialistas.
> 11. Lutamos por escolas públicas em todos os acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária do país e defendemos que a gestão pedagógica das escolas tenha a participação da comunidade sem-terra e de sua organização.
> 12. Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa (I ENERA, 1997).

Esse projeto de escola do campo contrapõe ao modelo rural de ensino, e busca uma pedagogia engajada na realidade dxs sujeitxs do campo, onde possam aprender de acordo com suas necessidades, e não mais com base no modelo urbanocapitalista de ensino. Em face desses debates, nos anos seguintes, foram organizadas conferências para dar continuidade às políticas públicas para a efetivação de uma educação do e para o campo.

O I ENERA encaminhou discussões sobre as políticas públicas e curriculares para a educação do campo. Em relação a isso, podemos citar a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (CNEC), realizada em Luziânia/GO, no ano de 1998, que trouxe os seguintes compromissos e desafios:

> 1. Vincular as práticas de Educação Básica do Campo com o processo de construção de um Projeto Popular de desenvolvimento nacional.
> 2. Propor e viver novos valores culturais.
> 3. Valorizar as culturas do campo.
> 4. Fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à Educação Básica do Campo.
> 5. Lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização.
> 6. Formar Educadoras e Educadores do Campo.
> 7. Produzir uma proposta de Educação Básica do Campo.
> 8. Envolver as Comunidades neste processo.
> 9. Acreditar na nossa capacidade de construir o novo.
> 10.Implementar as propostas de ação desta Conferência (I CNEC, 1998).

Esses encontros e articulações políticas desencadearam novos tensionamentos, uma vez que os movimentos construíam e iam contra as políticas de educação promovidas pelo Estado. Porém,

> nesse âmbito, o que não pode ser perdido de vista é que a LDB garantia a descentralização do Estado de bem-estar social e que, portanto, responsabilizou os estados em assumir a Educação do Campo e a elaboração e definição de suas diretrizes. Contudo, cabia a cada Estado articular ou não a Educação do Campo como política pública ou política social para os camponeses (OLIVEIRA, 2013, p.167).

A 2ª Conferência por uma Educação Básica do Campo foi realizada em Luziânia/Go, em agosto de 2004. O texto sobre o encontro se inicia com as seguintes denúncias:

> • faltam escolas para atender a todas as crianças e jovens;
> • ainda há muitos adolescentes e jovens fora da escola;
> • falta infra-estrutura nas escolas e ainda há muitos docentes sem a formação necessária;
> • falta uma política de valorização do magistério;
> • falta apoio às iniciativas de renovação pedagógica;
> • falta financiamento diferenciado para dar conta de tantas faltas;
> • os mais altos índices de analfabetismo estão no campo;

> • os currículos são deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos (II CNEC, 2004).

O texto defende que a II Conferência luta "[...] por um projeto de sociedade que seja justo, democrático e igualitário; que contemple um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio" (II CNEC, 2004). Além disso, foi pontuado no texto os anseios do encontro. Dentre eles, encontram-se:

> - fim do fechamento arbitrário de escolas no campo;
> - construção de escolas no e do campo;
> - acesso imediato à educação básica;
> - construção de alternativas pedagógicas que viabilizem com qualidade a existência de escolas de educação fundamental e de ensino médio no próprio campo;
> - educação de jovens e adultos (EJA) adequada à realidade do campo;
> - políticas curriculares e de escolha e distribuição do material didático-pedagógico que levem em conta a identidade cultural dos povos do campo;
> - condição de acesso às pessoas com necessidades especiais (II CNEC, 2004).

Todavia, a segunda conferência mostrou que ainda havia muito que lutar para que houvesse uma educação do campo que atendesse aos anseios dxs sujeitxs campesinxs. De acordo com Oliveira (2013),

> Com as denúncias expostas, constatou-se a necessidade de elaboração de um documento final composto com as assinaturas dos integrantes da Plataforma Nacional, sendo esses: MST, CNBB, CPT, UNICEF, UNESCO, UnB, CONTAG, INCRA, PRONERA, ASSESSOAR, MEC, CNTE entre outros (OLIVEIRA, 2013, p.168).

Segundo Silva (2020, p.8), "após o 1º ENERA (1997), a 1ª e 2ª CNEC (1998, 2004), o movimento nacional da educação do campo organizou as demandas da educação do campo, a partir da criação do Fórum Nacional da Educação do Campo [FONEC] - em 2010".

> O objetivo precípuo do FONEC é o exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo; bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo (FONEC, 2010).

O documento diz ainda que "[...] constata-se que, hoje, no Brasil, o projeto hegemônico de campo, de desenvolvimento rural e de educação no meio rural tem caráter excludente, predador e homogeneizante" (FONEC, 2010). Os FONECs foram desenvolvidos nos anos de 2012, 2013, 2014, 2015, 2017, 2018 e 2019. "Cabe destacar que esse tipo de

organização – Encontros e Conferências exigem preparo em cada estado e a busca de entendimentos entre os protagonistas da educação do campo" (SOUZA, 2008).

A autora diz ainda que

> É o espaço para formação continuada, para reflexões conjunturais, relatos de experiência e elaboração de proposição para todos os níveis de ensino, dando especificidade ao conteúdo que se quer ver discutido, quando se tratado campo como lugar de cultura e de identidades. Evidencia o encontro entre a sociedade civil organizada e o Estado, possibilitado por uma conjuntura política de abertura governamental para o diálogo com a classe trabalhadora (SOUZA, 2008, p. 1097).

Estes órgãos debateram sobre uma educação do campo não-urbanizada. Para tanto, as instituições e os movimentos sociais, após o primeiro encontro, deram continuidade às negociações e produções de políticas que atendessem as comunidades campesinas. Ramos e Cunha (2018, p. 883-884) apontam que "[...] as políticas de Educação do Campo têm sido fruto de amplo debate e negociações, tendo inicialmente como principal demanda o direito a uma educação de qualidade do e no campo e vem, progressivamente, desde a década de 1990".

No que concerne a Resolução **CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**, "Art. 1º: A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino" (BRASIL, 2002). Tal resolução aborda sobre uma educação do campo construída à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais.

O normativo aborda sobre os seguintes pontos: a universalização do acesso à educação pelas populações campesinas, a proposta pedagógica desenvolvida nestes espaços, a formação de professorxs, e a origem do financiamento para a promoção dessa modalidade de ensino. Então, entendo que o documento traz autonomia às escolas do campo na produção de seus currículos, dando margem à realidade local e de mundo.

> Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

Dessa forma, as subjetividades dxs sujeitxs do campo e a sua historicidade devem ser entendidas como elemento orientador na construção dos currículos que serão interpretados e recontextualizados nas escolas campesinas, uma vez que a autonomia de uma instituição

do/no campo parte da valorização da cultura e das vivências dxs sujeitxs. Sobre a universalização e as propostas pedagógicas, a Resolução assegura:

> Art. 4° O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2002).

Todavia, a ausência de professorxs com formação inicial e continuada, associada à escassez de recursos que complementem a produção de trabalhos pedagógicos mais efetivos, são elementos que dificultam a recontextualização e a prática das políticas a serem desenvolvidas nas escolas do campo. No entanto, o documento menciona, em um dos seus parágrafos únicos, que "[...] Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes" (BRASIL, 2002).

Mas como a habilitação e aperfeiçoamento dxs docentes do campo podem ser construídas em face das múltiplas identidades? Como promover uma formação profissional que dê conta dxs sujeitxs gays e lésbicas, uma vez que elxs não podem estar em um não-lugar? De que forma o contexto da prática poderá borrar o discurso do sexo e do gênero como mero mecanismo biológico? Sabemos que tais questões são inquietantes para xs professorxs que lidam com jovens LGBTs, principalmente no contexto campesino, e precisam ser pontuadas, tendo em vista que, nas legislações para a Educação do Campo abordadas até aqui, essa discussão é inexistente.

Voltando para o documento, seu artigo 13 aponta que

> [...] Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes: I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002).

Concordo que a política de formação inicial e continuada para xs educadorxs do campo deva partir pelas especificidades dxs sujeitxs, pois, tendo em vista a complexidade encontrada nos ambientes campesinos, torna-se essencial construir profissionais com uma pedagogia das e para as identidades que estruturam esses espaços. Todavia, volto a dizer que, desde a produção até a recontextualização das políticas, nem todas as diversidades que convivem no mesmo ambiente de aprendizagem são contempladas e, neste ponto, retornarmos à população dxs sujeitxs gays e lésbicas.

Vale trazer a este texto o Parecer **CNE/CEB, nº 1/2006**, que traz apontamentos sobre a Pedagogia da Alternância direcionada para os anos finais do Ensino Fundamental, Ensinos Médio e Profissional Técnico de nível médio, promovido nas escolas do campo, método responsável pela reciprocidade do ensino-aprendizagem entre todxs xs sujeitxs envolvidxs no processo.

De acordo com o documento,

> A matéria é altamente relevante, pois a Educação do Campo é assunto estratégico para o desenvolvimento sócio-econômico do meio rural e a Pedagogia da Alternância vem se mostrando como a melhor alternativa para a Educação Básica, neste contexto, para os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de nível médio, estabelecendo relação expressiva entre as três agências educativas – família, comunidade e escola (BRASIL, 2006).

Em suma, ela objetiva construir uma aprendizagem mais efetivas, onde xs agentes envolvidxs na construção do ensino conversem e reflitam sobre suas próprias necessidades. Para isso, instituiram-se os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), com 217 instituições. Essa sigla opera em caráter internacional e, no Brasil, é entendida como Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e Casas Familiares Rurais (CFRs).

> Os pilares dos CEFFA foram sendo construídos até os dias atuais e se constituem em: a) Pilares meios – associação local (pais, famílias, profissionais, instituições) e Pedagogia da Alternância (metodologia pedagógica); e b) Pilares fins – formação integral dos jovens e desenvolvimento sustentável do meio (social, econômico, humano, político...) (BRASIL, 2006).

Esses Pilares possuem resultados significativos quando operados de modo articulado, ou seja, os efeitos são notados quando há uma reciprocidade entre os meios, as finalidades e os demais mecanismos que coadunam para a construção do conhecimento dxs jovens campesinxs. O Plano de Ações Articuladas (PAR) não se distancia de uma política curricular envolta nos três contextos de políticas já trazidos neste texto, uma vez que o currículo é interpretado de acordo com os saberes e as práticas dxs sujeitxs do campo.

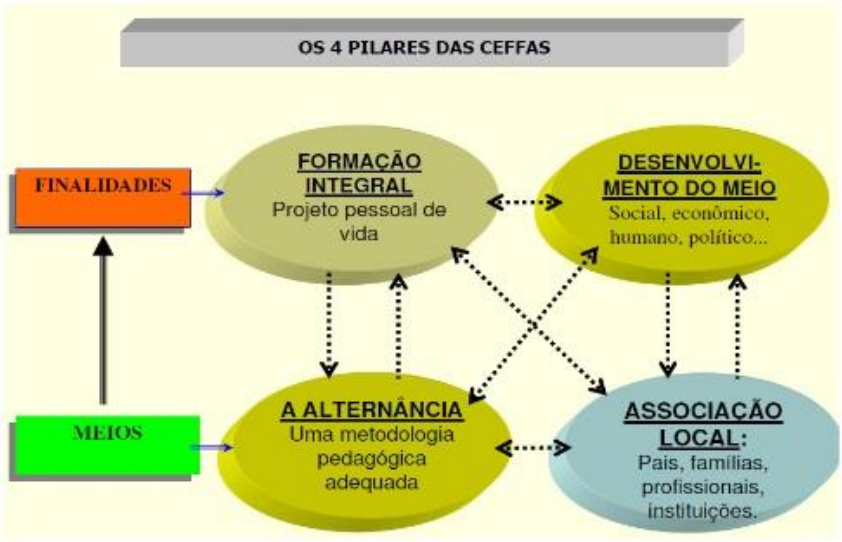


Figura 15 – Os 4 pilares das CEFFAS de Garcia- Marirrodriga; Calvó (2010, p.66).

Também é importante salientar que

> Os objetivos dos CEFFA vão, portanto, desde a formação integral dos jovens do meio rural, adequada à sua realidade, incluem a melhoria da qualidade de vida das famílias pela aplicação de conhecimentos técnico-científicos e o estímulo no jovem do sentido de comunidade, vivência grupal e desenvolvimento do espírito associativo e solidário, até a introdução de práticas relacionada às ações de saúde, nutrição e de cultura das comunidades. Após a conclusão do curso, o aluno recebe o histórico escolar (Ensino Supletivo ou Fundamental, Médio ou Profissional de nível técnico) e o diploma de formação profissional (Ensino Médio) ou de qualificação como profissional da agricultura (Ensino Fundamental). É conveniente substituir a terminologia "Ensino Supletivo", ainda ali utilizada, por "Educação de Jovens e Adultos – EJA" (BRASIL, 2006).

Desse modo,

> No desenvolvimento metodológico em que o aluno executa um Plano de Estudo, temos o período das semanas na propriedade ou no meio profissional, oportunidade em que o jovem discute sua realidade com a família, com os profissionais e provoca reflexões, planeja soluções e realiza experiências em seu contexto, irradiando uma concepção correta de desenvolvimento local sustentável; enquanto isso, no período em que o aluno permanece em regime de internato ou semi-internato no centro de formação, isto é, a escola, tem oportunidade de socializar sua realidade sob todos os aspectos, embasada em pesquisas e trabalhos teóricos e práticos que realizam nas semanas em que permaneceram com suas famílias. Tudo isso é desenvolvido com o auxílio de monitores (formadores), de forma que o aluno levanta situações vivenciadas na realidade familiar, busca novos conhecimentos para explicar, compreender e atuar, partindo do senso comum para alcançar o conhecimento científico (BRASIL, 2006).

Essa troca favorece a construção de indivíduos com uma visão mais ampla sobre o ambiente campesino. Além disso, o trabalho desenvolvido com a família faz com que se estreitem os laços afetivos. Não esquecendo que esse método de alternância propicia

argumentos, análises e reflexões distintas sobre a própria comunidade, ampliando a visão dxs sujeitxs do campo sobre suas reais necessidades.

Partindo para **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**, esta "estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo" (BRASIL, 2008). Ela desenha xs sujeitxs que compreendem o meio campesino, especifica as etapas de ensino, aborda sobre as origens dos recursos financeiros, explica questões sobre formas de atendimento, nucleação, e dá outras providencias acerca da referida modalidade.

De início, o documento reforça o que já é trazido por outros normativos, ou seja,

> § 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições. § 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades (BRASIL, 2008).

Mais uma vez nos deparamos com as questões de um atendimento pedagógico que se postula no respeito às diferentes identidades campesinas, e com a preparação dxs professorxs no atendimento ao público do campo. Isso denota que há que se debruçar sobre tais questões para que, de fato, haja uma educação do/no campo de qualidade e com a valorização das múltiplas diferenças.

Porém, é neste momento que as instituições de ensino inseridas no campo devem se atentar para a interpretação e a recontextualização do trabalho pedagógico com as diferenças. Falo aqui de diferença, voltando-me para as questões de gêneros e sexualidades, essas que ainda são tensionadas na realidade das escolas do campo, e isso se dá em decorrência de questões hegemônicas e patriarcais embasadas em uma cultura geracional.

Quanto à nucleação, a Resolução discorre que

> Art. 5º Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura. § 1º Sempre que possível, o deslocamento dos alunos, como previsto no caput, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade (BRASIL, 2008).

Essa medida de talvez manter o estudante em seu meio campesino é de extrema relevância, uma vez que a nucleação pode ser responsável pela desarticulação entre ensino e a

realidade do currículo que é ofertado. Contudo, nesse processo, por vezes, as crianças são conduzidas para escolas urbanas, e acabam por vivenciar realidades distintas de sua comunidade.

Volto-me para a qualificação dos sujeitos do campo, com base no **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010,** que "dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária -PRONERA" (BRASIL, 2010). Em seu primeiro artigo, o normativo traz a seguinte leitura:

> Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (BRASIL, 2010).

O decreto ainda pontua, no artigo segundo:

> [...] São princípios da educação do campo: I -respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II -incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III -desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV -valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V -controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

Com isso, o normativo reforça que a diversidade no processo de ensino-aprendizagem deve ser respeitada. Todavia, as escolas do campo, em sua maioria, possuem projetos que invisibilizam as identidades dxs jovens com sexualidades dissidentes não heteronormativas. Como se a população dxs jovens gays e lésbicas do campo não fossem identidades de lutas históricas. Em suma, as instituições campesinas possuem muitos projetos que ocultam aquelxs que borram a cisgeneridade e a heteronorma.

No mais, a questão no normativo que versa sobre os trechos "respeito à diversidade do campo em seus aspectos de gênero, e aos conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo", pode ser entendida como obstáculos para a problematização das discussões sobre a temática, desencadeando o posicionamento de

algumas instituições ou grupos que reforcem a identidade campesina por um ponto de vista conservador.

Ainda sobre o Decreto nº 7.352, o seu artigo quatorze explica a finalidade do PRONERA, *in verbis*:

> Art. 14. O PRONERA compreende o apoio a projetos nas seguintes áreas: I - alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental; II - formação profissional conjugada com o ensino de nível médio, por meio de cursos de educação profissional de nível técnico, superior e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento; III -capacitação e escolaridade de educadores; IV -formação continuada e escolarização de professores de nível médio, na modalidade normal, ou em nível superior, por meio de licenciaturas e de cursos de pós-graduação (BRASIL, 2010).

Esse programa foi elaborado com o objetivo de construir sujeitxs do campo fortalecidxs em suas próprias identidades, estimulando os ambientes da Reforma Agrária, com uma pedagogia embasada nas especificidades das comunidades e suas culturas. Não esquecendo que o desenvolvimento sustentável é de grande relevância no decorrer do processo.

Pernambuco e Paiva (2014) escreveram que

> O PRONERA foi lançado em 1998 por proposição dos movimentos sociais do campo, com o Conselhos de Reitores das Universidades do Brasil (CRUB), e apoio do Fundo das Nações Unidas Para a Infância (UNICEF), da Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). A época, o CRUB apresentou diagnóstico da situação dos assentamentos, onde se constatava a ausência do Estado brasileiro no campo da educação e a necessidade de criação de um programa especial de educação para a reforma agrária (PERNAMBUCO; PAIVA, 2014, p. 171).

Desse modo, o PRONERA obteve sua portaria e auxiliou xs sujeitxs na construção de uma educação no e para o campo, ou seja, as identidades campesinas passaram a debater, construir e produzir políticas curriculares voltadas para suas múltiplas realidades, etapas e níveis de ensino.

De acordo com Ferreira (2014),

> O fato do Programa ter sido desenhado e proposto pelos movimentos sociais e outros atores da sociedade civil com o objetivo de formular uma política pública educacional específica para o campo se apresenta como o grande diferencial do PRONERA, em comparação com os programas anteriormente implementados na zona rural. Sem contar com a amplitude do Programa, cujo escopo compreende jovens e adultos de assentamentos de reforma agrária, desde alfabetização, ensinos fundamental e médio e diferentes cursos superiores e de especialização. Ou seja, o

> Programa contempla desde a educação básica à pós-graduação (lato senso), ao contrário das experiências anteriores, cujos escopos eram muito restritos (FERREIRA, 2014, p. 82).

Em face do que fora abordado por Ferreira (2014), o PRONERA expandiu gradativamente suas fronteiras na promoção do ensino. O programa teve início com a formação inicial, em nível de alfabetização para adultxs e, posteriormente, construiu novas possibilidades para xs sujeitxs no Ensino Superior.

Desse modo, o PRONERA foi responsável por promover aprendizagem em todos os níveis e para diferentes culturas campesinas em território brasileiro. Mas, com o atual governo de Jair Messias Bolsonaro, o programa foi extinto, somando-se à conta do presidente mais uma ação política em desfavor da história de luta dos Movimentos do campo.

Vale trazer para a discursão a **Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012**, que

> Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências (BRASIL, 2012).

O Plano de Ações Articuladas (PAR) diz, em seu parágrafo único, que seu objetivo é "[...] promover a melhoria da qualidade da educação básica pública, observadas as metas, diretrizes e estratégias do Plano Nacional de Educação" (BRASIL, 2012).

> Art. 2º O PAR será elaborado pelos entes federados e pactuado com o Ministério da Educação, a partir das ações, programas e atividades definidas pelo Comitê Estratégico do PAR, de que trata o art. 3º .
> § 1º A elaboração do PAR será precedida de um diagnóstico da situação educacional, estruturado em 4 (quatro) dimensões:
> I - gestão educacional;
> II - formação de profissionais de educação;
> III - práticas pedagógicas e avaliação;
> IV - infraestrutura física e recursos pedagógicos.

Desse modo, o artigo terceiro dispõe:

> [...] Fica instituído o Comitê Estratégico do PAR, no âmbito do Ministério da Educação, com o objetivo de definir, monitorar e revisar as ações, programas e atividades que serão objeto de apoio técnico ou financeiro da União assegurada a representação do Conselho Nacional de Secretários de Estado da Educação -

> CONSED e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, na forma de regulamento (BRASIL, 2012).

Tais recursos são negociados para darem conta do que é debatido no campo das políticas curriculares. Todavia, ainda não suprem as reais necessidades das escolas públicas, principalmente as do campo, que se reinventam com recursos físicos e humanos escassos, que necessitam reinterpretar e traduzir currículos em meio à ausência de profissionais e de materiais que atendam as especificidades da população campesina.

Além da insuficiência de recursos e de profissional qualificadxs, as escolas do campo convivem com a incerteza da permanência ou não de suas atividades. Diante disso, abordamos aqui a **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014,** que "altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas" (BRASIL, 2014).

> Art. 1º O art. 28 da Lei n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:
> "Art. 28. .....
> Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar." (NR) (BRASIL, 2014).

Essa Lei vem frear o fechamento das escolas do campo, uma vez que essa ação era realizada sem o parecer das comunidades campesinas. Sobre isso, "[...] o então ministro da Educação, Aloizio Mercadante, destacou que nos últimos cinco anos foram fechadas mais de 13 mil escolas do campo. Segundo ele, decisões tomadas sem consulta causam transtornos à população rural [...]" (AGÊNCIA BRASIL, 2014).

Em fase destas Leis, Decretos e Resolução, não nos esqueçamos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB), que descreve acerca das políticas curriculares para educação do campo, em seu texto, artigos e parágrafos:

> Art.28 Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I-conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II-organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III- adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Vemos, mais uma vez, como o normativo não elucida questões acerca das diversidades dos gêneros e das sexualidades, o que promove o silenciamento desses debates no contexto da prática, tornando-se temáticas marginais nas produções curriculares.

Além da Constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, outras Leis, Resoluções e Decretos se fizeram presentes no contexto das políticas curriculares da Educação do Campo. Essas Diretrizes foram pensadas e produzidas com o objetivo de regulamentar, normatizar e organizar os preceitos da Educação do Campo. Isso quer dizer que a interpretação e tradução dos contextos de tais Diretrizes ficaram a cargo dos Sistemas de Ensino Municipal e Estadual, que devem discutir tais políticas, a fim de produzir seus textos próprios, entretanto, que coadunem com a proposta macro das Diretrizes Operacionais; e é neste momento de negociação que nos vemos diante de um Contexto de Influência e Produção de políticas, já trazidos por Ball.

Não deixando de mencionar que a construção destas políticas é restrita a um determinado grupo de dirigentes, professorxs, técnicxs e secretárixs que, nem sempre, estão a par das reais vivências dxs múltiplxs sujeitxs campesinxs; portanto, constroem políticas curriculares de modo engessado.

Uma das instituições de produção curricular para a Educação do Campo desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC) foi a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD), sendo renomeada para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Assim:

> Avançando nessa articulação, para a gestão da Educação do Campo pelos sistemas de ensino, o MEC, por meio da SECADI, fomentou e realizou 25 seminários estaduais de Educação e Diversidade do Campo, contemplando os estados da federação. Promovidos pelo MEC em parceria com as secretarias estaduais e com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME),os seminários tiveram como objetivo divulgar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e definir no sistema de colaboração com os estados e municípios, políticas de educação específicas para as populações do campo (BRASIL, 2012).

Porém, cabe expor que a SECADI foi extinta, no ano de 2016, pelo então presidente Michel Temer, sendo mantida a extinção pelo atual presidente, Jair Messias Bolsonaro, por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Essa medida sinalizou um grande retrocesso nas políticas educacionais, e suprimiu o direito da educação para todxs, prevista na Constituição Federal de 1988.

De acordo com o **Decreto de nº 7.690, de 02 de março de 2012**, a SECADI possuía as seguintes atribuições:

> I – planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;
> II- implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal, e organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, **a educação do campo**, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;
> III – coordenar ações transversais de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas de que trata esta Secretaria, em todos os níveis, etapas e modalidades; e
> IV – apoiar o desenvolvimento de ações de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas intersetoriais (BRASIL, 2012).

Essa Secretaria foi criada com o objetivo de implementar políticas voltadas para xs sujeitxs e suas diferenças. A SECADI foi responsável por produzir materiais didáticos, programas iniciais e continuados de formação de professorxs. Ela desenvolveu o Programa Saberes da terra, que tinha como objetivo "elevar a escolaridade de jovens e adultos agricultores familiares, proporcionando certificação correspondente ao ensino fundamental, integrada à qualificação social e profissional" (SECADI/MEC, 2007).

Além disso,

> O programa estimula e apóia o fortalecimento e a ampliação das iniciativas de acesso e permanência de jovens agricultores familiares na rede pública de ensino. É uma parceria entre os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego, do Desenvolvimento Agrário e da Cultura e envolve parcerias locais entre as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, organizações não-governamentais e movimentos sociais e sindicais do campo (SECADI/MEC, 2007).

Esse programa surgiu com a pretensão de suplantar as desigualdades existentes entre o nível de escolarização dxs sujeitxs do campo em comparação com os da zona urbana. Sua pretensão foi de uma política afirmativa que compensasse o esquecimento histórico e cultural das populações interioranas. Sendo assim, houve

> "[...] a necessidade de adoção de políticas que revertam a situação da educação oferecida aos indivíduos em idade escolar - a fim de se impedir que esse quadro se perpetue - e que, ao mesmo tempo, resgatem a dívida histórica da sociedade brasileira para com os jovens e adultos que vivem no campo e não tiveram a oportunidade de freqüentar a escola (SECADI/MEC,2007).

A SECADI, juntamente com outras entidades, implantou também o Plano nacional de formação dos profissionais da educação do campo (PRONACAMPO), com o objetivo de

“estabelecer uma política nacional de formação permanente e específica dos profissionais da Educação do Campo que possibilite o atendimento efetivo das demandas e necessidades dos alunos, educadores, redes de ensino e comunidades do campo” (SECADI/MEC, 2007).

Desse modo, o PRONACAMPO se estruturou nos seguintes eixos: “Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Infraestrutura Física e Tecnológica” (BRASIL, 2013). O Programa nasceu com o objetivo de

> Disponibilizar apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da Política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2013).

Isso se deu em face da “[...] existência de 6.913 funções docentes sendo exercidas por professores que [tinha] apenas o ensino fundamental e que, portanto, não dispõem da habilitação mínima para o desempenho de suas atividades. A maioria desses professores leigos atua nas Regiões Nordeste e Norte” (SECADI/MEC, 2007). Percebemos que essa proposta de formação teve uma tentativa de romper com o currículo urbano, que é instituído nas escolas do campo, por professorxs sem formação específica, para a construção de uma pedagogia do e para o campo.

Outro ponto trazido pela SECADI foi a Revisão do Plano Nacional de Educação (PNE), pois “educadores e representantes dos movimentos sociais do campo apontam equívocos e omissões em grande parte do diagnóstico e nas metas definidas, as quais não correspondem às demandas reais dessas populações” (SECADI/MEC, 2007). Em face disso, os equívocos foram revistos pela CGEC/SECADI e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).

Desse modo, o objetivo da revisão foi “tornar o diagnóstico, as diretrizes e as metas do PNE condizentes com uma Educação do Campo de qualidade, referenciada nas experiências e contextos de suas populações e segmentos” (SECADI/MEC, 2007). A necessidade de se debruçar sobre a reformulação do normativo acerca da educação do campo parte do princípio de que esse segmento foi tratado de modo genérico, não havendo um debate sobre as especificidades do ambiente campesino.

Além disso,

> [...] a mesma diretriz se limita a estabelecer como meta a ser perseguida a oferta de apenas quatro séries do ensino fundamental, em descumprimento ao preceito constitucional, que estabelece o Ensino Fundamental de oito anos como obrigatório e gratuito, além de direito público subjetivo (SECADI/MEC, 2007).

Isso nos faz pensar de que modo e por quem essas políticas para a educação do campo foram debatidas e negociadas, uma vez que há um descrédito com o segmento. De antemão, podemos entender que xs sujeitxs do campo – a quem de fato interessa o currículo específico – não tiveram voz nestes discursos.

Em meio ao que foi trazido, é importante salientar que a SECADI/MEC, em parceria com a Secretaria de Educação Superior (Sesu), deram conta do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo, com os seguintes objetivos:

> Formar e habilitar professores para a docência multidisciplinar em escolas do campo, nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias.
> Promover a construção de projetos de formação de educadores que sirvam de referência para políticas públicas e cursos regulares de formação, tendo em vista a expansão da educação básica de qualidade (SECADI/MEC, 2007).

A necessidade de formar professorxs do campo já foi discutida neste texto, e isso se reforça com o Programa da SECADI. Porém, essas negociações não trazem uma política curricular que abarque as questões de gêneros e sexualidades nas áreas campesinas. Por conseguinte, suas discussões produzem tensões que, por vezes, são ocultadas em face de um currículo cisgênero e heteronormativo.

Não somente projetos e programas foram desenvolvidos pela SECADI; essa secretaria construiu cadernos temáticos. “Os temas abordados compreendem as questões da diversidade – étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, geracionais, regionais e culturais, bem como os direitos humanos e a educação ambiental” (SECADI/MEC, 2007).

> Os temas abordados compreendem as questões da diversidade – étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, geracionais, regionais e culturais, bem como os direitos humanos e a educação ambiental. São analisados do ponto de vista da sustentabilidade e da inclusão social por meio de uma educação que seja efetivamente para todos, de qualidade e ao longo de toda a vida. Para isso, pressupõe-se que: i) a qualidade só é possível se houver eqüidade – isto é, se a escola atender a todos na medida em que cada um precisa; e ii) todas as pessoas têm direito de retornar à escola ao longo de sua vida, seja para complementar a Educação Básica, seja para alcançar níveis de escolaridade mais elevados ou melhorar sua formação profissional (SECADI/MEC 2007).

Sendo assim,

> Os Cadernos Secad foram concebidos para cumprir a função de documentar as políticas públicas da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. O conteúdo é essencialmente informativo e formativo, sendo direcionado àqueles que precisam compreender as bases – históricas, conceituais, organizacionais e legais – que fundamentam, explicam e justificam o conjunto de programas, projetos e atividades que coletivamente compõem a política posta em andamento pela Secad/MEC a partir de 2004 (SECADI/MEC, 2007).

Desse modo, o Caderno "Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos" e os demais da coleção, surgem com o objetivo de visibilizar as políticas construídas pela SECADI. Além disso, os materiais são informativos e formativos, proporcionando discursos e debates substanciais e epistêmicos sobre os múltiplxs sujeitxs e suas culturas.

No entanto, é preciso salientar que as políticas curriculares para a população LGBTQIA+ se mostram periféricas na Educação do Campo, talvez porque as articulações, negociações foram debatidas, produzidas e interpretadas por grupos vinculados à Teologia da Libertação da Igreja Católica, como as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB).

Em contrapartida, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) já possui discussões na área de gêneros e sexualidades de modo mais expressivo, borrando uma discussão de classe com forte influência marxista, que foi endereçada às políticas curriculares para a Educação do Campo.

Assim, antes de finalizar este texto, não podemos esquecer que, na década de 90, o PRONERA possuía um pensamento deixado pela esquerda que dava menor visibilidade às discussões de gênero e sexualidade, por acreditar que isso poderia dificultar e fragilizar o processo de luta na transformação da sociedade capitalista em socialista, ou seja, o desenvolvimento da temática poderia trazer outras interpretações que não fosse a de luta de classes.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. *Sancionada lei que dificulta fechamento de escolas rurais e quilombolas*. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-03/sancionada-lei-que-dificulta-fechamento-de-escolas-rurais-e-quilombolas>. Acesso em 19 jul. 2020.

ARAÚJO, Denise Bastos de; CRUZ, Izaura Santiago da; DANTAS, Maria da Conceição Carvalho. *Gênero e Sexualidade na escola. Salvador*: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez.; FERNANDES, Bernardo Mançano. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BALL, Stephen J. *Educação Global S. A*: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta-Grossa, Paraná: Editora UEPG, 2014.

BORBA, Rodrigo. Linguística queer: uma perspectiva pós-identitária para os estudos de linguagem. *Revista Entrelinhas*, São Leopoldo, v.9, n.1, p. 91-107, 2015.

BRASIL. *Decreto de nº 7.352, de 04 de novembro de 2010*. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. *Decreto de nº 7.690, de 02 de março de 2012*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm>. Acesso em: 08 jul. 2020.

BRASIL. *Educação do campo*: diferenças mudando paradigmas, SECAD 2. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. *Educação do Campo*: Marcos normativos. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2020.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei nº 9394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 08 jul. 2020.

BRASIL**.** *Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012.* Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas e dá outras providências. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12695.htm>. Acesso em: 16 set.2020.

BRASIL. *Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm>. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. *Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Brasília, 2012.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB Nº:1/2006*. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_1_de_1_de_fevereiro_de_2006.pdf. Acesso em 25 ago. 2020.

BRASIL. *Programa Nacional de Educação do Campo*, PRONACAMPO. 2013. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 ago. 2020.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB, de 3 de abril de 2002.* Intitui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.ph

p?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192> . acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. *Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008*. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2020.

CALDART, Roseli Santos. *Por uma Educação do Campo*: traços de uma identidade em construção. In: Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas, Brasília, 2002.

CAMPOS, Margarida Cássia; GALLINARI, Tainara Sussai. A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil. *Revista NERA*, n.35, p.199-217, jan/abr 2017.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, CNEC, 2., 2004, Luiziânia. Disponível em: <http://www.red-ler.org/declaration-II-conferência-educacao-campo.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, CNEC 1., 1998 Luiziânia. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/ec/files/1%C2% AA%20Confer % C3%AAncia_%201.pdf>. Acesso em 19 ago. 2020.

1º Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária [ENERA]. (1997, julho). Manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária ao povo brasileiro. MST –reforma agrária: uma luta de todos. Brasília, DF.

2º Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária [ENERA]. (2015, setembro). Manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária ao povo brasileiro. Lutar, construir reforma agrária popular! Luiziânia, GO.

FERREIRA, Willian Gomes. *O Nascimento De Uma Política Pública*: das articulações à formulação do PRONERA. 2014. 104f. Dissertação. (Mestrado). UFRN. Natal.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Leia o Manifesto do MST*. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1997/8/01/brasil/29.html. Acesso em: 02 ago. 2020.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO [FONEC]. (2012, agosto). Notas para análise do momento atual da educação do campo. Disponível em: < https://educacaodocampo.furg.br/ images/pdf/historia-das-ledocs-fonec.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

GARCIA-MARIRRODRIGA, R.; CALVÓ, P. P. *Formação em alternância e desenvolvimento local*: o movi-mento educativo dos CEFFA no mundo. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

LOPES, Alice Casimiro. *Políticas curriculares*: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-183, maio /jun /jul /ago, 2004.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11 n. 32, p. 285-372, maio/ago. 2006.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc*. Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MST. *Enera tem o desafio de criar um novo espaço de articulação entre os trabalhadores da educação*. Disponível em: https://mst.org.br/2015/07/15/enera-tem-o-desafio-de-criar-um-novo-espaco-de-articulacao-entre-os-trabalhadores-da-educacao/. Acesso em: 12 jul. 2020.

OLIVEIRA, Caroline Mari. A construção de políticas educacionais para a educação do e no campo impulsionadas pelo MST no estado do Paraná a partir da década de1990. *Revista Educere Et Educare*. Maringá, v.8, n.15, p. 163-177. jan./jun. 2013.

PERNAMBUCO, Marta Maria e PAIVA, Irene Alves de. Pedagogia da terra: uma prática social de formação. In: *Práticas Coletivas em Assentamentos Rurais*. EDUFRN, Natal/RN: 2014.

RAMOS, Jéssica Rochelly da Silva; CUNHA, Kátia Silva. Políticas de currículo para as escolas do campo: entre negociações e articulações políticas. *Currículo sem Fronteiras*, v.18, n.3, p.871-894, set/dez. 2018.

ROSA, Daniela Souza da; CAETANO, Maria Raquel. Da educação rural à educação do campo: uma trajetória...seus desafios e suas perspectivas. *Revista científica da Faccat*, v. 6, n. (1-2), jan/dez. 2008.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da educação do campo no Brasil. O protagonismo dos movimentos sociais. *Teias*, v.18, n.51, p.210-224, out/dez. 2017.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da. *Políticas linguísticas de revitalização entre os Pataxó do território Kaí-pequi*. 2019. 127f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SOUZA, Maria Antônia. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. Campinas, *Educ. Soc*, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.

3. POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA BAHIA

RESUMO: Apresentamos neste artigo recortes de documentos normativos e pesquisas bibliográficas sobre as políticas curriculares na educação baiana, tendo como objetivo analisar como as políticas educacionais, especificamente do campo, são endereçadas às múltiplas identidades que residem neste espaço. Além disso, o texto discute acerca de como as questões de gênero e sexualidade são tratadas no contexto de produção e interpretação das políticas educacionais. Neste texto, também são analisados alguns normativos da Escola Municipal Santa Rita de Cássia, localizada no interior do município de Prado/BA; o minicurso na área de gênero e sexualidade, ofertado por dois estudantes de especialização, da Universidade Federal da Bahia,e como os profissionais desta escola lidam com xs jovens de sexualidade dissidentes não heteronormativas.

Palavras-chave: Políticas Curriculares. Educação Baiana. Educação do Prado. Educação do campo.

ABSTRACT: We present in this article clippings of norms and bibliographic research on curricular policies in Bahian education. Aiming to analyze how educational policies, specifically, in the countryside are addressed to the multiple identities that reside in this space. In addition, the text discusses how gender and sexuality issues are treated in the context of the production and interpretation of educational policies. In this text, also, some norms of the Escola Municipal Santa Rita de Cássia, located in the interior of the municipality of Prado / BA are analyzed; the mini-course in the area of gender and sexuality offered by two specialization students from the Universidade Federal da Bahia and how the professionals of this school deal with non-heteronormative dissident young people of sexuality.

Keywords: Curriculum Policies. Bahian Education. Prado education. Rural education.

Inicio esta subseção abordando sobre os aspectos demográficos da população baiana que, atualmente, tem como governador Rui Costa dos Santos, do Partido dos Trabalhadores (PT). Para tanto, analisemos o último censo, realizado em 2010.

Figura 16 - Imagem extraída do site IBGE -cidades.

Segundo Silva e Silva (2011, p. 181),"O Estado da Bahia, entre 2000 e 2010, teve a sua população total aumentada de 13.070.250 habitantes para 14.016.906 habitantes, o que significa um acréscimo de 946.656 habitantes, em 10 anos". Sobre o campo, a "[...] Bahia ainda continua representando, em 2010, o Estado com a maior população rural do Brasil, ou seja, 3.914.430 habitantes" (SILVA; SILVA, 2011, p. 189).

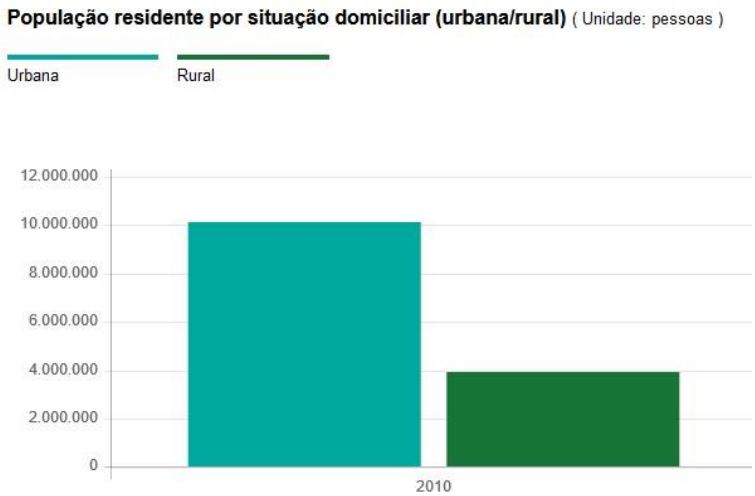


Figura 17 - Imagem extraída do site IBGE -cidades.

Embora tenha o título de maior população campesina, Silva e Silva (2011) trazem que

> Nos 19 anos, entre os Censos de 1991 e 2010, a população rural baiana perdeu 936.791 pessoas. É importante mencionar que, até 1980, a população rural do Estado da Bahia era superior ao total da população urbana e que só a partir de 1991, apontado pelo Censo, decresceu, em termos absolutos, a população rural baiana (SILVA; SILVA, 2011, p. 189).

Essa baixa na população do campo, em algumas regiões da Bahia, se liga à ausência de políticas públicas que favoreçam xs[8] sujeitxs campesinxs, e a inexistência dessas políticas ocorrem por conta da ausência de indivíduos que discutam a realidade e os interesses do campo nas produções dos discursos e dos textos políticos. Além disso, vale dizer que "[...] as maiores taxas negativas não estão presentes em muitas áreas do semi-árido baiano e sim no litoral Sul e regiões adjacentes" (SILVA; SILVA, 2011, p. 190).

[8] Este trabalho arrisca uma escrita *Queer*, por isso, a utilização do "X" se faz necessária na desconstrução dos binarismos. A linguística *queer* tem se configurado como uma área de investigação que estuda o espaço semântico-pragmático entre os discursos dominantes (i.e. heteronormatividade) e a performance linguística situada e tem-se mostrado, assim, como um campo promissor para o estudo de como fenômenos macro-sociológicos que produzem certos indivíduos como seres abjetos, inferiores ou patológicos são sustentados e/ou desafiados nos detalhes mais ínfimos de nossa vida social, notadamente, a linguagem-em-uso (BORBA, 2015, p. 94).

Partindo para o contexto de produção de política para e na Educação do Campo, vale apontar o que diz Caldart (2008):

> O conceito de Educação do Campo, como parte da construção de um paradigma teórico e político, não é fixo, fechado, também não pode ser aleatório, arbitrário: qualquer um inventado por alguém, por um grupo, por alguma instituição, por um governo, por um movimento ou organização social. Pelo nosso referencial teórico, o conceito de Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere. [...] é um conceito em movimento como todos os conceitos, mas ainda mais porque busca apreender um fenômeno em fase de constituição histórica; por sua vez a discussão conceitual também participa deste movimento da realidade (CALDART, 2008, p.70).

Este recorte teórico faz-nos pensar que promover uma educação do e no campo envolve arenas de embates políticos, onde os interesses subjetivos, coletivos e econômicos são postos em pautas distintas; e, mais uma vez, voltamos ao ciclo de políticas de Ball, o qual pretende decentralizar o fazer político. No caso do campo, a imposição de uma educação hegemônica e pautada na necessidade capitalista.

Sendo assim, continuamos com as abordagens sobre as entidades, Movimentos Sociais e normativos que construíram a educação do campo na Bahia. Para tanto, iniciamos com alguns trechos da carta endereçada ao então governador da Bahia, Jaques Wagner, após sua reeleição. O documento foi elaborado pela Articulação do Semiárido Brasileiro (ASA), que relatou o seu anseio por mudanças políticas para o semiárido, e trouxe algumas denúncias ao modo de produção das políticas públicas vigentes.

> [...] presenciamos e nos confrontamos, claramente, com a existência do modelo de desenvolvimento hegemônico, conservador, promovido ou fortemente apoiado pelos poderes públicos, que por meio do agronegócio e das grandes obras, como a construção de grandes barragens, transposição de águas, grandes perímetros irrigados, mineração, monoculturas e por várias outras atividades essencialmente orientadas para a exportação, têm resultado na expropriação de amplos setores das populações do campo que são penalizados com a perda de seus direitos sobre os territórios e seus recursos (ASA, 2010).

Segundo o documento, o modelo hegemônico só traria aspectos negativos ao mundo e aos sujeitxs do semiárido.

> Assim, a ASA propõe e executa o paradigma da CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO, no qual a região e seu povo passam a ser concebidos e reconhecidos como belos, de grande potencial econômico, de imensas riquezas culturais, com recursos naturais esplêndidos, como um povo capaz, inteligente e com poder de construir e reconstruir sua história (ASA, 2010).

Essa proposta parte pela inserção de um trabalho em conjunto com o Governo do Estado, a fim de fortalecer e possibilitar novas políticas públicas para o semiárido. Em face disso, o documento traz nove contextos para a construção de um semiárido pungente, e vale apontar como foi colocada a questão da educação para essa população.

> Afirmamos a necessidade de uma Proposta Político-Pedagógica de Educação na perspectiva da Educação para a Convivência com o Semiárido que respeite e valorize os contextos, as identidades, a cultura e a diversidade dessa região. Diante disso, propomos: - Garantir a ampla divulgação das Diretrizes Operacionais e das Complementares da Educação do Campo e as diretrizes da Educação para a Convivência com o Semiárido, nos municípios e sua inserção nos Planos Municipais de Educação e nos Projetos Político-Pedagógicos; - A construção de um currículo contextualizado e plural para as escolas que assegure a produção de conhecimento na perspectiva da reinvenção do Semiárido; - O compromisso em garantir a formação continuada dos educadores e educadoras do campo, como Política Pública de Formação e não apenas como encontros, oficinas e semanas pedagógicas esporádicas; - A produção de material didático apropriado à educação sob a perspectiva da Educação para Convivência com o Semiárido Brasileiro (ECSAB) para o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior; - A garantia de Políticas Públicas de Educação do Campo em todas as modalidades da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), Educação Profissional e Educação Superior (ASA, 2010).

Notamos que a proposta de educação trazida pela carta parte do respeito às especificidades dxs sujeitxs do semiárido, ou seja, a valorização da cultura e da história dos indivíduos, abarcando desde a contextualização de todo material produzido para o ensino-aprendizagem dos atores e atrizes, até uma formação inicial e continuada que converse com essa identidade.

Vemos nisso um campo político de negociações e embates, onde xs sujeitxs que vivenciam sua realidade tendem a discutir em outras arenas, para que sua cultura não continue invisibilizada.

Partindo para a Resolução **CEE nº 103, de 28 de setembro de 2015,** que dispõe sobre a Educação do Campo, no sistema Estadual de Ensino da Bahia, encontramos a abordagem dos seguintes princípios:

> I - compreensão do trabalho como princípio educativo e da cultura como matriz do conhecimento; II - respeito à diversidade da população do campo em todos seus aspectos; III - garantia da definição de projetos educativos com pedagogias condizentes às condições e aos anseios das populações do campo; IV - reconhecimento das unidades escolares como espaços públicos de ensino e aprendizagem, produção de conhecimento e articulação de experiências de vida dos educandos; V - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento às especificidades, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; VI - valorização da identidade da escola por meio de projetos político-pedagógicos com organização curricular e metodológicas adequadas às necessidades dos educandos e comunidades

> do campo; VII - flexibilização na organização escolar, visando à adequação do tempo pedagógico, à definição do calendário, os processos de organização de turmas, sem prejuízos das normas de proteção da infância contra o trabalho infantil; e VIII - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidades dos movimentos sociais relacionados às questões do campo, na gestão da escola (BAHIA, 2015).

Diante do que fora colocado no texto, percebemos um passo significativo nas políticas curriculares para a Educação no Estado da Bahia, uma vez que os princípios já abordam sobre as especificidades das áreas campesinas. Neste sentido, a **Lei 13.559, de 11 de maio de 2016,** que traz o Plano Estadual de Educação da Bahia (PEE/BA), com vigência de 10 anos, pontua:

> O Plano Estadual de Educação da Bahia foi apresentado pelo Fórum Estadual de Educação ao Governo do Estado em 8 de junho de 2015. Aprovado pela Assembléia Legislativa do Estado da Bahia em 4 de maio de 2016 é publicado em 12 de maio de 2016 no Diário Oficial do Estado da Bahia, data do início da sua vigência após sanção pelo Governador Rui Costa (BAHIA, 2016).

A Educação do Campo surge no decorrer do texto, assegurando o direito à educação dos povos campesinos, e obedecendo às especificidades culturais e históricas. Mas o documento ainda não negocia de maneira esclarecedora o papel da Educação campesina; não pontua esta modalidade como algo que se difere de uma Educação Rural, ou seja, ela surge de modo tímido. Essa fragilidade na composição de um currículo que atenda as especificidades do povo do campo é apontada pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com a temática: "Ruralidades diversas, diversas ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo Bahia Brasil" (FAEEBA/UNEB, 2011).

O trabalho mostrou que as escolas municipais operam com um currículo que não coaduna com a realidade do povo campesino. Relatou também sobre a precariedade dos recursos pedagógicos para o trabalho docente. Além disso, sinalizou a superlotação das salas multisseriadas e o número, ainda insuficiente, de professorxs licenciadxs.

Há, na Bahia, a construção de licenciaturas do campo, promovidas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), e a Universidade Estadual da Bahia (UNEB); essa última com cursos especiais, como Letras da Terra e Pedagogia da Terra. Há também cursos de formação continuada, na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

Não obstante, o que também prejudica o trabalho pedagógico nas escolas do campo é a desvalorização dx professor e as rotatividades políticas nos municípios, uma vez que, quando há mudanças dxs gestorxs municipais, programas iniciados, ou em fase de implementação, são, por vezes, excluídos, por conta de novas propostas políticas, não tendo uma análise

criteriosa do impacto no contexto da prática. Isso reforça o estigma histórico de que a educação do campo "vem depois".

Ainda sobre uma promoção de educação do campo envolta pela "equidade" – aqui entre aspas por não contemplar a fundo as causas de gêneros e sexualidades – foi que, no ano de 2008, o Governo do Estado trouxe a **Lei nº 11.352, de 23 de dezembro de 2008**, que "Institui o Programa Estadual de Apoio Técnico-Financeiro às Escolas Família Agrícola - EFAs e Escolas Familiares Rurais - EFRs do Estado da Bahia, através de entidades sem fins lucrativos [...]" (BAHIA, 2008).

Assim, essas escolas são instituídas de acordo com os seguintes critérios:

> I - funcionamento autorizado pelo Conselho Estadual de Educação que inclua a oferta de cursos gratuitos de ensino fundamental da 5ª a 8ª série, de ensino médio e/ou educação profissional técnico de nível médio, formação inicial e continuada, qualificação ou re-qualificação profissional, com conteúdos curriculares e metodológicos apropriados às reais necessidades e interesses do campo, norteados pelos princípios básicos da Educação do Campo, Educação Profissional e da Educação Ambiental;
> II - seja gerenciado por uma associação autônoma sem fins lucrativos, composta de pais, pessoas e entidades comprometidas com o desenvolvimento sustentável e solidário da agricultura familiar;
> III - aplique os princípios e a metodologia da Pedagogia da Alternância, observando-se no calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas de cada região;
> IV - tenha como objetivo a formação integral da pessoa humana, o trabalho como princípio educativo, com a construção coletiva e a disseminação de conceitos, conteúdos e métodos do desenvolvimento integrado e sustentável acumulados pela Sociedade Civil Organizada e Poder Público;
> V - tenha sido declarado de utilidade pública por lei.

Em seguida, o Governo do estado criou o **Decreto de nº 14.110, de 28 de agosto de 2012,** para regulamentar a Lei 11.352, de 23 de dezembro de 2008, que instituiu o Programa Estadual de Apoio Técnico-Financeiro às Escolas Família Agrícola – EFAs e Escolas Familiares Rurais – EFRs.

> Art. 1º - O Programa Estadual de Apoio Técnico-Financeiro às Escolas Famílias Agrícolas - EFAs e às Escolas Familiares Rurais - EFRs do Estado da Bahia, instituído pela Lei nº 11.352, de 23 de dezembro de 2008, será implementado por meio de projetos e ações integradas de iniciativa comunitária que proporcionem, em caráter suplementar, educação nos níveis fundamental e médio, educação profissional e formação inicial e continuada a adolescentes, jovens e adultos no campo (BAHIA, 2012).

O normativo também diz:

> Art. 3º - A Secretaria da Educação celebrará convênios, termos de cooperação e outros instrumentos similares que visem contribuir para a manutenção e funcionamento das EFAs e EFRs, sendo os recursos fixados, tomando por base o critério per capita/aluno, que não poderá superar o per capita previsto para o correspondente nível ou modalidade de ensino estabelecido pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, para o Estado da Bahia, observando-se o quantitativo de alunos matriculados nessas escolas no ano letivo imediatamente anterior (BAHIA, 2012).

Sendo incumbência das Secretarias de Educação:

> § 1º - A Secretaria da Educação divulgará para as entidades mantenedoras conveniadas, no início de cada ano letivo, o valor total de recursos destinados a cada escola.
> § 2º - A entidade mantenedora conveniada deverá apresentar antes do início do ano letivo o Plano de Trabalho Anual com as ações e atividades a serem desenvolvidas por cada escola.
> § 3º - A Secretaria da Educação deverá fiscalizar a correta aplicação dos recursos repassados e analisar as prestações de contas devidas, de acordo com o plano de trabalho integrante do respectivo convênio.
> § 4º - O apoio técnico a ser prestado pela Secretaria da Educação dar-se-á por meio da formação de professores e gestores, planejamento e troca de experiências, em benefício das Escolas Famílias Agrícolas - EFAs e Escolas Familiares Rurais – EFRs (BAHIA, 2012).

Essas instituições foram criadas para fortalecer as identidades campesinas, proporcionando uma pedagogia da alternância que conversasse com xs múltiplxs sujeitxs, dando a oportunidade de construírem novas experiências de modo concomitante. Todavia, esse projeto de escola não visibilizou as políticas públicas voltadas para as questões de gêneros e sexualidades, ou seja, elas caminham pelo debate da agroecologia, manejo animal, e demais temáticas acerca das atividades campesinas.

Outro normativo que não pode deixar de ser discutido neste texto é o de **nº 12.361, de 17 de novembro de 2011**, que versa sobre políticas públicas voltadas para às juventudes. Essa Lei foi criada com sete objetivos estratégicos; dentre eles, vale destacar os seguintes:

> I - incorporar integralmente os jovens ao desenvolvimento do Estado da Bahia não somente como beneficiários, mas também como sujeitos ativos, por meio de uma política estadual de juventude voltada aos aspectos humanos, sociais, culturais, educacionais, econômicos, desportivos, religiosos e familiares; [...] III - articular os diversos sujeitos da sociedade, governo, organizações não-governamentais, jovens e legisladores para construir políticas públicas integrais de juventude; [...] VI - garantir os direitos da juventude, considerando gênero, orientação sexual, raça, etnia, deficiência e local de residência, nas mais diversas áreas: educação, ciência e tecnologia, cultura, comunicação, desporto, lazer, participação política, trabalho e renda, saúde, meio ambiente, terra, agricultura familiar, entre outras, levando-se em conta a transversalidade dessas políticas de maneira articulada (JUSBRASIL, 2011).

Refletindo sobre esses objetivos, entendemos que x jovem não faz parte integralmente dos debates, interpretações e contextualizações das políticas que versam sobre sua identidade e construção de mundo, uma vez que os discursos estão restritos a um grupo seleto de indivíduos com interesse mercadológico. Quanto aos direitos dxs jovens gays e lésbicas, esses poucos saem dos discursos legislativos.

Em suma, aprova-se o Plano Estadual de Juventude, "[...] destinado a orientar as políticas públicas desenvolvidas pelo Estado voltadas aos jovens com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove)" (JUSBRASIL, 2011). Com isso, para o atendimento dxs jovens em suas necessidades de saúde lazer e educação, foram instituídos cinco eixos orientadores, a saber:

> I - Eixo Orientador I: Emancipação e autonomia juvenil:
> a) Diretriz 1: Incentivo permanente à educação;
> b) Diretriz 2: Formação para o trabalho e garantia de emprego e renda;
> II - Eixo Orientador II: Bem-estar juvenil:
> a) Diretriz 1: Promoção da saúde integral do jovem;
> b) Diretriz 2: Vida segura;
> c) Diretriz 3: Incentivo ao desporto, acesso ao lazer e preservação do meio ambiente ecologicamente equilibrado;
> III - Eixo Orientador III: Desenvolvimento da cidadania e organização juvenil:
> a) Diretriz 1: Política e participação;
> b) Diretriz 2: Engajamento e organização juvenil;
> IV - Eixo Orientador IV: Apoio à criatividade juvenil:
> a) Diretriz 1: Estímulo à produção cultural e acesso aos bens da cultura;
> b) Diretriz 2: Desenvolvimento tecnológico e comunicação;
> V - Eixo Orientador V: Reconhecimento das diversidades:
> a) Diretriz 1: Jovem negro e negra;
> b) Diretriz 2: Jovem indígena;
> c) Diretriz 3: Jovem rural;
> d) Diretriz 4: Jovem deficiente;
> e) Diretriz 5: Jovem Lésbica, Gay, Bissexual, Travesti e Transexual - LGBT;
> f) Diretriz 6: Jovem mulher;
> g) Diretriz 7: Jovem em conflito com a lei ou em restrição de liberdade (JUSBRASIL, 2011).

Analisando esses tópicos, vemos que há um discurso legislativo que contradiz a realidade vivenciada por jovens LGBTQIA+, uma vez que os rechaços promovidos pela família, amigxs e escola são responsáveis pelo isolamento, depressão e suicídio.

Não podemos esquecer também do Plano Estadual de Educação, com vigência de dez anos, instituído com base na **Lei de nº 10.330, de 15 de setembro de 2006**.

> Art. 2º A partir da vigência desta Lei, caberá aos Municípios, no âmbito de sua autonomia, examinar a oportunidade da elaboração de seus Planos Municipais de Educação correspondentes, com base nos Planos Nacional e Estadual de Educação.
> Art. 3º O Estado, em articulação com a sociedade civil e os Municípios que assim desejarem, procederá a avaliações periódicas da implementação do Plano Estadual de Educação da Bahia.
> Art. 4º O Estado instituirá o Sistema Estadual de Acompanhamento e Avaliação e

> estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Estadual de Educação da Bahia.
> Art. 5º Os planos plurianuais do Estado serão elaborados de modo a dar suporte às metas constantes no Plano Estadual de Educação da Bahia.
> Art. 6º Os Poderes do Estado e dos Municípios, no âmbito de suas respectivas competências, empenhar-se-ão na divulgação deste Plano e da progressiva realização de seus objetivos e metas, a fim de que a sociedade o conheça amplamente e acompanhe sua implantação (LEIS ESTADUAIS, 2015).

Temos aqui um exemplo de construção das políticas proposto por Ball, onde múltiplas arenas discutem a promoção de políticas que atendam à sociedade. Todavia, basta saber de qual sociedade falamos, pois há uma intensa produção curricular de viés capitalista e, quase nunca, se volta para as especificidades dxs variadxs sujeitxs. Além disso, as escolas e os municípios não produzem textos políticos que deem contas do que é proposto em Lei.

Em face do que já fora discutido, em julho de 2019, foi publicado o Documento Curricular Referencial para a Bahia (DCRB), elaborado por meio de diversos segmentos da sociedade, pela Secretaria de Educação da Bahia (SEC/BA) e a União Nacional dos Dirigentes do Estado da Bahia (UNDIME). O documento tem o objetivo de contribuir para a construção dos currículos nos sistemas de Ensino estadual e Municipal da Bahia.

O parecer CEE, número 196/2019, diz que

> Em Regime de Colaboração entre a Secretaria Estadual de Educação e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, os municípios foram mobilizados a produzirem documentos orientadores e promoverem diálogos formativos, nos 27 Territórios de Identidade – NTE, com as comunidades educativas, para subsidiarem a elaboração da primeira versão do Currículo do Estado, com o objetivo de envolver e orientar as equipes técnicas no processo de estudo e discussão do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desse modo, somaram-se mais de 24 mil contribuições durante a realização da escuta inspiracional1, tornando legítimo o processo de construção e a materialidade do referido documento no Estado (BAHIA, 2019, p. 3).

O documento, ao contrário da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aborda sobre as modalidades de ensino e dá margem para o aprofundamento de discursos posteriores. No que concerne à Educação do Campo, o texto traz que "[...] a concepção de Educação do Campo busca romper com a proposta de educação tradicional que organiza o currículo nos moldes da educação urbana" (BAHIA, 2019, p. 47). O texto ainda diz que

> A Educação do Campo defende uma concepção pedagógica onde o currículo está, intrinsicamente, atrelado a realidade, valorizando o local e o global. Um currículo próprio, construído por meio do conhecimento científico das experiências de vida dos estudantes e da efetiva participação dos movimentos sociais populares e da comunidade extraescolar, constituindo uma verdadeira educação no/do campo (BAHIA, 2019, p. 48).

Todavia, o texto da (DCRB) não é algo acabado e pronto, ou seja, será preciso novas discussões, a fim de implementar novas políticas, realizar novos diagnósticos com base no que já fora proposto, e sempre partir de uma mudança que coadune com a realidade do povo do campo. No entanto, para que haja tais alterações, é preciso tencionar novos debates, analisar os currículos construídos pelos municípios, com o objetivo de verificar contextos que não foram trazidos em propostas anteriores. Acerca do normativo,

> O documento dispõe sobre a operacionalização do mesmo, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem observados, obrigatoriamente, ao longo das etapas e respectivas modalidades da Educação Básica. Trata-se de instrumento norteador para a (re)elaboração dos currículos pelos sistemas, nos âmbitos público e privado, do Estado da Bahia, devidamente aprovados pelos órgãos competentes, Conselhos Municipais e Estadual de Educação, reafirmando a obrigatoriedade de atendimento ao disposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento foi elaborado em regime de colaboração, a fim de contemplar a todos os municípios do Estado, aliado ao processo de implementação da BNCC (BAHIA, 2019).

Até chegar a sua homologação, os municípios iniciaram um processo de debates envolvendo os atores e atrizes de suas redes, a fim de opinarem e decidirem sobre as políticas curriculares para a educação baiana. Vale salientar que o documento traz em seu texto uma abordagem sobre "Educação para as relações de Gênero e Sexualidade", e pontua:

> No que se refere aos estudos de gênero, faz-se necessário compreender alguns conceitos básicos, como: sexo, gênero, identidade de gênero, papéis/estereótipos de gênero e identidade sexual ou orientação sexual.
> O sexo refere-se aos aspectos biológicos, anatômicos, as características fenotípicas/características externas: genitálias, órgão reprodutores internos, mamas, barba, entre outros e genotípicas/características genéticas: genes masculino e feminino, assim, o sexo pode ser masculino ou feminino. (BAHIA, 2019).

Vemos nisso um rompimento do discurso da sexualidade como elemento puramente biológico. Todavia, as escolas ainda não conseguem promover uma educação que dialogue com a população LGBTQIA+. O documento ainda diz que

> Os currículos escolares da Educação Básica, respeitando os devidos ciclos de vida e com as devidas adequações de linguagens, metodologias e materiais didáticos, devem auxiliar a comunidade escolar na construção de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, valores e atitudes para o fortalecimento da autoestima, promoção da alteridade, autonomia, do autocuidado, autoconhecimento, da afetividade pessoal e entre pares, independente das expressões das identidades sexuais ou de gênero; da compreensão do funcionamento do próprio corpo, respeitando seus limites e do outro, da autoproteção e proteção dos pares contra Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e/ou gravidez não planejada; do compartilhamento de responsabilidades, frente a uma gravidez não planejada; da

> compreensão sobre a alienação parental; do reconhecimento e combate à exploração sexual e às diversas formas de violências contra as meninas e mulheres, sobretudo as negras e os grupos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros e Queers (LGBTTQ+), incluindo feminicídio e homicídio da população LGBTTQ+ (BAHIA, 2019).

Este texto traz luz às questões de gênero e sexualidade no contexto escolar. Contudo, não há, nas escolas do campo, profissionais qualificadxs para os discursos LGBTfóbicos e machistas, uma vez que fatores como formação inicial e continuada acerca do tema e, por vezes, comunidades de uma cultura geracional e conservadora, dificultam na construção de um trabalho pedagógico mais transgressor.

Dentre a produção das políticas em torno da educação do campo, no estado da Bahia, é preciso destacar a criação da Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado da Bahia (FETAG-BA), que

> [...] tem suas raízes iniciadas desde os anos da década de 30, no século passado, quando o socialista Joaquim Cunha Filho fundou o primeiro sindicato de trabalhadores/as rurais do Brasil, em Pirangi, Distrito de Ilhéus, hoje município de Itajuípe, Sul do Estado da Bahia (CTB, 2020).

A Federação vem lutando por políticas públicas que contemplem a população do campo. Assim,

> Consolidada na Bahia e respeitada em todo o Brasil, a FETAG-BA sempre esteve no front da luta: por ser pioneira no sindicalismo rural, sempre pautou o fortalecimento e a valorização da agricultura familiar; defende uma ampla e massiva reforma agrária com responsabilidade; luta por direitos, com mais respeito e dignidade dos jovens e da pessoa idosa; defende a paridade de gênero, nas estruturas do MSTTR (CTB, 2020).

Desse modo, a entidade é uma das pioneiras no estado que, em prol dos direitos da população campesina, vem traçando discursos políticos que visibilizem a identidade dxs sujeitxs do campo. Todavia, ainda há muito que lutar por políticas que amparem as mulheres e xs jovens com sexualidades dissidentes não heteronormativas do campo.

Não podemos finalizar esta subseção sem mencionar os Encontros Baianos da Educação do Campo, que foram promovidos nos anos de 2014 e 2018. O primeiro foi realizado pelo Instituto Federal Baiano (IF Baiano) e Instituto Federal da Bahia (IFBA), em parceria com o Ministério do Desenvolvimento Agrário e a Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola. O segundo ocorreu na Universidade do Estado da Bahia (UNEB),

Campus I, em Salvador, e foi organizado pelo Grupo de Pesquisa Educação do Campo, Trabalho, Contra-hegemonia e Emancipação Humana.

Os encontros tiveram em comum os debates sobre os caminhos trilhados pela educação do campo, no estado da Bahia, os enfrentamentos dxs sujeitxs campesinxs frente ao sistema capitalista e hegemônico de distribuição de renda, o processo de formação inicial e continuada dxs educadorxs do campo, e de como tem sido a construção de uma pedagogia que dialogue com as necessidades dxs sujeitxs inseridxs no campo.

Assim, o primeiro encontro teve como objetivo "propor diretrizes e ações para o fortalecimento da Educação do Campo nas diferentes modalidades de ensino e nos programas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica" (IFBaiano, 2015). O seguinte, foi de "reunir os sujeitos sociais envolvidos com a discussão da Educação do Campo, com vistas à socialização das produções acadêmico-científicas e relatos de experiências em espaços escolares e não-escolares" (UNEB, 2018).

Além desses dois encontros, podemos citar os Fóruns Estaduais de Educação do Campo (FEEC), elaborados com o objetivo de discutirem sobre as construções das políticas públicas e curriculares para os profissionais e as instituições do campo, fortalecendo uma pedagogia no e para o campo. Essa arena de embates e tensionamentos envolve setores públicos e órgãos que coadunam com os interesses campesinos.

Isso nos remete ao ciclo de políticas de Ball, pois entendemos que a produção das políticas envolve conflitos e interesses públicos e privados em torno do projeto capitalista. Além disso, não esqueçamos que não há tanta visibilidade para a população LGBTQIA+, ficando os discursos acerca dxs jovens com sexualidades dissidentes não heteronormativas em um não-lugar de um espaço-tempo esquecido nos próprios sujeitxs feridxs e isoladxs pela heteronorma.

Finalizo esta subseção numa aproximação analítica alinhavada com a teoria do Ciclo de Políticas de Ball, uma vez que os embates políticos da militância, a produção dos textos legislativos, a recontextualização dos textos políticos pelas secretarias e escolas, o diagnóstico do que fora trabalhado pelas instituições, e os impactos das políticas nas áreas do campo, conversam entre si, ou seja, estruturam-se em Contextos Cíclicos.

3.1 POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PRADO

O município de Prado, situado no Extremo Sul baiano, possui 14 Instituições de Ensino, distribuídas nas áreas campesinas, que atendem da Educação Infantil ao Ensino

Fundamental I e II. Vale dizer que todas as escolas municipais do campo possuem umx únicx diretorx, que trabalha na Secretaria de Educação do Campo, na sede do município, fazendo um trabalho rotativo nas escolas.

> Art. 41. Constitui a Direção das Escolas do Campo da Rede Municipal de Ensino, um único Diretor e vice –diretor, quando necessário, devidamente qualificado, legalmente habilitado e designado de acordo com Lei municipal especifica e distribuídos atendendo a portaria da Secretaria Municipal de Educação.
> Parágrafo único -Estas Unidades Escolares da rede Municipal de Ensino terá sede na Secretaria Municipal de Educação e seu Diretor fará atendimento de forma volante às Unidades escolares (REGIMENTO, 2015).

Para tanto, o município possui umx vice-diretorx nas escolas de médio e grande portes, que executa todas as atribuições dx diretorx, porém, com as seguintes restrições: não assina ou emite transferência escolar (somente declaração); não decide sobre a contratação de funcionárixs ou manutenção do quadro pedagógico; e toda decisão tem que passar pelo aval dx diretorx que fica na sede do município.

Diante disso, penso que as escolas do campo são lesadas nesta perspectiva gestora, uma vez que x diretorx deve presenciar a rotina da escola, dialogar com xs professorxs, alunxs e pais, a fim de traçarem estratégias para a construção de uma gestão democrática e que represente a todxs. Então, x diretorx escolar que não está inseridx nas vivências da unidade de ensino e da comunidade limita-se no processo administrativo.

O campo conta, atualmente, com 1.035 alunxs matriculadxs na rede municipal de ensino, e com 69 professorxs. A depender da quantidade de alunxs, a escola terá umx vice-diretorx, que executará as funções de umx diretorx, de acordo com o Regimento Curricular Municipal. Porém, o objetivo desta subseção é trazer um breve panorama das políticas curriculares para Educação do Campo, no município de Prado, tratando especificamente no contexto da prática da Escola Municipal Santa Rita de Cássia, situada no campo da comunidade de Veleiro.

Começo dizendo que o município do Prado, até o momento, não implantou um currículo direcionado para a educação do campo com base em um diagnóstico da população campesina. As instituições de ensino lidam com uma proposta curricular urbana e calcada em adaptações que, por vezes, não ocorrem por falta de um diagnóstico preciso da comunidade.

Sobre essa contextualização, Lopes (2004, p.113) diz que “as instituições e seus grupos disciplinares têm diferentes histórias, concepções pedagógicas e formas de organização, que produzem diferentes experiências e habilidades em responder, favoravelmente ou não, às mudanças curriculares, reinterpretando-as”. Para tanto, há que se

observar alguns fatores para a realocação de um currículo que atenda as especificidades de uma determinada comunidade.

Então, partindo para a realidade do município de Prado, não foi, até o momento, implementado um currículo para a Educação do Campo no município. Além disso, grande parte dxs educadorxs são de áreas urbanas, e trazem consigo uma cultura que acaba sendo transferida, voluntariamente ou não, para a identidade campesina; Segundo, há poucas formações continuadas ofertadas pelo município para atuação pedagógica na escola do campo; Terceiro, há professorxs com pouca experiência na educação ou sem formação inicial para exercerem a profissão.

Diante deste quadro, as escolas acabam reproduzindo em seu campo da prática um currículo hegemônico e construído para atender aos interesses de uma população urbana. Não havendo, portanto, um debate a fim de se construir ações que abarquem as múltiplas identidades que residam no interior do município, ou seja, há ausência de políticas que incluam as especificidades da população (Contexto de Produção de Texto).

O Regimento Escolar Unificado da Rede Municipal de Ensino de Prado/BA (2015) aborda sobre as modalidades de ensino, dentre elas a Educação do Campo, mas reserva uma margem de uma lauda e meia sobre a modalidade. Vale também ressaltar que o documento se resume em uma transferência de artigos e parágrafos trazidos por normativos nacionais. Não há, portanto, uma especificidade da comunidade campesina pradense.

> Art. 30. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.
> Art. 31. A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e Ensino Fundamental finais, destina-se ao atendimento às populações que reside na zona rural, com ênfase nas variadas formas de produção de vida (PRADO, 2015, p. 13).

O documento traz ainda o entendimento de Escola do Campo e os princípios da Educação do Campo. Prado (2015).

§ 1º Para os efeitos deste artigo, entende-se por:

> I – Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os indígenas, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;

> II - Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.
> § 2º. São princípios da educação do campo:
> I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
> II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
> III – desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
> IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
> V – controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (PRADO, 2015, p. 13-14).

Diante disso, podemos supor que não houve encontros e debates com as comunidades para a construção do documento, uma vez que caberia, no entendimento de Escola do Campo e Princípios da Educação do Campo, um contexto de articulações pautadas nos discursos das identidades campesinas do município. Isso ocasionaria uma produção de textos curriculares mais próxima da realidade dxs sujeitxs campesinxs.

Cabe dizer também que todas as escolas do Campo foram orientadas a construírem seu Projeto Político Pedagógico (PPP), ou readaptá-lo, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para tanto, a Escola Municipal Santa Rita de Cássia recebeu um roteiro para a construção do documento; e vejo nessa imposição os anseios da Secretaria Municipal de Educação do Campo em manter o disciplinamento do currículo formal trazido pela BNCC, tendo como efeito a reprodução do modelo urbano de ensino às escolas do campo.

Sobre a Base, existiu uma reunião com xs professorxs do Campo para debaterem o normativo. Porém, não foram tencionados nos discursos dxs profissionais os pontos negativos no documento acerca da ausência das modalidades de ensino, a exemplo da própria Educação do Campo. Quanto às questões de gêneros e sexualidades, nenhumx educadorx questionou sobre.

Partindo para a Escola Municipal Santa Rita de Cássia (EMSRC), essa também é reprodutora do currículo trazido pela Secretaria Municipal de Educação do Campo. No ano de 2017, a escola reuniu seus profissionais e a comunidade para a construção do primeiro Projeto

Político Pedagógico que, a pedido da Secretaria Municipal de Educação do Campo, foi construído com base na BNCC.

Figura 18 - Prédio da Escola Municipal Santa Rita de Cássia.

Figura 19 - Alojamento dos Educadores.

Figura 20 - Refeitório da Escola Municipal Santa Rita de Cássia.

Todavia, os atores, atrizes e a comunidade escolar decidiram pontuar no documento a necessidade de se construir projetos e temáticas na promoção de um ensino que trouxesse as identidades da comunidade e a valorização de sua cultura:

> [...] esse trabalho se fundamentará em algumas identidades existentes na comunidade, pois, além de campestres, os atores são assentados, indígenas, negros, pescadores e agricultores. Então, criar políticas afirmativas é preciso para **minimizar o Bullying** que se externa por meio dos rechaços e da opressão vivenciada dentro e fora da escola (EMSRC, 2019, p. 7 – Grifo nosso).

O bullying trazido no texto da Escola Municipal Santa Rita de Cássia faz menção a todo e qualquer ato de preconceito promovido no espaço escolar, inclusive os que envolvem as questões de gênero e sexualidade, ou seja, a escola não aceita nenhum tipo de tolhimento. Vale dizer que a instituição não promove discursos explícitos acerca da temática, mas não tolera preconceito desta espécie entre xs alunxs. Ainda segundo o texto, todxs xs discentes devem ser acolhidxs dentro de suas especificidades. Vale dizer ainda que o documento traz medidas disciplinares rígidas para coação e atos vexatórios de qualquer espécie.

Sobre o ensino e o processo avaliativo,

> [...] vale salientar que serão embasadas na valorização da pessoa humana e nos princípios étnico- raciais, tendo sempre os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Vale lembrar que se faz de extrema importância abraçar a realidade local que é constituída de múltiplas identidades. [...] Desse modo, além da Escola Municipal Santa Rita de Cássia abordar as identidades existentes na sociedade, haverá discussões que rememorarão a luta dos
> negros e indígenas para a edificação do país, os quais compõem boa parte da comunidade escolar (EMSRC, 2019, p. 9).

Com base nisso, o Projeto Político Pedagógico da instituição deu um pequeno passo junto à comunidade escolar para a valorização dxs sujeitxs locais. Todavia, as questões de gêneros e sexualidades não foram trazidas no documento, vez que, para alguns funcionárixs, tais discursos não seriam apropriados para a localidade. Essa afirmação se fundamenta em alguns relatos de pais neopentecostais e nas vivências dxs profissionais com a comunidade, que é conservadora.

Ainda falando sobre as questões de gêneros e sexualidades, no ano de 2020, xs alunxs do curso de Especialização em Educação, Gênero e Sexualidade da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Ilrismar Oliveira dos Santos e Juliane Barbosa da Silva, promoveram uma oficina para os profissionais intitulada "Gênero e Sexualidade no Ambiente Escolar: Desconstruindo os discursos normalizadores de professores que atuam em uma escola do campo". Essa oficina foi realizada com o objetivo de descontruir alguns discursos machistas e LGBTfóbicos existentes na unidade de ensino.

O trabalho de intervenção foi um pré-requisito para a finalização do curso de Especialização em Educação, Gênero e Sexualidade, que acabou se transformando em um artigo que comporá o dossiê temático, cujo título será "Sexualidades, gêneros e educação: experiências de pedagogias transgressoras", da Revista Interfaces Científicas.

Quanto à oficina, esta foi realizada nos dias 03, 04 e 05 de março, do ano de 2020, e contou com a participação de 09 professorxs. Juliane e eu trabalhamos com materiais apostilados e vídeos. Trouxemos os seguintes temas: vídeo "Defenda-se! Bullying sexual e desigualdade de gênero"; leitura da obra "Ceci tem pipi?"; vídeo "vestido nuevo"; e a reportagem "Balizas encenam".

No primeiro dia, ocorreram as apresentações, momento em que Juliane e eu quisemos saber o que xs profissionais esperavam da oficina. Um professor disse que a sala de aula necessitaria de um projeto mais ativo nesta temática, mas que os pais não veriam com bons olhos. Outra professora colocou que estava ali para tentar entender alguns porquês de as pessoas serem homossexuais, pois desconhecia do assunto. No mais, ouvimos que estavam curiosxs e cheixs de perguntas para fazerem no decorrer dos dias.

No primeiro dia, assistimos ao vídeo "Defenda-se! Bullying sexual e desigualdade de gênero". Após o vídeo, iniciamos as discussões e, entre uma fala e outra, ouvimos de uma educadora que, por ser uma mulher católica, respeitava a todos, mas que não poderia concordar com a prática dos gays. Neste instante, um colega interveio, dizendo que o preconceito vem de todas as religiões.

Quando surgiu o assunto religião, uma das professoras disse que frequentava a Congregação Cristã do Brasil, e sua religião é muito rígida, mas que a instituição havia recebido uma carta para que aceitasse as pessoas homoafetivas, pois estavam sofrendo alguns processos na justiça por homofobia. Disse ainda que, na igreja, as mulheres são separadas dos homens, e que não podem pregar o Evangelho, sequer subir ao púlpito, pois lá é lugar de homem.

No segundo dia, fizemos uma leitura compartilhada da obra "Ceci tem pipi?" e do vídeo "Vestido Nuevo", quando uma professora perguntou se Thammy Miranda seria sapatão ainda, porque ela se confundia nesta questão. Além disso, perguntou se "A Thammy" tinha colocado pênis para ser homem. Juliane interveio dizendo que a genitália não poderia ser entendida como definidora do gênero, e que não é "A Thammy", mas, sim, "O Thammy". Em seguida, Juliane disse que O Thammy, até onde se sabe, não havia feito cirurgia de redesignação sexual. Não demorou, e a professora, que se revelou católica, disse que seu marido não aceitava que, em sua casa, assistissem programas, novelas ou filmes que mostrassem gays, porque isso poderia favorecer a viadagem, mas que ela não via esse posicionamento do esposo com bons olhos.

Outra professora relatou que, quando criança, em sua casa, seu pai era o primeiro a se alimentar, e recebia tudo nas mãos. Depois que ele dava a primeira garfada, sua mãe servia a ela e aos seus irmãos, mas que, com o passar dos anos, as coisas mudaram, e sua mãe criou coragem dentro de casa. Ela conta que, hoje, com a velhice dos dois, as coisas são bem diferentes, mas lembra que demorou anos para que seu pai entendesse que tinha uma companheira, e não uma empregada.

No terceiro e último dia, assistimos ao vídeo jornalístico "Balizas encenam", e construímos um cartaz com o título "o que desconstruí". Após o vídeo, que trazia as balizas masculinas a frente das bandas de fanfarra, uma professora relatou que, quando trabalhava em outra escola, no dia 07 de setembro, receberam uma banda de fanfarra com um gay como baliza, e que as crianças ficaram encantadas com o que viram. Neste momento, um professor colocou que o preconceito é coisa de adulto.

Outra professora disse que, nas escolas do campo, é muito complicado falar destes assuntos, pois, quando ela tentou abordar sobre gravidez na adolescência e métodos contraceptivos, foi alvo de retaliação na comunidade. A educadora relatou ainda que teve de ser analisada pela direção da escola acerca de sua permanência ou não na instituição de ensino, e que quase perdia o contrato de trabalho. Finalizou dizendo que se sente traumatizada.

Antes de finalizarmos a oficina com a construção do cartaz, quisemos saber quais foram as impressões dxs professorxs sobre as abordagens feitas. Ouvimos que a comunidade não estava preparada para falar sobre gênero e sexualidade de modo mais "escancarado", que a escola seria alvo de muitas críticas, porque está inserida em uma região de muitas igrejas neopentecostais.

Disseram também que enxergam a necessidade de um projeto sobre o assunto, mas sugeriram que, antes de qualquer projeto neste tocante, a comunidade deveria ser convocada e consultada, para então se pensar como as abordagens seriam feitas. Foi colocado ainda que o tema poderia ser trabalhado também de modo mais velado.

Frases escritas no cartaz:

"Respeitar as diferenças"
"Valorização à vida"
"Quebrar o binarismo"
"Construção coletiva da sociedade"
"Respeitar as orientações"
"Cada um faz o que quer. Livre arbítrio"
"Seja você independente do que as pessoas querem te rotular"
"Não há doença, e sim preconceito"
"Não precisa aceitar, apenas respeite"

Figura 21 - Acervo dos pesquisadores Ilrismar e Juliane, 2020.

Figura 22 - Acervo dos pesquisadores Ilrismar e Juliane, 2020.

Ainda de acordo com o PPP e os dados de 2019,

> A Escola Municipal Santa Rita de Cássia atende cerca de 144 alunos entre a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II. As crianças são moradoras de comunidades vizinhas: Carroula, Ponta de Corumbau, Corumbau, Agrovila II (Assentamento Corumbau), Assentamento Modelo e Veleiros que é onde a Instituição está localizada (EMSRC, 2019, p. 23).

Atualmente, a escola conta com um total de 152 crianças, e permanece atendendo as mesmas comunidades. Quanto aos projetos voltados para xs sujeitxs do campo, de 2013 até o momento, a instituição participou de dois programas: O Programa Despertar, promovido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), em 2017, e o Programa Tecendo os Saberes Ambientais, em 2019; esse último promovido pela Suzano e a Ecofuturo, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação.

> Desde 2005, o Programa Despertar vem ampliando o papel social do Senar Bahia, tendo como objetivo promover a educação voltada para a responsabilidade social, em busca de alavancar mudança de valores, aliada a uma postura cidadã e socioambiental. O programa atende aos alunos da Educação do Campo, do Infantil ao 9º ano do ensino fundamental, trabalhando a Educação Socioambiental com temas transversais: meio ambiente, ética, saúde, cidadania, pluralidade cultural. Assim, o Despertar forma crianças e jovens do meio rural, preparando-os para a vida e para o exercício da cidadania (SENAR, 2019).

O segundo programa fora descrito no PPP do seguinte modo:

> [...] alguns professores do ensino fundamental I e II estão participando do Programa Tecendo os Saberes Ambientais, promovido pela Suzano e o Ecofuturo, em parceria com a Prefeitura Municipal de Prado. Esse programa visa sensibilizar professores e alunos da educação básica, com o propósito de preservar e recuperar o meio ambiente.

> Em um primeiro, instante, os professores participam de encontros de formação e posteriormente, levam atividades para serem desenvolvidas, com os alunos, em sala de aula (EMSRC, 2019, p. 35).

Ambos não tiveram impactos significativos na unidade de ensino, pois foram ações realizadas em um espaço-tempo delimitado, e xs educadorxs que atuaram nos programas não construíram novos projetos pautados nas aprendizagens vivenciadas nos cursos. Essa inércia pós-programa envolveu fatores que foram dos recursos para a construção de novas oficinas ao estímulo pedagógico oriundo da Secretaria de Educação do Campo.

Diante do que fora abordado acerca da Educação do Campo no Município de Prado e da Escola Municipal Santa Rita de Cássia, compreendemos que o município não traçou, até o momento, estratégias para construir políticas curriculares mais autônomas e voltadas para xs sujeitxs do campo, e que a escola caminha a passos lentos na promoção de um processo de ensino-aprendizagem que valorize a cultura da comunidade.

Em suma, com base nos contextos políticos desenhados por Ball, chegamos ao fim deste capítulo com o entendimento de que as políticas curriculares caminham por negociações, tensões e embates que coadunam ou se divergem em suas arenas.

REFERÊNCIAS

ASA-BA. *Carta aberta da ASA Bahia ao Exmo*. *Governador Jaques Wagner*. Disponível em: <https://moc.org.br/download/21-12-2010_211210_carta_asa_gover.pdf.> Acesso em: 04 ago. 2020.

BAHIA. *Conselho estadual de Educação*. *Parecer nº 196/2019*. Disponível em: < http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Pareceres/2019/Parecer_196_2019_CP.pdf>. Acesso em 10 jul. 2020.

BAHIA. *Decreto nº 14.110, de 28 de agosto de 2012*. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-14110-de-28-de-agosto-de-2012>. Acesso em: 06 ago. 2020.

BAHIA. *Documento Curricular Referencial da Bahia*. *2019*. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/DocumentoCurricularReferencialdaBaha12072019.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2020.

BAHIA. *Lei 13.559 de 11 de maio de 2016* <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-13559-2016-bahia-aprova-o-plano-estadual-de-educacao-da-bahia-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BAHIA. *Lei nº 11.352, de 23 de dezembro de 2008*. Disponível em: < http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-11352-de-23-de-dezembro-de-2008>. Acesso em: 04 ago. 2020.

BAHIA. *Resolução CEE nº 103, de 28 de setembro de 2015*. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_CEE_N_103_2015_e_Parecer_CEE_N_234_2015.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

BORBA, Rodrigo. Linguística queer: uma perspectiva pós-identitária para os estudos de linguagem. *Revista Entrelinhas*, São Leopoldo, v.9, n.1, p. 91-107, 2015.

CALDART, Roseli Santos. Sobre a educação do campo. In. Clarice A. dos Santos (org.) *Por uma educação do campo*: campo, políticas públicas, educação. Ed. INCRA/MDA. Brasília: 2008.

CTB. FETAG: BA: 57 anos de história, luta e resistência do sindicalismo rural. Disponível em: < https://ctbbahia.org.br/artigos/295>. Acesso em: 04 jul. 2020.

JUSBRASIL. *Lei nº Lei nº 12.361 de 17 de novembro de 2011*. Disponível em: < https:// governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/1029985/lei-12361-11>. Acesso em 15 ago. 2020.

LEIS ESTADUAIS. *Lei Ordinária Nº 10.330, de 15 de setembro de 2006*. Disponível em: < https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-10330-2006-bahia-aprova-o-plano-estadual-de-educacao-da-bahia-pee-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 25 ago. 2020.

PPP. *Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Santa Rita de Cássia* – EMSRC, 2019.

SEC/EDUC-PRADO. *Regimento Escolar Unificado da Rede Municipal de Ensino do Prado/BA*, 2015.

SENAR BAHIA. *Programa Despertar*. Disponível em: <http://www.sistemafaeb.org.br/senar /programa-despertar/>. Acesso em 12 jul. 2020.

SILVA. Barbara-Christine Nentwig; SILVA. Maina Pirajá. Crescimento Demográfico no Estado da Bahia, 2000 A 2010:Uma Contribuição Estatístico-Cartográfica. *GeoTextos*, v. 7, n. 2, p. 179-208, dez. 2011.

UNEB. *III Encontro baiano de educação do campo*: Educação do campo e Agroecologia, lutas resistências e Emancipação Humana. Disponível em: < https://encontroeducampo.wixsite .com/uneb>. Acesso em: 19 ago. 2020.

4. OS DISPOSITIVOS BIOPOLÍTICOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

RESUMO: Neste trabalho, apresentamos recortes bibliográficos acerca dos dispositivos biopolíticos que operam na educação do campo. Ele tem como objetivo analisar os conceitos de poder, biopoder, biopolíticas e dos dispositivos que operam nos corpos dxs jovens gays e lésbicas do campo, do município de Prado/BA. O texto tem início com os estudos Foucaultianos sobre a concepção de poder e de como este se desloca de uma posição monárquica para xs sujeitxs periféricxs. Em seguida, o texto aborda sobre o conceito de dispositivo, e como estes se inserem no ambiente campesino e influenciam no disciplinamento dos corpos gays e lésbicos. Além disso, este texto também traz relatos dxs jovens com sexualidades dissidentes não heteronormativas do campo, do município de Prado, dentro dos seguintes contextos: dispositivo biopolítico-pedagógico da escola, a religião como dispositivo biopolítico no campo, o dispositivo da sexualidade, e o território como dispositivo biopolítico camponês.

Palavras-chave: Poder. Dispositivos. Disciplinamento. Gênero e Sexualidade.

ABSTRACT: In this work we present bibliographical clippings about the biopolitical devices that operate in rural education. It aims to analyze the concepts of power, biopower, biopolitics and the devices that operate in the bodies of young gay and lesbian youths in the countryside of the municipality of Prado / BA. The text begins with Foucault's studies on the conception of power and how it moves from a monarchical position to peripheral subjects. Then, the text addresses the concept of device, and how they fit into the peasant environment and influence the disciplining of gay and lesbian bodies. In addition, this text also brings reports of young people with non-heteronormative dissident sexualities from the countryside of the municipality of Prado within the following contexts: the school's biopolitical-pedagogical device, religion as a biopolitical device in the field, the device of sexuality and the territory as a device peasant biopolitical.

Keywords: Power. Devices. Disciplining. Gender and Sexuality.

Antes de adentrarmos neste capítulo, vale pontuar que ele foi desenvolvido com jovens gays e lésbicas que residem em áreas campesinas, do município de Prado/BA.

Com isso, este capítulo e suas subseções trazem uma perspectiva de poder numa sociedade pré e pós-capitalista. Brevemente, o momento pré-capitalista foi marcado pelo poder monárquico, aquele intitulado “fazer morrer ou deixar viver” (FOUCAULT, 1976). Isso faz com que entendamos que a vida dependia de um aval, de um desejo, de um poder soberano dx monarca.

No entanto, a partir do século XIX, com o surgimento do capitalismo industrial, o “fazer morrer ou deixar viver” fora substituído pelo “fazer viver ou deixar morrer”. A vida passou a ter extrema importância para o movimento fabril que eclodia; era preciso fazer viver em face da construção e manutenção da mão de obra capitalista, pois, agora não mais com o “poder soberano”, mas a partir do “poder disciplinar”, com o disciplinamento dócil dxs sujeitxs, se moveria a maquinaria econômica.

Dentro destes contextos, nos deparamos com o que Foucault (2004) estabeleceu como Macrofísica e Microfísica do poder. A primeira, de caráter monárquico e centralizada pelo Estado; a segunda, entendida como a diluição do poder entre as camadas da população, não escapando às instituições e suas políticas de regulação.

Todavia, sobre essa política de vida e morte, Azevedo e Veiga-Neto (2019) pontuam que "[...] o fato de que à medicina, desenvolvida para proteger os seres humanos, concede-se o direito de matar, eliminar, extinguir outros seres vivos potencialmente causadores de doenças para as pessoas. Assim, para a preservação de uma espécie outras podem ser mortas" (AZEVEDO, VEIGA-NETO, 2019, p. 14). Isso nos faz pensar nos critérios estabelecidos por alguns para a manutenção ou finalização da vida.

Diante disso, este capítulo traz uma análise, a partir dos estudos foucaultianos, dentro de uma concepção dos corpos de gays e lésbicas que residem no campo, procurando entender quais dispositivos tentam controlar, normatizar e silenciar esse grupo. Para tanto, o capítulo tem seu início com uma breve definição dos mecanismos de poder, biopoder e biopolítica, e isso se faz com o objetivo de refletirmos sobre as tentativas de rechaços das subjetividades dxs jovens com sexualidades dissidentes não heteronormativas do campo, que se resvala nas ausências das questões de sexualidade nos textos curriculares para essa modalidade, como vimos nos capítulos anteriores.

Ao falar de poder, vale pontuar o que traz Wittig[9] (1980, p. 1) "[...] a linguagem relaciona-se com um importante campo político onde o que está em jogo é o poder, ou, mais ainda, uma rede de poderes, uma vez que existe uma multiplicidade de linguagens que constantemente agem sobre a realidade social". Isso faz com que entendamos que há um jogo de signos que rotulam as vivências e os corpos.

A autora ainda diz que "o conjunto destes discursos produz uma estática confusa para o (a)s oprimido(a)as, que o(a)s faz perder de vista a causa material da sua opressão e o(a)s lança numa espécie de vácuo a-histórico" (WITTIG, 1980, p, 2). Tal discursos invisibilizam lésbicas, gays e os demais indivíduos que borram as leituras da sociedade por meio das questões de gênero e sexualidade.

Assim, o Capítulo tem seguimento com breves discursos acerca dos dispositivos que engendram xs jovens gays e lésbicas do campo, como O dispositivo biopolítico-pedagógico da escola, A religião como dispositivo biopolítico no campo, O dispositivo da sexualidade, e

[9] Esta versão em português foi tirada do seguinte endereço site: https://we.riseup.net/assets/162603/Wittig,%20Monique%20O%20 pensamento%20Hetero_pdf.pdf

O território como dispositivo biopolítico camponês. Nessas subseções, há trechos de entrevistas realizadas com xs jovens com sexualidades dissidentes não heteronormativas do campo. Saliento que todas as subseções não têm a pretensão de esgotar o assunto, mas, sim, desenhar como tem se dado o processo de normatização e vigilância da população e, aqui, mais especificamente, de pessoas gays e lésbicas, no ambiente campesino.

4.1 BREVES DIÁLOGOS FOUCALTIANOS

Desde a construção, organização e estruturação dos espaços sociais que xs sujeitxs vêm produzindo redes de poder. Porém, a ideia de que essas redes operavam de modo periférico surgiu com os estudos Foucaultianos. Antes disso, havia uma ideia primária de que o poder era fruto de sujeitxs que estavam além dos ambientes periféricos; que o poder se centrava, unicamente, nos comandos destxs sujeitxs que representavam o Estado.

De acordo com Diniz e Oliveira (2014),

> [...] enquanto as teorias clássicas atribuíam ao Estado uma espécie de monopólio do poder, Foucault desenvolve a sua análise não a partir do centro, isto é, do Estado, do poder instituído e estruturado, mas das periferias, dos "micro-poderes", para enfim, descobrir como ele permeará todas as estruturas sociais (DINIZ, OLIVEIRA, 2014, p. 143).

Com isso, entendemos que o poder é algo inerente às pessoas, ou seja, ele faz parte das relações sociais, e não é algo estrito a uma determinada classe ou grupo; somos subjetivadxs em meio as relações de poderes. No entanto, de acordo com Wittig (1980, p. 4), "os discursos que acima de tudo nos oprimem, lésbicas, mulheres, e homens homossexuais, são aqueles que tomam como certo que a base da sociedade, de qualquer sociedade, é a heterossexualidade", e nisto vemos o negacionismo das categorias que escapam ao binarismo.

No mais, os estudos Foucaultianos sinalizam que xs sujeitxs periféricxs também exercem e resistem às investidas dos poderes, e que há uma fluidez de "obedecer e ordenar" em todos os grupos sociais e culturais.

Desse modo, Foucault (1976) vai nos dizer que o poder não pertence a uma determinada classe social ou sujeitxs. Diante disso, Diniz e Oliveira (2014) apontam que

> Uma das características que se pode perceber na análise do poder de Foucault é um importante deslocamento que ele faz da ideia de poder como algo que é monopolizado pelo Estado, para um poder que é baseado nas relações sociais através de uma rede de "micro-poderes". Ou seja, trata-se de analisar o poder partindo não

> do centro (que é entendido como o Estado), mas das periferias (DINIZ; OLIVEIRA, 2014, p.146).

São nessas periferias que residem múltiplos sujeitxs, e esses sujeitxs possuem formas outras de construir e resistir ao poder. Ainda segundo Diniz e Oliveira (2014, p. 148), "Foucault elabora sua análise do poder não a partir do soberano, mas como os súditos foram constituídos gradualmente a partir da "multiplicidade dos corpos" e como aconteceu o progresso de sujeição que constituiu o sujeito que existe em cada súdito".

Essa construção envolve fatores políticos, culturais e históricos, uma vez que xs sujeitxs são condicionadxs na promoção do poder pelo tecido social, havendo, portanto, um mecanismo que auxilia e impulsiona nas diversas formas de ordenar e ser ordenado. Assim, "[...] ninguém escapa do poder, de uma forma ou de outra, todos se utilizam deste dispositivo que, vai atravessar todo o tecido social" (DINIZ; OLIVEIRA, 2014, p. 147).

Em suma, segundo Foucault (2004),

> É preciso não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detém exclusivamente e aqueles que não o possuem. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (FOUCAULT, 2004, p. 193).

Desse modo, na sociedade são estabelecidas variadas relações de poder, e essas relações se postulam em coação, disciplinamento e cerceamento. Vale dizer que esses mecanismos são latentes em instituições e organizações que imputam seu desejo de dominação e de produção capitalista sobre os corpos daquelxs que, numa visão conservadora e patriarcal, "nasceram para servir" aquelxs que nasceram com o "mérito" de ordenar.

Todavia, para Foucault (1976), não existem sujeitxs ou instituições que dominam, detém ou delimitam poderes, ou seja, ele é algo heterogêneo, subjetivo e que está intrínseco nas relações interpessoais. O que o autor nos diz é que podemos enxergar o poder de modo mais evidente nas instituições e seus disciplinamentos e regulação sobre os corpos dxs sujeitxs. Regulação que se molda em "sujeitxs que mandam" X "sujeitxs que obedecem".

> É pela disciplina que as relações de poder se tornam mais facilmente observáveis, pois é por meio da disciplina que estabelecem as relações: opressor-oprimido,

> mandante-mandatário, persuasivo-persuadido, e tantas quantas forem as relações que exprimam comando e comandados (FERREIRINHA; RAITZ, 2010, p.371).

No entanto, estabelecer essa dicotomia é um modo errôneo de entendermos como opera o poder na concepção foucaultiana, uma vez que o que sustenta o poder é a microfísica e sua rede. Para Diniz e Oliveira (2014),

> A análise microfísica do poder parte da ideia de que não é no Estado que se encontra a origem de todo o poder social, ele não é necessariamente o ponto de partida para a origem do poder. Na verdade, não se pode dizer que o poder está nem nos altos escalões da sociedade nem nas periferias. Seria um equívoco afirmar que o poder pode está em um lugar e em outro não (DINIZ; OLIVEIRA, 2014, p. 147).

Ainda para os autores, "[...] não existem os que têm o poder e os que estão desprovidos de qualquer tipo de poder. Nas relações de poder, todos na sociedade exercem o poder, pois ele é algo que existe nas práticas sociais, efetuando-se como uma "máquina" espalhada por toda a estrutura social" (DINIZ; OLIVEIRA, 2014, p. 147), ou seja, não há um monopólio do poder, porque o poder se faz em cada um e de diversas formas e maneiras; ele é condicionado às vivências e narrativas dxs múltiplxs sujeitxs. Sendo assim, ele atravessa a malha social e flui entre as pessoas e as instituições.

Partindo para outra concepção de poder trazida por Foucault (1976), deparamo-nos com o Biopoder que, primariamente, compreendemos como o controle e poder da vida que, muitas vezes, por mecanismos capitalistas, colocam o corpo alheio à mercê das estruturas sociais, fazendo com que haja um disciplinamento em função de um favorecimento parcial e particular, ou seja, há uma coerção e "obrigatoriedade de si".

Em síntese, a sociedade opera sobre os indivíduos por meio de seus corpos, e faz deles instrumento de manipulação e disciplinamento. Para Maia (2011),

> A atuação do biopoder sobre os corpos deve ser percebida nas suas especificidades; vale dizer, sob esta denominação, designam-se principalmente dois níveis de exercício do poder: de um lado, as técnicas que têm como objetivo um treinamento 'ortopédico' dos corpos, as disciplinas e o poder disciplinar; de outro lado, o corpo entendido como pertencente a uma espécie (a população), com suas leis e regularidades (MAIA, 2011, p. 57-58).

Isso faz com que entendamos que há dois mecanismos de atuação do Biopoder: um que atua de modo macro, incidindo sobre as populações globais, e outro que se configura de modo micro, fluindo sobre xs sujeitxs e suas subjetividades. "[...] em ambos os casos os

objetos de atuação do poder são o corpo e a vida humana (se bem que atingidos de maneira distintas)" (MAIA, 2011, p. 58).

Acerca dos corpos, podemos notar o rigor do disciplinamento e punição na obra Foucaultiana Vigiar e Punir (1975). Nela, o autor traz uma narrativa de pena capital, onde um parricida é humilhado e brutalmente executado, a fim de mostrar aos outrxs o que é feito com aquelxs que não seguem as leis criadas pelo Estado. Isso nos remete ao pensamento análogo sobre o controle dos corpos que vivem e dos corpos que morrem.

De acordo com Maia (2011), o disciplinamento dos corpos foi utilizado, de modo intenso, em

> Fábricas, escolas, hospitais, hospícios, prisões, entre outras instituições fundamentais à vida da sociedade industrial capitalista, estruturaram-se tendo como lógica de funcionamento as técnicas e táticas oriundas desse processo de disciplinarização. Assim, evidencia-se a articulação, nesta conjuntura, de uma nova relação entre o poder e os corpos (MAIA, 2011, p. 59).

Na concepção de Diniz e Oliveira (2014, p.150), "[...] o poder disciplinar não será imposto com uma forma de violência explicita, mas totalmente discreto e sutil, para que não seja percebido, sobretudo pelo fato de já ter existido métodos violentos que não alcançaram resultados tão eficazes como a disciplina". Essas discrições e sutilezas são mascaradas em comportamentos e ações previamente estabelecida por pessoas e grupos que desejam a normalidade e regulação dxs sujeitxs.

Podemos citar inúmeras instituições e organizações que disciplinam e controlam a constituição dos indivíduos, mas tomemos como um breve exemplo a escola que inicia o disciplinamento a partir do "sequestro" da criança de sua família, do conhecimento oferecido em disciplinas, pela regulação das sociabilidades pelos horários e sinetas, pela arquitetura escolar, pela disposição das cadeiras e do uniforme.

Adentrando na escola, encontramos múltiplos disciplinamentos e formas de mecanização da vida. De acordo com Azevedo e Veiga-Neto (2019, p.8), "[...] a escola, ao apresentar o "corpo" de uma maneira pretensamente científica para os alunos, contribui desde os primeiros anos do ensino fundamental para introduzi-los em um universo discursivo e de saberes que sustenta as práticas relacionadas ao biopoder".

Com isso, o disciplinamento e o biopoder são tecnologias que se diferem pelo modo como o policiamento é condicionado ao(s) sujeitx(s). Enquanto o primeiro se ocupa da regulação das pessoas, o outro funciona de modo mais abrangente, ou seja, opera em uma

regulação de massa. Todavia, ambos exercem o mesmo objetivo: moldar comportamentos e ações que coadunem com os anseios das instituições sociais.

Ainda sobre o biopoder, Azevedo e Veiga-Neto (2019, p. 10) pontuam que "a vida, assim, é descrita invariavelmente como um processo linear que obedece, enquanto dura, sempre à mesma ordem, à mesma sequência. A vida seria uma rotina, um conjunto de etapas que se sucedem com a passagem do tempo". Etapas que são condicionadas às regras e regulações criadas para que haja a organização do todo, mas um todo que, para os autores, permeia os indivíduos de

> Precariedade, instabilidade, vulnerabilidade, falta de garantias, incerteza e insegurança: inspirados em Foucault (2007), podemos afirmar que essas não são condições essencialmente humanas, mas produzidas por uma política da vida – uma biopolítica. Esta nos ensina, nas escolas e em outros espaços, que a nossa existência, dependente do corpo, é fugaz e o nosso tempo, finito" (AZEVEDO; VEIGA-NETO, 2019, p.12).

Quanto ao entendimento de biopoder e biopolítica, Maia (2011, p.58) aponta que "[...] este último termo será empregado em um sentido mais amplo, subsumindo também o poder disciplinar, já que em ambos os casos os objetos de atuação do poder são o corpo e a vida humana (se bem que atingidos de maneira distintas)". Nas palavras de Foucault (1999),

> Pela primeira vez na história, sem dúvida, o biológico reflete-se no político; o fato de viver não é mais esse sustentáculo inacessível que só emerge de tempos em tempos, no acaso da morte e de sua fatalidade: cai, em parte, no campo de controle do saber e de intervenção do poder. Este não estará mais somente a voltas com sujeitos de direito sobre os quais seu último acesso é a morte, porém com seres vivos, e o império que poderá exercer sobre eles deverá situar-se no nível da própria vida; é o fato de poder encarregar-se da vida, mais do que a ameaça da morte, que lhe dá acesso ao corpo. [...] O homem, durante milênios, permaneceu o que era para Aristóteles: um animal vivo e, além disso, capaz de existência política; o homem moderno é um animal, em cuja política, sua vida de ser vivo está em questão (FOUCAULT, 1999, p. 134).

É neste momento que a biopolítica criará controle sobre o homem enquanto espécie, enquanto corpo que circula e constrói os fazeres sociais. É também neste instante que a sociedade e suas estruturas lançarão sobre xs sujeitxs a regulação e o disciplinamento da vida; vida que acaba se condicionando à imposição das estruturas sociais, ou seja, o estreitamento da vida por meio do poder.

Em face disso, há os dispositivos que operam na vida das pessoas. Então, como conceituá-los? Bem, para Agamben (2005), há três pontos que definem os dispositivos. Os dois primeiros dizem que

> 1. É um conjunto heterogêneo, que inclui virtualmente qualquer coisa, lingüístico e não-lingüístico no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de segurança, proposições filosóficas etc. O dispositivo em si mesmo é a rede que se estabelece entre esses elementos [...] 2. O dispositivo tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve sempre em uma relação de poder (AGAMBEN, 2005, 9-10).

Como já mencionado, este texto opera com alguns dispositivos que normalizam e agem de modo coercitivo na vida dxs jovens gays e lésbicas do campo, pois, segundo Agamben (2005), de um lado, há os organismos e, de outro, os sistemas que dão conta das inúmeras formas de captura e controle, fazendo com que todxs estejam condicionados às estruturas de dominação.

O autor vai mais além na ideia de dispositivo, quando diz que

> Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc, cuja conexão com o poder e em um certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e -porque não- a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata- provavelmente sem dar-se conta das conseqüências que se seguiriam- teve a inconsciência de se deixar capturar (AGAMBEN, 2005, p. 13).

Partindo para uma perspectiva de dispositivo biopolítico, Silva (2019) aponta que "[...] o poder se desloca do ato de fazer morrer, do suplício, para o ato do fazer viver, instaurando biopoderes que ultrapassam o controle do corpo individual (anátomo-política) ou, quando senão, o articula dentro de uma população (biopolítica)" (SILVA, 2019, p. 32).

Em suma, diante destes breves apontamentos sobre poder, biopoder e biopolítica, discutiremos, na próxima subseção, os dispositivos biopolíticos que tentam controlar e normalizar os corpos e as subjetividades dxs jovens gays e lésbicas no campo, cruzando com suas memórias e narrativas campesinas.

4.2 DISPOSITIVOS BIOPOLÍTICOS E NORMALIZAÇÃO DAS SUBJETIVAÇÕES DXS GAYS E LÉSBICAS DO CAMPO

Até aqui, entendemos que xs sujeitxs estão condicionados ao poder desde que nascem; que ninguém escapa às normas de regulação, e que estas normas estão em todos os espaços, pois a produção de poder abrange um mecanismo fluido, que perpassa todos os indivíduos, indiferentemente de sua posição na pirâmide de classes. No entanto, vale analisarmos como os dispositivos de regulação operam sobre xs sujeitxs.

Segundo Gallo (2017),

> [...] o sujeito é pensado em duplo aspecto: como sujeito da ação (de conhecer, de exercer poder), mas também como objeto da ação (sujeito humano que é conhecido como objeto de um saber científico, sujeito submisso a um poder); o que significa que os processos de subjetivação (de constituição de sujeitos) são também processos de objetivação. O sujeito não pode ser pensado, tematizado, abordado, senão como resultante deste feixe de processos, às vezes, contraditórios entre si (GALLO, 2017, p. 79).

São esses sujeitxs de ações recíprocas que se interseccionam em uma cadeia de fatores históricos e sociais, alterando o "si mesmo", em face das ações que lhe atravessam. De acordo com Gallo (2017), "o sujeito é, pois, aquele que age e que sofre ações de outrem; o si mesmo é a relação que este sujeito estabelece consigo mesmo enquanto agente. É este "nó de relações" que, segundo Foucault, opera como alvo das técnicas de si, conjunto de operações de constituição subjetiva" (GALLO, 2017, p. 80).

Todavia, voltando-nos para o poder em uma esfera de relações binárias, nos deparamos com pensamento masculino de subserviência sobre a categoria mulher. Para tanto, Wittig (s/a) vai nos dizer que, para romper com a servidão feminina histórica e política criada em uma sociedade heterocentrada, surge a categoria lésbica, colocando-se além do disciplinamento e da imposição do ser mulher dócil, frágil e dependente. Nas palavras da pesquisadora,

> Uma sociedade lésbica revela pragmaticamente que a divisão criada pelos homens da qual as mulheres têm sido objeto é política e mostra que fomos reconstruídas ideologicamente como "grupo natural". No caso das mulheres, a ideologia vai longe, uma vez que tanto os nossos corpos quanto as nossas mentes são produtos dessa manipulação. Nós fomos forçadas em nossos corpos e em nossas mentes a corresponder, sob todos os aspectos, à ideia de natureza que foi determinada para nós (WITTIG, s/a, p. 83).

Segundo Grossi (2018), o pensamento de Wittig é o seguinte:

> Quando ela diz "as lésbicas não são mulheres", isso provoca um grande desconforto entre as feministas. Hoje a gente entende o que isso significa enquanto politização do que é ser lésbica. Pois não ser mulher é uma forma de tentar escapar das relações de poder masculino, da sociedade patriarcal, das relações heterocentradas, das relações onde as mulheres estão sempre em lugar de apoio, subalterno nas relações com os homens (GROSSI, 2018, p. 88).

Esse pensamento traz à tona o entendimento de que ser lésbica não faz parte de um conjunto de ações estritamente afetivossexuais, ou seja, ser lésbica é estar acima dos rótulos

construídos para o ser mulher; é engajamento político; é a construção de uma identidade que burla o conservadorismo desenhado para as mulheres nas redes heterossexuais de poder.

Gossi (2018) continua dizendo que

> Nesse sentido, o que diferencia o pensamento lésbico do pensamento gay é que este último não consegue se desvencilhar das estruturas de dominação nas quais é produzido. O máximo que se consegue, sobre a identidade gay, é vê-la como marcada pela posição do sujeito feminino e, portanto, pela subalternidade do sujeito feminino. Não há, no pensamento gay, nem nas práticas gays, segundo a Monique Wittig, o mesmo potencial de subversão, de transgressão das normas da sociedade heterocentrada, heteronormativa, patriarcal, etc., porque dois homens juntos continuam se beneficiando dos privilégios da masculinidade hegemônica (GROSSI, 2018, p. 89).

Partindo para o poder nas relações de espaço social, podemos entendê-lo assim:

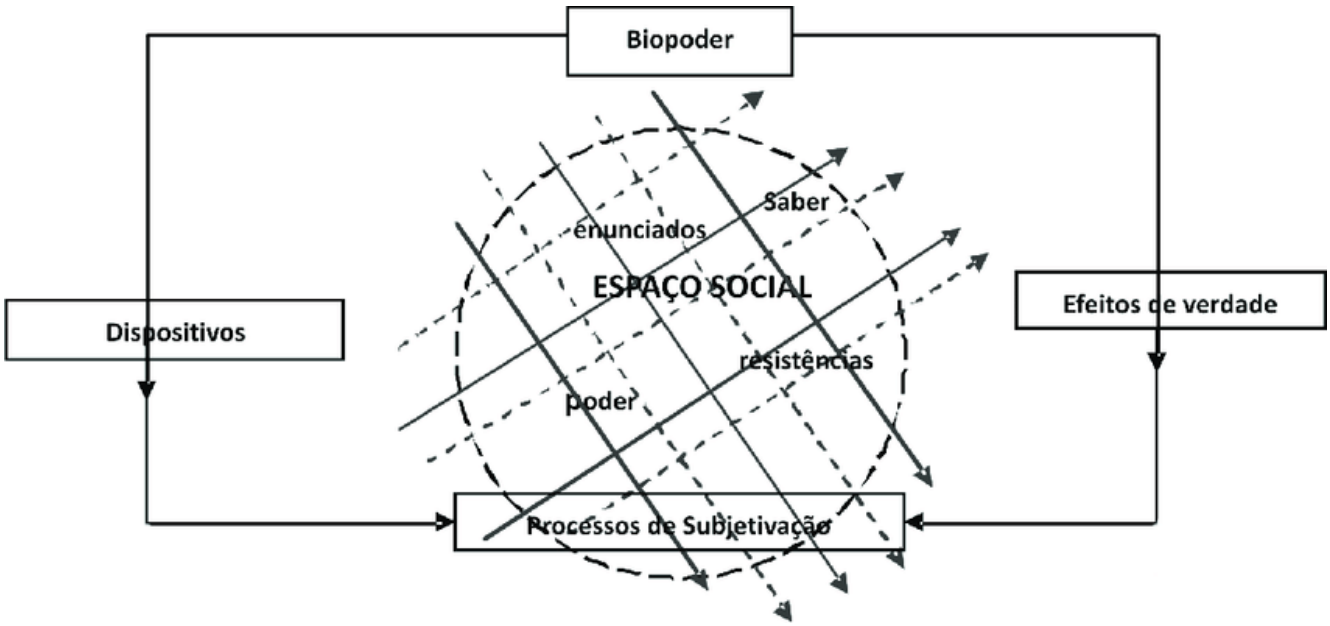


Figura 23 - Apresentação esquemática do biopoder no espaço social.

Fonte: Nascimento (2010, p. 564).

O esquema apresentado por Nascimento (2010) expõe como o poder e seus mecanismos perpassam os espaços sociais e operam na regulação dxs sujeitxs. Para o autor,

> [...] o espaço social se configura por uma complexa rede de interconexões na qual a ação do biopoder, provenientes do entrecruzamento do poder e do saber (esquematizado pelas setas contínuas), se apropria dos enunciados científicos e produz efeitos de verdade que incidirá de maneira avassaladora e radical nos processos de subjetivação do sujeito [...] Nesse esquema, a cada ponto de poder e saber corresponde um ponto de resistência correlato que precisa ser controlado para garantir a efetivação do exercício do poder e tornar a razão de sua operacionalidade. Portanto, é nesse emaranhado de complexificação distribuída em rede por todo o

> espaço social que os campos de força do poder e do saber disparam os dispositivos de controle que são responsáveis, também, pela normalização dos sujeitos (NASCIMENTO, 2010, p. 564).

O autor ainda diz que pode existir o devir dx sujeitx, quando este escapa às normas de regulação, ou seja, quando ele "dribla" o que é determinado por aqueles que criam as normas. Nas palavras de Nascimento (2010),

> Isso significa dizer que os agenciamentos de potência, presentes nos pontos de resistências, podem ser utilizados para burlar as interconexões instituídas pelo saber-poder e promover os sujeitos dos devires a partir de abalos sísmicos que apontem para uma outra forma de subjetivação capaz de proporcionar o cuidado e a autonomia de si (NASCIMENTO, 2010, p. 564).

Para entendermos este "si" e as suas relações com o poder, podemos dizer que as pessoas estão envolvidas em assujeitamentos, pois essas estão condicionadas aos mecanismos disciplinares. Sobre isso, Gallo (2017) diz que "[...] é importante destacar que o processo de assujeitamento não é a produção de sujeitos puramente submetidos; o assujeitamento é a objetivação, o sujeito tomado como alvo – e efeito – das relações de poder que fazem com que ele seja constituído enquanto sujeito" (GALLO, 2017, p. 82).

Outra discussão trazida por Gallo (2017) é a de que

> Não podemos esquecer que, ao analisar a biopolítica, Foucault afirmava que ela é uma reativação do poder pastoral; de modo que uma subjetivação biopolítica passa, necessariamente, por uma afirmação de si no ato de ser conduzido. Em outras palavras, o biopoder constitui sujeitos para governá-los. Sermos sujeitos é nossa maneira de sermos governados em termos biopolíticos (GALLO, 2017, p. 85).

Como já colocado, essa governança se faz por meio de múltiplos dispositivos de controle e disciplinamento, esses que vão das estruturas linguísticas às sociais. Diante disso, nas próximas subseções, com base nos relatos de vida dxs jovens gays e lésbicas que residem no campo, discutiremos como os dispositivos operam na escola, na religião, na sexualidade e no espaço campesino.

4.3 O DISPOSITIVO BIOPOLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA

Textos trazidos por Louro (2019), Araújo, Cruz e Dantas (2018) e Miranda (2019) sinalizam que a escola, por vezes, é um espaço de segregação da sexualidade dxs sujeitxs. Dito isso, logo entendemos que a docilidade do disciplinamento compõe uma parte das vastas

significações do currículo escolar. Todavia, essa coerção não se trata de algo específico da contemporaneidade, pois a regulação do que é tido como “certo” e “errado” já estava involucrada na invenção da escola.

De acordo com Galvão (2017):

> A gênese da escola moderna, cujo modelo ainda se perpetua, ocorreu mediante dois fatores: primeiro, o aumento populacional urbano europeu motivado pelo desenvolvimento industrial [...] , proporcionando um crescimento no número de pessoas marginalizadas que se aglomeraram nas cidades, formando uma população de mendigos, constituídas por pessoas adultas acompanhadas de seus filhos e crianças órfãs; e segundo, a uma mudança na concepção de criança (GALVÃO, 2017, p. 270).

Ainda para o autor, “a criança é um ser maleável que pode ser modelado e, aproveitando-se de sua imatura razão, constituído como o indivíduo que a sociedade necessita, um que não questione sua condição” (GALVÃO, 2017, p. 271). Em face disso, a escola, que nasceu com o objetivo de preparar as crianças e xs jovens para atenderam às necessidades sociais das diferentes épocas e culturas, traz, em toda sua história, uma proposta pedagógica voltada para suprir os interesses da maquinaria capitalista e dos conceitos que auxiliem no comportamento dxs sujeitxs frente ao que foi pré-estabelecido como correto ou não por algum grupo social.

Desde que adentramos na escola, estamos seguindo protocolos de disciplinamento, situações que se postulam em: cores e cortes dos uniformes escolares padronizados para meninos e meninas, as filas por sexo e idade, os banheiros que obedecem ao gênero binário, as aulas de Educação Física, o horário reservado para as brincadeiras no pátio escolar, a sirene que regula a entra e a saída, xs professorxs, com seus manuais de ensino, o comportamento frente aos professorxs. Enfim, à instituição, como um todo, é um campo de governamentalidade.

Em suma, de acordo com Galvão (2017, p. 279), “a disciplina é um conjunto de técnicas que, além de manter um controle sobre determinado grupo de pessoas, também atua sobre os corpos e a subjetividade de cada indivíduo”, ou seja, toda a escola é um fluxo incessante de disciplinamento e regulação. Para Veiga-Neto (2000, p.185), a escola é “a instituição que mais ampla e precocemente se encarrega de ‘capturar’ os indivíduos”, funcionando “como um lócus de acontecimentos acessível ao controle e à aplicação dos novos saberes e, principalmente, de preparar as massas a viverem num estado Governamentalizado”.

De acordo com Galvão (2017),

> [...] a governamentalidade permite ao Estado dispor corpos e os dirigir para se obter certos efeitos. Tais disposições e direcionamentos ocorrem em locais e com práticas diferentes, mas cada estrutura, como a da escola, da fábrica, do exército, etc., mantêm-se conectadas umas às outras e ao Estado, pois o efeito esperado nessas instituições é o mesmo: dirigir a vida social de cada indivíduo (GALVÃO, 2017, p. 269).

Para Foucault (1987),

> A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, 'corpos dóceis'. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência).Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma 'aptidão', uma 'capacidade' que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (FOUCAULT, 1987, p. 119).

É neste movimento de docilização e domesticação dos anseios e dos corpos dxs sujeitxs, que a escola, de tempos em tempos, vem se reestruturando. Tal reestruturação se faz mediante a invenção de novos métodos e propostas pedagógicas, embasadas em currículos de regulação, pois a naturalização do agir coercitivo das instituições de ensino tornou-se tão comum como vestir-se para uma festa, comemorar uma aniversário ou jogar futebol em um domingo ensolarado, ou seja, a população já aceita e entende que a "função" da escola é disciplinar e corrigir certos hábitos que não são bem vistos pela sociedade.

De acordo com Corrêa e Cervi (2016),

> Conforme os estudos realizados, podemos considerar a escola como um instrumento da biopolítica, ou seja, onde o governo regulamenta a população através de um poder exercido sobre todos os aspectos da vida humana [...] a escola como dispositivo deste poder não é uma instância fracassada, mas sim uma maquinaria que opera e funciona dentro de um sistema que pretende controlar tudo e todos e produzir o que se quer desde cedo, visto que sem escolarização não suportaríamos as exigências da mesma (COORÊA, CERVI, 2016, p. 196).

Com isso, entendemos que essa necessidade de escolarização está inserida em um contexto biopolítico, uma vez que visa manipular a população, com o objetivo de atender às necessidades básicas de vida e das relações interpessoais. Para Corrêa e Cervi (2016, p, 199) "esse poder garante a vida, garante a segurança, garante a saúde, garante os direitos. Contudo, estamos sempre sob controle, uma vez que estamos sempre e cada vez mais escolarizados".

Não obstante, vende-se um discurso de que a sociedade construiu uma rede de "oportunidades" para xs escolarizadxs, ou seja, aquelxs que tiverem o maior número de cursos

terão maiores chances de crescimento profissional e com garantias de uma vida repleta de conforto e segurança. Mas discurso não cumpre o que promete para a imensa maioria das pessoas que se submeteram a esta normatização por anos.

Falando em certificados e avanços de níveis na escolarização, vale salientar acerca dos dispositivos que estão envoltos nos sistemas de ensino, vez que esses agem de modo direto no comportamento de todxs xs profissionais das unidades de ensino, isto é, as avaliações internas e externas têm uma função própria de disciplinamento e regulação, já que são dispositivos que controlam os níveis de aprendizagem dxs discentxs.

Para tanto, além das avaliações desenvolvidas pelos componentes curriculares da escola, podemos citar dispositivos como: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), Prova Brasil, Provinha Brasil, Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE), e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Além disso, há as leis que organizam e regulamentam todo o sistema de ensino, tais como: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o Plano Nacional de Educação etc.

No que tange a escolarização, para Corrêa e Cervi (2016),

> [...] escolarização não garante a aprendizagem, mais escolarização não quer dizer mais cultura e instrução, é apenas mais obediência e ocupação. Talvez o que se tem a fazer seja oferecer outras possibilidades, ampliando o repertório cultural das pessoas. O conhecimento vai muito além, do espaço escolar, da sala de aula. E o aprendizado pode ser concebido como um ato prazeroso aos estudantes e não como uma obrigação ou uma cobrança (CORRÊA, CERVI, 2016, p. 210).

Porém, de acordo com Probst e Kraemer (2011, p. 113), "a escola, enquanto instituição de educação apropria-se dos dispositivos de disciplinamento e biopolítica, produzindo sobre os corpos, efeitos previamente planejados de controle e massificação dos indivíduos, para então governa-los". Ainda para os pesquisadores,

> Na escola a criança deixa de ser criança para tornar-se o sujeito da aprendizagem. A noção de criança vigente na escola considera-a apenas como um decalque feito a partir de um modelo ideal, um corpo sem direito à vontade própria, sem direito a desejos e sem necessidade de movimentos espontâneos, criadores de si e do mundo. Considera-se a criança um corpo disposto, simplesmente, a receber a ação pedagógica (PROBST, KRAEMER, 2011, p.114).

As ações impostas pela escola, com a finalidade de disciplinar os gestos e o comportamento dxs sujeitxs para que atendam aos anseios da sociedade, possuem maior ou igual relevância sobre os aspectos críticos e reflexivos no contexto do ensino-aprendizagem.

Vale lembrar que o modo como a escola impõe suas regras e opera em seus múltiplos currículos é algo histórico, e que foi se remodelando com o passar dos anos.

De acordo com Probst e Kraemer (2011), a escola

> [...] torna-se uma instituição panóptica. Assim, as crianças (prisioneiras das instituições escolar) tornam-se vigiadas e controladas e, aos poucos, perdem sua espontaneidade, deixam morrer seu lado criança e tronam-se alunos. O corpo precisa conformar-se (ou seja, assumir uma forma desejada) para que as ideias possam ser controladas (PROBST, KRAEMER, 2011, p. 114).

Então, a escola acaba por se esquecer, "deixar" de lado a criança e seu mundo subjetivo para trabalhar habilidades que favoreçam a sociedade e sua estrutura biopolítica, ou seja, o disciplinamento e a vigilância do corpo são valorizados pela escola, colocando xs inúmerxs jovens em situação de coerção e distanciamento de suas próprias reflexões, ideias e valores.

> A escola, ao perseverar com seu trabalho de controle disciplinar do corpo parece alcançar sucesso no que diz respeito à modelação do "eu" dos alunos, formatando suas emoções, desejos, pulsões, subjetividades. Essas tecnologias de poder disciplinar têm efeitos biopolíticos imediatos, pois tem como objetivo tornar o corpo/indivíduo produtivo, uma "massa" modelada no governo das populações (PROBST, KRAEMER, 2011, p.117).

Em síntese, podemos acompanhar o pensamento de Galvão (2017, p. 280), quando diz que "[...] a escola é uma máquina cujo funcionamento se dá pelo movimento das engrenagens mediadas por relações de poder disciplinar efetuadas segundo um diagrama". O autor coloca ainda que "[...] a escola compreendida como um agenciamento está interligada com a governamentalidade estatal, pois esta lança mão dos diversos dispositivos como táticas civilizatórias" (GALVÃO, 2017, p. 280).

Antes de finalizarmos esta subseção, vale analisarmos algumas falas dxs jovens gays e lésbicas do campo. Todxs escolheram um pseudônimo, para preservar seus nomes reais. Isso foi um acordo entres entrevistador e entrevistadxs.

Comecemos por Vinícius, 21: jovem que estudou na Escola Municipal Santa Rita de Cássia, até o 9º ano do Ensino Fundamental II. Sempre foi tímido, e preferia a companhia das meninas aos meninos, por isso, era alvo de críticas dxs colegas e professorxs. Quando, por telefone, estendi o convite para fazer parte deste trabalho, respondeu, de imediato, que falar sobre o assunto lhe agradaria.

Atualmente, Vinícius trabalha em um salão de beleza, mas, no verão, faz de tudo um pouco: de garçom a recepcionista, nas pousadas do Corumbau/BA. Nosso encontro não

ocorreu de modo presencial, por conta da pandemia da COVID-19. Então, combinamos de fazê-lo via aplicativo *whatsapp*.

Quando começamos a conversa, de início, notei que ele tentava fazer as concordâncias do que dizia. Além disso, tinha receio de falar algumas palavras que soassem "vergonhosas". Porém, acalmei-o, dizendo que as palavras utilizadas para nos diminuir são as mesmas que nos edificam, porque elas mostram nossa ousadia em quebrar o que é tido como regra e condição de normalidade. Depois disso, ele se sentiu mais à vontade.

Quando perguntei sobre a escola, ele disse:

> No colégio, quando criança, eu lembro que eu sofria bastante, também, porque eu não entendia o que era isso na época. Criança não entende direito. A educação na zona rural, como é que fala? Interior?...É totalmente diferente, aquele negócio mais machista, de que menino tem que ser menino mesmo, tem que fazer coisas de menino e tal. Encontrei bastante dificuldade na infância e na adolescência. Hoje tenho colegas héteros que me aceitam super de boa, me respeitam, me abraçam (Vinícius, 22).

Já EFG, 30, conhecemo-nos há muitos anos. Lembro-me que nossa aproximação se fez por meio de amigxs em comum, da cidade de Itamaraju/BA. Desde que o conheço, nunca omitiu sua sexualidade; faz e fala o que lhe convém. Por vezes, ele usa maquiagem e adereços femininos, nas ruas e nas festas. Quando o convidei para a entrevista, aceitou de imediato; mas, por conta da pandemia, não se incomodou em fazermos tudo pelo aplicativo *whatsapp*.

EFG cresceu e estudou no campo. Veio para a cidade de Itamaraju/BA ainda adolescente. Como os demais jovens entrevistadxs, passou por momentos delicados na infância. Anos mais tarde, regressou ao campo e trabalhou na mesma escola em que estudou. Lá, exerceu a função de auxiliar de serviços gerais. Anos depois de ter concluído a faculdade de Letras, regressou como professor. Não demorou, prestou concurso para o Estado, tornando-se professor efetivo da rede. Deu continuidade aos estudos, e concluiu o mestrado, na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Atualmente, EFG é vice-diretor de uma escola estadual, na cidade de Itamaraju/BA.

Quando perguntado sobre sua relação com a escola do campo, EFG relatou o seguinte:

> Percebia, assim, um professor ou outro que privilegiava alguns outros alunos da sede, ao invés da gente que morava nas roças, digamos assim, mas nada muito grave a ponto de...mas eu sofria preconceito dos colegas, o chamado *bullying*. Hoje, a gente chama de bullying. Passei por isso na escola e, na época, esses colegas me magoaram muito. Eu era xingado, chamado de bambi. Eu era hostilizado, minha mãe ia muito na escola, meu pai também chegou a ir na escola pra poder reverter essa situação, pra não acontecer mais. Depois disso, saio desta escola e volto depois para trabalhar como faxineiro, e depois, nesta mesma escola, saio da faxina e vou

> para sala de aula. Então, eu tive como depois, morando nesta comunidade, estando ali com as pessoas que me fizeram mal e que começaram a ver meu crescimento, que me hostilizaram, eu consegui fazer eles enxergarem a pessoa que eu sou e não somente a sexualidade (EFG, 30).

Em face destes depoimentos, é notório que, na escola, há discursos que disciplinam as questões de gênero e sexualidade dxs jovens; que a vigilância aos corpos que fogem às regras binárias é constante, por parte de todxs xs sujeitxs que compõem o sistema de ensino, uma vez que os relatos de Vinícius e EFG mostram que, em menor ou maior grau, há rechaços e promoção de preconceito às identidades que "destoam".

Todavia, mesmo depois de anos de marcação acirrada deste dispositivo pedagógico, desta governamentalidade, seguimos sendo gays, lésbicas, trans, bissexuais etc., e isso escancara a ineficiência do disciplinamento dos dispositivos.

4.4 A RELIGIÃO COMO DISPOSITIVO BIOPOLÍTICO NO CAMPO

Há muitos séculos que xs sujeitxs buscam algum mecanismo que dê sentido aos elementos e objetos que circundam a vida subjetiva e os fenômenos do mundo. Pautado nisso, deuses e seres mágicos entraram em cena, dando certo "sentido" para as bem-aventuranças, guerras, catástrofes climáticas e demais infortúnios acometidos aos indivíduos. Muitos de tais acontecimentos eram, e ainda são atribuídos aos castigos de um determinado Deus.

Mas, como podemos entender o dispositivo biopolítico da religião na contemporaneidade? A religião se ancora na governamentalidade ambos são intrínsecos, uma vez que um se alimenta do outro para impor um sistema de vigilância aos sujeitxs. Tomemos como exemplo o *slogan* coercitivo de campanha do atual presidente, Jair Messias Bolsonaro, onde dizia: "Brasil acima de tudo, Deus acima de todos", inspirado no brado da Brigada de Infantaria de Paraquedistas do Exército.

Todavia, vale enfatizar que o foco desta subseção não é trazer um panorama político sobre o atual governo, mas analisar como a religião opera na vida dxs múltiplxs sujeitxs. De acordo com Morais (2017), Foucault traz em seus textos que a religião, especificamente o Cristianismo, auxiliou na construção do homem do Ocidente. Nas próprias palavras do autor: "Foucault não faz uma "história do cristianismo", mas a história da subjetivação do homem ocidental" (MORAIS, 2017, p. 73).

Com efeito, a religião faz uma constante vigilância, por meio de situações impostas como certas que levarão os indivíduos a uma determinada recompensa pós-morte (Paraíso). E,

neste momento, há um acalento para a finitude do ser. Mas aquelxs que não seguem o doutrinamento das instituições religiosas pagarão com o sofrimento eterno (Inferno); e isso é o bastante para que haja medo e terror que condicionam as pessoas ao disciplinamento por meio da "fé".

Essa dicotomia de céu e inferno é aceita pela maioria das congregações neopentecostais, pois é preciso estabelecer critérios para que as pessoas sigam as regras com docilidade. Quanto ao campo onde foi desenvolvida esta pesquisa, as congregações neopentecostais são de maior predominância, ficando o catolicismo em um segundo plano. Todavia, com base nas entrevistas dxs jovens, nota-se que os discursos mais acirrados, no que tange a sexualidade, são oriundos das igrejas neopentecostais.

De acordo com Morais (2017, p. 73), "as práticas de condução de consciência entre os evangélicos contemporâneos são dispositivos de biopoder que resultam em subjetivações que dão suporte à dominação". Todavia, falando em Brasil, há um estreitamento entre a política e a religião que tolhe os direitos das minorias. Para o mesmo autor,

> Tais práticas político-religiosas têm se efetivado diretamente contra os poucos avanços dos direito sociais de grupos minoritários como: LGBT, no que tange ao casamento oficial e adoção de crianças; feministas, no que se refere ao aborto e nas discussões sobre gênero; grupos que defendam pautas progressistas são automaticamente denominados de "esquerdistas", "comunistas", "fascistas" etc. Mas também se afirmam cada vez mais contundentes contra outras religiões, como por exemplo, os muçulmanos, devido ao processo de refugiados e religiões afro-brasileiras (MORAIS, 2017, p. 74).

Além disso, o teórico ainda coloca que há no bojo político-religioso a concepção de família tradicional, dos preceitos cristãos, e da valorização do que é correto para uma vida voltada à fé e ao respeito aos demais membros da sociedade. Com base nisso, Morais (2017, p. 74) diz que "[...] se propõe tal defesa em meio a uma articulação perfeita com partidos políticos sob a ritualística democrática com os signos da liberdade, igualdade e de uma suposta vontade da maioria, uma vez que a religiosidade cristã impera no imaginário sociocultural".

Em face deste imaginário, as igrejas neopentecostais e as católicas trabalham com os discursos da onipotência e onipresença de um Deus que tudo pode e tudo vê, imputando uma vigilância constante e pautada na coação psicológica. Sobre isso, Morais diz que

> [...] a vigilância não era por parte da instituição e seus representantes, mas era produzida por Deus, pois ele está em todos os lugares, e em lugar nenhum, ninguém pode se esconder dele. Ele é o "pan–óptico", é "o olho que tudo vê", é "onipresente"

> e que, exatamente por isto, produz um excelente efeito de vigilância psicológica, e como tal, disciplinador de corpos e mentes domesticados (MORAIS, 2017, p 76-77).

Em suma, o discurso de que "Deus tudo vê e tudo pode" acaba por suprimir e rechaçar o fazer que não esteja coadunando com os princípios da "moral e dos "bons costumes" cristãos. Morais (2017) ainda traz que

> [...] a religião pode ser mais um dos mecanismos do biopoder em suas duas variantes, seja para gestão da vida da população, seja como produtora de morte. [...] percebemos que as igrejas cristãs têm se voltado cada vez mais para a política partidária participando desta ampla rede de poder, e isto tem causado acaloradas discussões em vários âmbitos (MORAIS, 2017, p. 80).

É nesta aproximação que xs novxs evangélicxs exercem um poder de governamentalidade. Sobre isso, pontua Morais (2017): "[...] a religião mantém relação incestuosa com o Estado, reproduzindo e legitimando seus interesses, e como contrapartida o estado oferece participação da religião nas táticas de governamentalidade, ampliando seu poder" (MORAIS, 2017, p. 81). Mas como esse poder opera sobre gays e lésbicas?

Morais (2017, p. 81) afirma que "nestes casos, o "outro" não é apenas diferente, mas é a representação material do inimigo maior dos cristãos, o Diabo. O discurso fundamentalista incita a crença de que o Diabo usa as pessoas homossexuais para destruir as famílias, pois esta tem uma conotação sagrada". Em síntese, a homossexualidade está ligada a espíritos "demoníacos", que surgem com a intenção de corromper xs sujeitxs com atos obscenos e voltados para a impureza da alma.

As religiões presentes nas comunidades onde os jovens residem ou residiram são católicas e neopentecostais. Sobre elas e suas doutrinas , xs jovens gays e lésbicas do campo foram unânimes em dizer que o mesmo que ocorre na cidade, ocorre no campo. Segundo elxs, as religiões católica e evangélica são iguais, mas as pessoas não. De fato, o comportamento das pessoas pode ser diferente em detrimento do ambiente, dos fatores históricos e culturais a que estão condicionadas. Em face disso, tendem a assumir uma postura de maior ou menor vigilância.

Sobre as denominações neopentecostais, Vinícius, 21, disse:

> Que eu tenha notado, nunca me senti diminuído no ambiente religioso; sempre foi acolhedor, tanto que, hoje, ainda frequento. Vou lá de vez em quando, e sou bem recebido por todos, e sempre estou ligado no...desculpa a expressão, no "foda-se", que a sociedade pensa, que os outros pensam, não vai me acrescentar em nada, não vai valer de nada, então, sempre estou ligado neste "foda-se" sociedade e vambora viver minha vida, porque ninguém paga as nossas contas (VINÍCIUS, 21).

Já EFG, 30, colocou o seguinte acerca da religião católica:

> Eu vivi a religião católica com muito afinco, desde criança do campo, e isso me fez ter uma visão, apesar de ter sofrido preconceito dentro da igreja também, mas me fez ter uma visão do que Deus...o que a minha espiritualidade representa pra mim, do que eu entendo de Deus, do que eu entendo desta força maior que gera o universo. Mas até hoje eu vou à igreja. É algo que eu gosto de estar presente (EFG, 30).

Fugindo à regra da denominação católica e neopentecostal, que vale trazer o que fora colocado por LPV, 33, jovem umbandista que reside em um assentamento. Conhecemo-nos desde a adolescência. O rapaz não fora meu aluno, mas concordou em participar deste trabalho, a fim de auxiliar muitxs outrxs jovens que tiverem acesso a esta escrita.

Nosso primeiro encontro foi antes da pandemia, em minha quitinete, na cidade de Itamaraju/BA. Colocamos alguns assuntos pessoais em pauta, e, entre um diálogo e outro, entrávamos na pesquisa. Fizemos um vídeo, onde ele respondeu algumas perguntas acerca da família, da escola e das relações interpessoais. Não demorou, e a COVID-19 surgiu. Por conta disso, terminamos a conversa por meio do aplicativo *whatsapp*.

De acordo com LPV, ele participa de alguns encontros LGBTs realizados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). Revelou também que se sente acolhido na umbanda, mas que não é um frequentador assíduo, pois, para participar das festividades de sua religião, ele vai à cidade de Vitória/ES, por não haver templo religioso em sua comunidade.

Quando perguntei sobre religião, disse-me o seguinte:

> Nasci e fui criado na igreja católica. A partir dos meus dezoito anos, conheci algumas igrejas evangélicas, porém eu não via aceitação de muitas coisas na qual eu acreditava, e pelas palavras de alguns pastores, havia uma condenação aos gays, e eu não concordava com isso. Com isso, conheci a umbanda em uma visita, e me identifiquei bastante, pois a umbanda não nos vê como viado, preta, sapatão, transsexual, mas nos vê como ser humano. Estou na umbanda há mais ou menos quinze anos (LPV, 33).

No campo religioso, notamos que xs sujeitxs sofreram preconceito, mas as ofensas veladas e explícitas, não foram capazes de afastar o lado espiritual, uma vez que a questão religiosa nas comunidades campesinas possue bastante força, e, desde cedo, as pessoas apreendem que não há salvação para a alma sem a busca de Deus; esse Deus que tudo pode, tudo vê e a todxs regulam, para um bem maior.

4.5 O DISPOSITIVO DA SEXUALIDADE

Vimos que os dispositivos são mecanismos que atravessam as relações dxs sujeitxs e que ninguém lhes escapa. Com efeito, isso não seria diferente no que tange a sexualidade, uma vez que a vigilância e a regulação em torno dos múltiplos comportamentos não driblam os olhos de uma sociedade que, em sua maioria, entende a heterossexualidade como um comportamento padrão e aceitável entres os indivíduos.

De acordo com Colling (2018),

> A heterossexualidade compulsória consiste na exigência de que todos os sujeitos sejam heterossexuais, isto é, se apresenta como única forma considerada normal de vivência da sexualidade. Essa ordem social/sexual se estrutura através do dualismo heterossexualidade versus homossexualidade, sendo que a heterossexualidade é naturalizada e se torna compulsória (COLLING, 2018, p.45).

Ainda para o autor, a naturalização da heterossexualidade existe quando buscamos explicar as razões que levam um indivíduo a ser homossexual. Feito isso, estamos tentando dar respostas para um suposto desvio de conduta tido como antinatural.

> Mesmo que não consideremos que a homossexualidade seja anormal ou patológica, cada vez que tentamos achar um momento ou ocasião que a origina, nós naturalizamos a heterossexualidade e ocultamos um dos mecanismos de produção da anormalidade, isto é, a naturalização da sexualidade (COLLING, 2018, p. 45).

Naturalização que é vista em discursos LGBTfóbicos, que suprimem e rechaçam pessoas que burlam as regras impostas pelo sistema binarista, onde mulher e homem se completam. Fora isso, xs sujeitxs são lançadxs na periferia de suas sexualidades. Ribeiro (1999) diz que

> A confissão, o exame da consciência, foi o modo de colocar a sexualidade no centro da existência. O sexo, nas sociedades cristãs, tornou-se algo que era preciso examinar, vigiar, confessar e transformar em discurso. Podia-se falar de sexualidade, mas somente para proibi-la (RIBEIRO, 1999, p. 359).

Tal vigilância não cessa, não descansa, e condiciona xs jovens com sexualidades dissidentes não heteronormativas a um jogo de poder que favorece a ala conservadora da moral e os bons costumes. Para César (2017, p. 244), “a nominação e classificação dos sujeitos da sexualidade se deu a partir de uma engenharia conceitual e institucional que escrutinou os corpos e descreveu minuciosamente práticas sexuais, hierarquizando a ambos entre normais ou anormais”.

De acordo com Wittig (1980),

> A sociedade heterossexual é a sociedade que não oprime apenas lésbicas e homossexuais, ela oprime muitos diferentes/outros, oprime todas as mulheres e muitas categorias de homens, todas e todos que estão na posição de serem dominadas(os). Para constituir uma diferença e controlá-la é um "ato de poder, uma vez que é essencialmente um ato normativo. Todos tentam mostrar o outro como diferente, mas nem todos conseguem ter sucesso a fazê-lo. Tem que ser socialmente dominante para se ter sucesso a fazê-lo" (WITTIG, 1980, p. 7-8).

Ainda para a autora,

> o matriarcado não é menos heterossexual do que o patriarcado: só o gênero do opressor é que muda. Além disso, não apenas tal concepção está ainda aprisionada nas categorias de gênero (mulher e homem), mas se prende à ideia de que a capacidade de parir (biologia) é o que define uma mulher (WITTIG, s/a, p.84).

Na concepção de Wittig, quando os discursos que marcam as práticas tidas como masculinas e femininas são postos em evidência, separando as identidades, há uma concordância na construção dos mecanismos que tendem a reforçar a subalternidade do ser mulher. No entanto, Wittig desmonta e remonta essa mulher subserviente e dominada e a reconstrói livre. Nas palavras da autora,

> O que é a mulher? Pânico, alarme geral para uma defesa ativa. Francamente, este é um problema que as lésbicas não têm por causa de uma mudança de perspectiva, e seria incorreto dizer que as lésbicas se associam, fazem amor, vivem com mulheres, pois "mulher" tem significado apenas em sistemas de pensamento heterossexuais e em sistemas econômicos heterossexuais. As lésbicas não são mulheres (WITTIG, 1980, p. 11).

No mais, as pessoas que borram a sociedade com a distorção entre sexo/gênero são reguladxs e manipuladxs, para que abandonem o que é controverso. Para César (2017),

> No interior do dispositivo da sexualidade não se pode tolerar qualquer dubiedade na determinação do sexo, de modo que se não houver perfeita correspondência entre o sexo e uma anatomia definida, então será necessária a produção de uma verdade médica que estabeleça a correta definição. Além disso, tornou-se fundamental a constituição de hábitos e vestimentas condizentes com a condição daquilo que passou a ser entendido como o sexo verdadeiro e, por fim, a determinação da união com o sexo oposto, única e exclusiva união matrimonial, também ela a única verdadeira (CÉSAR, 2017, p. 245).

Dito isso, o primeiro ponto é que o sexo biológico deve coadunar com o corpo que ocupa; o segundo, que os elementos que adornam o corpo devem se associar, uma vez que pode parecer "estranho" um homem de brincos, saia e batom. Entendemos, neste ponto, que há um poder tremendo na genitália, que segrega e traz estereótipos aos sujeitxs. Para tanto,

recorrem-se aos discursos biológicos e médicos para fundamentarem normalizações e normatizações para os indivíduos.

Sobre esse discurso, Foucault (1982) pontua que

> Não obstante, a idéia de que se deve ter um verdadeiro sexo está longe de ser dissipada. Seja qual for a opinião dos biólogos a esse respeito, encontramos, pelo menos em estado difuso, não apenas na psiquiatria, psicanálise e psicologia, mas também na opinião pública, a idéia de que entre sexo e verdade existem relações complexas, obscuras e essenciais (FOUCAULT, 1982, p. 3).

Realmente, a ideia de um sexo engessado, e que atenda às necessidades do corpo biológico, é tema de inúmeros tensionamentos que estão engendrados no controle dos corpos por meio de um sistema biopolítico. Falamos em biopolítica, neste tocante, porque o corpo e sua constituição é um ato político. De acordo com César (2017),

> O que está em jogo aqui é o estabelecimento de uma cadeia causal entre sexo-gênero-desejo, na qual os corpos e sexos opostos devem se atrair e os iguais devem se afastar. Portanto, as normas sociais que estabelecem e afirmam a continuidade necessária entre sexo, gênero, prática sexual e desejo são as mesmas que produzem e proíbem as quebras nessa cadeia de nexos sistemáticos (CÉSAR, 2017, p. 246).

Colling (2018) traz que

> [...] só passamos a existir enquanto sujeitos no momento em que ou outros determinam que somos homens ou mulheres. Hoje em dia, quando a gestante realiza a ultrassonografia e a profissional de saúde identifica o sexo do bebê, a partir daquele momento, sem nenhuma liberdade, o bebê passa a ter um gênero e todas as normas de gênero passam a incidir sobre aquele ser que sequer nasceu (COLLING, 2018, p. 28).

Nesta perspectiva, a sociedade impõe o gênero por meio do sexo. Depois disso, age coercitivamente sobre os sujeitos, para que desempenhem as práticas que correspondam aos corpos que ocupam. O esquema extraído do módulo do curso de Especialização em Educação, Gênero e Sexualidade, da Universidade Federal da Bahia, traz como os sujeitos devem agir de acordo com o sistema de vigilância.

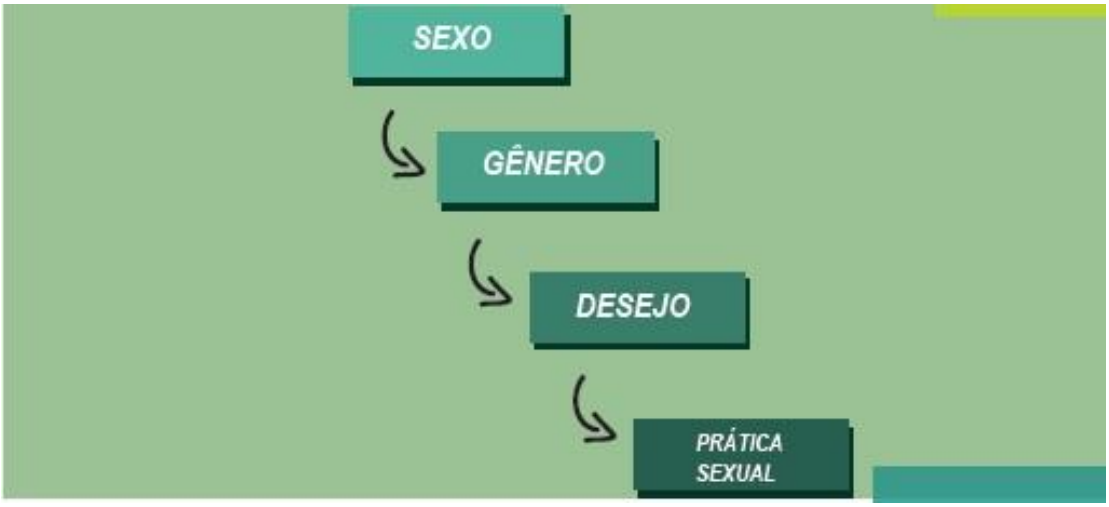


Figura 24 - Sistema sexo-gênero.
Ilustração: Carlos Reis.

Diante disso, notamos que o dispositivo de sexualidade vai condicionar xs sujeitxs a assumirem uma postura que não são delxs, ou seja, pessoas que não se identificam com o corpo que ocupam passam a performatizar uma identidade alheia ao seu gênero, desejo e prática sexual. Essas pessoas ficam, por vezes, "sequestradxs", por longos anos, ao sistema de vigilância. Essa situação deixa os indivíduos em um "não-lugar".

Segundo César (2017, p. 246), "[...] transexuais e travestis apreendidos/as no interior dos dispositivos da sexualidade e da heteronormatividade são aqueles/as que Judith Butler chama de "corpos que não pesam" [...], isto é, corpos que não valem, que não importam, e que podem ser descartados sem mais". E esse discurso de descarte é visto de forma pungente na sociedade, seja de modo velado ou, até mesmo, explícito.

A autora continua dizendo que

> [...] para que haja sujeitos inteligíveis é também preciso que haja um domínio de abjeções a serem definidas. Toda formação social depende da existência de um vasto domínio bem povoado de abjeções contra o qual ela se defende e, assim, funda sua inteligibilidade e seus limites. Em outras palavras, não haveria circunscrição de um domínio inteligível de sujeitos sem a existência de zonas povoadas por abjeções. Para Butler, aqui distintamente de Foucault, o sujeito viável é aquele que expele para o exterior a abjeção que ele porta consigo, de modo que é por meio de um ato de auto-repressão e repúdio internos, socialmente regulados e induzidos por controles e discursos reiterados, que se exteriorizaria a abjeção que funda e delimita o contorno do sujeito normal (CÉSAR, 2017, p.246).

Com efeito, César (2017) corrobora com Butler, no que concerne às abjeções dxs sujeitxs, uma vez que, para a existência do ser inteligível, é preciso estabelecer uma dicotomia do que seria "certo" e "errado" para a efetivação da comparação. No mais, são as normas que

regem as relações entre as pessoas, e a construção do "eu" sempre levará em conta uma teia de conexões que se estruturam na sociedade por meio da constante vigilância.

> O 'eu' que cada um é encontra-se, deste modo, sempre constituído por um conjunto de normas sociais das quais ele depende em suas relações com os demais, de modo que cada um é dependente dessas normas, ao mesmo tempo em que também se pode estabelecer uma distância crítica em relação a elas, suspendendo-as, negando-as ou buscando transformá-las quando a preservação da própria existência depende dessa desconstrução normativa (CÉSAR, 2017, p.248).

Diante do que fora pontuado nesta subseção, vale sabermos como a sexualidade opera nas vivências destxs jovens do campo. Sobre isso, Vinícius, 21, disse que

> Hoje eu vejo que alguns pensamentos mudaram, percebo um pouco mais de respeito, ou será que fui eu quem me impus? De não me importar? De não ligar? Porque eu falo que ninguém paga as minhas contas. Então, eu não tenho que ficar dando ouvidos para opiniões que não acrescentam em nada (VINÍCIUS, 21).

Foi perguntado a EFG, 30, o seguinte: Como você enxerga essa forma de controle sobre os corpos?

> É a dominação masculina de Bourdieu. É esse patriarcado. É esse pensamento arcaico ainda, entendeu? Principalmente sobre nós, sobre nossa comunidade. Também sobre a mulher, obviamente, mas um pouco mais conosco. Esse querer controlar a forma que a gente vive, querer controlar a forma que a gente se porta na sociedade. Pra mim, que já passei por tanta coisa, eu acho pequeno, a palavra pra mim é essa...é uma coisa pequena. Eu não posso me meter na vida de outras pessoas. Eu não posso julgar outras pessoas. Eu não posso querer que outras pessoas sejam iguais a mim (EFG, 30).

Diante de tais colocações, vimos que o controle dos corpos é algo pungente no contexto campesino, e isso se faz por meio de mecanismos de disciplinamento que se voltam para a heterossexualidade compulsória. Todavia, esses discursos não dão conta de normatizarem todos os corpos, uma vez que eles resistem às normas biologizantes.

4.6 O TERRITÓRIO COMO DISPOSITIVO BIOPOLÍTICO CAMPONÊS

Como já pontuei no decorrer da dissertação, as identidades que "destoam" no ambiente campesino são alvo de vigilância e normatização dentro de um processo de abjeção e estigmatização, e isso se faz em face de uma cultura conservadora e patriarcal. Tais mecanismos de controle são frutos de um sistema que ainda imputa nos sujeitxs a ideia binarista de que sexo-gênero deve seguir a estrutura biológica do corpo.

Todavia, vale dizer que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) vem produzindo políticas inclusivas para a população de gays e lésbicas do campo. Essa medida vem desconstruindo o rótulo de que o campo é território para macho de mãos ásperas, e de que a mulher deve ficar em casa cuidando dos filhos e esperando o marido de forma passiva.

A seguir, vejamos algumas etnoprintgrafias que atestam essas políticas:

Figura 25 – Etnoprintgrafia de matéria jornalística: Revista Metrópoles.

ENTRETENIMENTO

Conheça Ruth Venceremos, a drag que levou a militância LGBT para o MST

A artista contou ao **Metrópoles** sobre sua trajetória como ativista que articula a dimensão da arte com a da política social

RAQUEL MARTINS RIBEIRO
19/07/2020 5:30, ATUALIZADO 17/07/2020 19:31

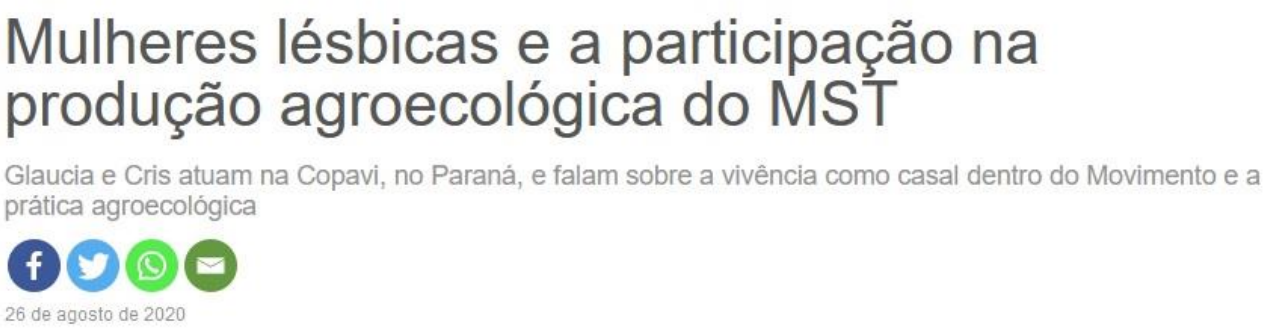
A matéria traz o seguinte:

> Erivan conheceu o MST aos 13, quando se mudou com a família para um dos acampamentos do movimento na região de Santa Maria da Boa Vista, em Pernambuco. Foi na escola do assentamento onde concluiu o ensino fundamental e deu início a todo o seu percurso educacional. A militância LGBT começou na mesma época, a partir de conversas com pessoas de vários outros estados que, assim como ele, vivenciavam o preconceito por sua orientação sexual dentro do movimento. "Éramos motivo de piada ou olhares atravessados", lembra.
> Assim, no final da década de 1990 e início dos anos 2000, surgiram as primeiras ações da comunidade LGBT dentro do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Uma das mais emblemáticas de que se lembra Erivan, aconteceu durante uma marcha com mais de três mil pessoas na Bahia, quando cerca de 150 jovens fizeram várias intervenções artísticas e atividades educacionais contra o machismo e a LGBTfobia.
> Daí até a homologação e constituição formal do Coletivo LGBT Sem Terra, em 2018, do qual Erivan é um dos criadores, a caminhada foi longa. "Esse amadurecimento é uma demonstração de que este MST, como maior movimento popular da América Latina, existente há quase quatro décadas, se fez e se faz como práxis transformadora, que vivencia contradições, percebe seus limites e se reinventa, qualificando assim sua atuação e ação política", reforça o ativista (METRÓPOLIS, 2020).

Em face disso, são narrativas como a de Ruth Venceremos, que rompem a hegemonia de controle e disciplinamento dos corpos dos jovens com sexualidades dissidentes não heteronormativas nos ambientes campesinos. São histórias assim que possibilitam o entendimento de que nem toda coerção dos corpos lésbicos e gays serão aceitos passivamente.

Observemos, na etnoprintgrafia abaixo, mais um exemplo de resistência à heternorma em contextos campesinos.

Figura 26 – Etnoprintgrafia de matéria jornalística do site do MST.


Mulheres lésbicas e a participação na produção agroecológica do MST

Glaucia e Cris atuam na Copavi, no Paraná, e falam sobre a vivência como casal dentro do Movimento e a prática agroecológica

26 de agosto de 2020

Vejamos o que diz o trecho da matéria:

> Romper com todas as cercas e questionar as formas das relações afetivas impostas pela sociedade para que todos e todas possam ser quem realmente são é uma luta presente no MST, que conta com a potência do sangue LGBT Sem Terra na sua produção agroecológica.
> "Os sujeitos LGBTs Sem Terra estão e sempre estiveram dentro das estruturas organizativas do Movimento, sejam as mulheres lésbicas, bissexuais e transexuais", contou a assentada Glaucia Keli Back, de 29 anos. Ela, mulher lésbica, é coordenadora do setor de pecuária e sustento da Cooperativa de Produção Agropecuária Vitória (Copavi), localizada no Assentamento Santa Maria, em Paranacity, Paraná.
> "Foi um desafio tanto individual, quanto coletivo, pois estávamos dentro de um espaço organizativo do Movimento, que é um centro de formação, e não se tinha o acúmulo que temos hoje sobre diversidade sexual e identidade de gênero. Os LGBT Sem Terra, em sua maioria, estavam bem escondidos dentro dos 'armários'. Apenas quando participei pela primeira vez de um dos Encontros de Formação do Coletivo LGBT, em 2017, na Escola Nacional Florestan Fernandes, que me senti segura para me afirmar como LGBT em espaços de nossa organização", compartilhou Glaucia.
> Desde 2015, a pauta da diversidade sexual e de gênero está integrada ao programa da Reforma Agrária Popular, trazendo inúmeros avanços para a luta pela terra. Nos últimos períodos, o MST vem intensificando a importância da diversidade humana em seus espaços de formação e território (MST, 2020).

Esta *etnoprintgrafia* também vem reforçar as desconstruções que vêm ocorrendo dentro do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, onde a população de gays e lésbicas tem ganhado visibilidade política. Parafraseando a entrevistada Glaucia, aos poucos, vemos as vozes dos armários ecoando pelos ambientes campesinos, tomando fôlego e tecendo novos discursos acerca de gênero e sexualidade.

Ainda nesta conjetura, falemos de território que, para Costa (2019),

> O conceito de território surge nas Ciências Sociais associado a uma dimensão de apropriação e/ou sentimento de pertencimento, sendo esta apropriação no sentido de

> controle efetivo por parte de instituições ou grupos sobre um dado segmento do espaço concreto em si (com seus atributos naturais e socialmente construídos), que é apropriado, ocupado por um grupo social (COSTA, 2019, p.18).

Nessa perspectiva, xs sujeitxs que estão inseridxs em um determinado espaço é quem constrói as políticas que definirão o que é ou não aceitável, ou seja, todos os aspectos de vida estarão condicionados ao que é determinado nos distintos espaços biopolíticos de convivência humana. Sobre o conceito de população e território, o autor diz que:

> A população está na origem de todo o poder, pois nela residem as capacidades virtuais de transformação, constituindo o elemento dinâmico do qual procede a ação. O território é a cena do poder e o lugar de todas as relações, mas, sem a população, ele se resume a apenas uma potencialidade (COSTA, 2019, p. 20).

Então, como já pontuamos neste capítulo, o poder é uma teia, construída por meio dos múltiplos sujeitxs. Ele é a ação e a reação oriunda das pessoas. Costa (2019, p. 20) diz que "[...] o território está estruturado a partir de 'tessituras, nós e redes', os quais estão organizados hierarquicamente a fim de assegurar o controle sobre aquilo que pode ser possuído, permitindo a realização da integração e a conexão dos territórios por meio das relações de poder".

No mais, também não podemos esquecer que os territórios se diferem em sua construção por conta de sua geografia, identidades, ambiente, política, interesses econômicos etc. Ou seja, os territórios são edificados com base nas necessidades de um determinado grupo. Mas será que todas as vozes serão sociabilizadas?

Para Costa (2019, p. 23), "[...] as dimensões das relações sociais vivenciadas no território formam uma identidade coletiva, a qual forma a territorialização", que é responsável por controlar e vigiar o ambiente e xs sujeitxs que se inserem nela. Mas como xs jovens gays e lésbicas do campo adentram nessa questão de territorialidade? Suas práticas e vozes são ouvidas no processo de construção humana do território campesino?

Com base nas entrevistas realizadas com xs jovens gays e lésbicas do campo, do município de Prado/BA, chegou-se ao entendimento de que somente em uma localidade de assentamento há políticas mais expressivas para xs jovens com sexualidades dissidentes não heteronormativas, e podemos entender essa negação como uma desterritorialização destxs indivíduos. Costa (2019, p. 24) pontua que "[...] a desterritorialização, em muitos casos, é sinônimo de exclusão social".

Exclusão que pode ser facilmente vista nos rechaços diários à garota que, na comunidade ou na escola, prefere o futebol à boneca; ao menino que tem seu direito de

brincar de casinha tolhido pela brutalidade de uma família que não enxerga nelx a totalidade de um macho sem "frescuras". Em suma, a desterritorialidade, aqui, não é compreendida como a desapropriação de uma terra física, mas de um universo simbólico, cheio de significações subjetivas.

Assim, percebemos estratégias de vigilância e imposição de poder no território campesino que enxergam xs jovens gays e lésbicas como abjeções desterritorializadas. Segundo Gomes *et al* (2017),

> Nesse modelo, não há espaço para a alegria, para o desejo e suas múltiplas manifestações de sexualidade, para o gozo; em resumo, para as ações estratégicas do corpo desejam-te e desejado que não podem ser apreendidas pelas estruturas. Só o explícito pode ser dito. Só o imaginário instituído. Nada de mostrar o implícito, o indizível. Só aquilo que se enquadra no pensamento selvagem, que resume as categorias de pensamento à sua condição binária (GOMES *et al*, 2017, p. 4).

E isso condiciona xs jovens com sexualidades dissidentes não heteronormativas a performatizar comportamentos que não lhes pertencem, mas que agradam à comunidade, aos pais, à escola, e aos demais organismos que levam à aceitação e à inclusão no grupo. Para Gomes *et al* (2017, p. 6) "diferente do ambiente urbano da cidade que exprime liberdade o espaço rural aprisiona aqueles que lutam pela sua busca da sua identidade de gênero ou orientação sexual, já que no campo as relações sociais são mais intensas entre todas as pessoas da comunidade".

Diante disso, como xs jovens gays e lésbicas se mantêm nestes espaços? Para este questionamento, LPV, 33, que é dirigente regional do coletivo LGBT do MST, disse o seguinte:

> Vivo em um assentamento há 4 anos, e nestes 4 anos de vivência enquanto sujeito LGBT e como professor, não vejo questão de preconceito explícito. Tem sim algumas pessoas que talvez não gostem, mas respeitam, porém, a grande maioria, tem total respeito. Tanto meus alunos como os pais deles, mas eu vejo isso pelo lado de uma grande luta do movimento nas questões de gênero e na conquista pela criação de um coletivo LGBT dentro da organização do MST. Com a criação deste coletivo tivemos estudos debates e palestras ministradas por mim. A partir destes debates foram observados a quebra de muitos preconceitos que haviam dentro dos assentamentos e acampamentos, isso em nível regional. Principalmente, com os assentados evangélicos e mais velhos. Porque além de eu ser gay, sem-terra, preto e professor, sou umbandista (LPV, 33).

O depoimento de LPV e as matérias jornalísticas são exceções dentro dos problemas de visibilidade que são enfrentados pelxs jovens gays e lésbicas do campo. Até aqui, chegamos ao entendimento de que ninguém escapa ao poder, que ele flui entre xs sujeitos, e

que se faz tanto nas zonas periféricas quanto nas mais abastadas. Mas entendemos também que as resistências são necessárias para pôr em pauta as políticas voltadas axs jovens com sexualidades dissidentes não heteronormativas.

Vimos que o poder se dissolve em estruturas que regulamentam, vigiam e dão suporte para que haja maior controle e docilidade sobre os corpos. Essa visão é nítida, quando se controla a vida e o comportamento das múltiplas identidades, fazendo com que elas caminhem conforme uma norma criada por um grupo social. Porém, alguns dos exemplos que vimos fogem às regras de controle do regime hetrocentrado, imposto nos ambientes campesinos, produzindo escapes.

Dito isso, vimos também que o biopoder estabelece o domínio sobre o corpo, e faz dele mecanismo de abastecimento para o ideário capitalista, em que é preciso construir laços que favoreçam a maquinaria social. Nessa conjetura, o corpo faz parte de uma engrenagem que alimenta e constrói uma sociedade onde todos possam viver conforme o que é estabelecido pelas leis, pela moral e "bons costumes".

No mais, os enfrentamentos e as resistências dxs jovens campesinxs auxiliam na desconstrução do disciplinamento dócil, em que a imposição de determinados fazeres surge condicionada às ideias de que há que seguir o que fora estabelecido na sociedade.

Em suma, este texto trouxe, em brevidades, as contribuições foucaultianas sobre as relações de poder com a vida, com as subjetividades e os grupos, traçando uma conexão entre os dispositivos que incidem sobre o contexto campesino, regulando as vivências dxs sujeitxs com sexualidades dissidentes não heteronormativas. Todavia, vimos, também, que o campo é lugar de resistência e desconstrução das ideias negativas acerca do gênero e sexualidade.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G..*O que é um Dispositivo*? Ilha de Santa Catarina: Outra Travessia, 2005, (Tradução: Nilcéia Valdati).

ARAÚJO, Denise Bastos de; CRUZ, Izaura Santiago da; DANTAS, Maria da Conceição Carvalho. *Gênero e Sexualidade na escola. Salvador*: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018.

AZEVEDO, Rodrigo de Oliveira. VEIGA-NETO, Alfredo José da. Biopoder, vida e educação. *Pró-Posições*, v. 30, p. 1-22. 2019.

BORBA, Rodrigo. Linguística queer: uma perspectiva pós-identitária para os estudos de linguagem. *Revista Entrelinhas*, São Leopoldo, v.9, n.1, p. 91-107, 2015.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. O dispositivo da sexualidade ontem e hoje: sobre a constituição dos sujeitos da anomalia sexual. *Doispontos:*, v. 14, nº. 1, p. 243-251, abril de 2017.

COLLING, Leandro. *Gênero e Sexualidade na atualidade*. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018.

CORRÊA, Mirele; CERVI, Gicele Maria. Escolarização e biopolítica: o discurso pedagógico produzido na escola. *Educação: Teoria e Prática*, v. 26, nº 52, p. 194-211, mai-ago, 2016.

COSTA, Bartolomeu Lima da. *Territorialidade camponesa*: Estratégias de reprodução e organização socioespacial. Rio Branco: EDUFAC, 2019.

DINIZ, Francisco Rômulo Alves; OLIVEIRA, Almeida Alves de. Foucault: do poder disciplinar ao biopoder. *Scientia*, v. 2, nº 3, p. 143 - 158, nov. 2013/jun.2014.

FERRERINHA, Isabella Maria Nunes; RAITZ, Tânia Regina. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. *Revista RAP*. 44 (2), p. 367-383, mar./abr. 2010.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 23. ed. São Paulo: Graal, 2004.

_____. [1976] *História da Sexualidade I*: a vontade de se saber. 13ª ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

_____. *Herculine Barbin*: o diário de um hermafrodita. Rio de Janeiro: F. Alves,1982.

_____. *Vigiar e Punir*: nascimento da prisão.21. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GALLO, Sílvia. Biopolítica e Subjetividade: Resistência? *Educar em Revista*, n. 66, p. 77-94, out./dez. 2017.

GALVÃO, Bruno Abílio. Foucault, Deleuze e a máquina escolar: a escola como dispositivo de poder e a produção de corpos dóceis. *Revista Ideação*, [Edição Especial], p. 257-284, 2017.

GOMES, Jeam Claude de Souza *et al*. *Colorindo o campo*: a diversidade sexual no espaço rural. V Seminário Internacional enlaçando sexualidades. Disponível em: https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1849/TRABALHO_EV072_MD1_SA12_ID1325_27072017200255.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 22 nov. 2020.

GROSSI, Miriam Pillar. O pensamento de Monique Wittig. *Caderno de gênero e diversidade*, v. 04, n. 02, p.83-90, jun. 2018.

MAIA, Antônio. Do biopoder à governamentalidade: sobre a trajetória da genealogia do poder. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.1, p.54-71, Jan/Jun, 2011.

METRÓPOLIS. Conheça Ruth Venceremos, a drag que levou a militância LGBT para o MST. Disponível em: <https://www.metropoles.com/entretenimento/conheca-ruth-venceremos-a-drag-que-levou-a-militancia-lgbt-paraomst?fbclid=IwAR1LmqGohp6hwydQOfFhEiOXcMr X69JnfcoqVGh SPkAvT06cXw_MoX-z_R0>. Acesso em: 12 Jan 2021.

MORAIS, Edson Elias de. A religião como dispositivo de biopoder: relações de poder no cristianismo contemporâneo. In: *VI Seminário Internacional de Práticas Religiosas No Mundo Contemporâneo* (LERR/UEL), 2017, Londrina. Anais, UEL, 2017.

MST. *Mulheres lésbicas e a participação na produção agroecológica do MST*. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/08/26/mulheres-lesbicas-conquistam-espaco-na-producao-agroecolo gica-do-mst/>. Acesso em: 12 Jan 2021.

NASCIMENTO, Eurípedes Costa do. A produção de conhecimento e verdade no contemporâneo. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 22, nº. 3, p. 557-572, Set./Dez. 2010.

PROBST, Melissa; KRAEMER, Celso. Disciplina, Biopolítica, e Educação: o corpo na escola. *Poiésis* [Edição Especial], p. 103 - 119, 2011.

RIBEIRO, Moneda Oliveira. A sexualidade segundo Michel Foucault: uma contribuição para a enfermagem. *Rev. Esc. Enf. USP*, v.33, nº 4, p. 358-363, dez. 1999.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da. *Políticas linguísticas de revitalização entre os Pataxó do território Kaí-pequi*. 2019. 127f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade*: Uma Introdução às Teorias de Currículo.3° Edição. Editora Autêntica. 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. (Org.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU, 2000.p. 179-217.

WITTIG, Monique. *Não se nasce mulher*. Disponível em: < file:///D:/Usuario/Downloads/ monique.pdf>. Acesso em: 20 jan 2021.

5. NARRATIVAS E MEMÓRIAS DE ESTUDANTES GAYS E LÉSBICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Resumo: O presente artigo é oriundo da pesquisa acerca das memórias e narrativas dxs jovens LGBTs do campo, especificamente do município de Prado/BA, bem como em cenas de memórias autobiográficas. A proposta se insere nas atividades do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER, no Instituto de Humanidades, Artes e Ciências – IHAC, da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB. O artigo tem como objetivo narrar, brevemente, as lembranças, traumáticas ou não, dxs jovens com sexualidades dissidentes não heteronormativas, na área campesina do referido município. Salienta-se que a necessidade destas narrativas se postula na premissa de que pouco, ou quase nunca, se fala do agir coercitivo, da sexualidade, e seus afetos, em áreas campestres. O texto que segue "desnuda" pesquisador e pesquisadxs, de modo horizontal, ou seja, sem sobreposições, uma vez que as diferentes questões culturais estabelecem uma relação de verticalidade nxs sujeitxs deste texto.

Palavras-chave: Narrativas; Memórias; Educação do Campo; Gênero; Sexualidade.

NARRATIVES AND MEMORIES OF GAYS AND LESBIANS STUDENTES IN COUNTRYSIDE EDUCATION

Abstract: The present article is from the research on memories and narratives of young LGBT in the countryside, specifically, in the county of Prado/BA, as well as in scenes from autobiographical memories. The proposal is part of the activities of the Postgraduate Program in Teaching and Ethnic-Racial Relations - PPGER, at the Institute of Humanities, Arts and Sciences - IHAC at the Federal University of South Bahia - UFSB. The article aims to briefly narrate, the traumatic memories or not of the young people with non-heteronormative dissident sexualities rural area of that county. It is emphasized that the need for these narratives is postulated on the premise that little or almost never talks about coercive action, sexuality and its affections in rural areas. The text that follows, "bare" the researcher and the researched in a horizontal way, that is, without overlapping, since heteronormativity is the one who establishes a vertical relationship in the subjects of this text.

Keywords: Narratives; Memories; Countryside Education; Gender; Sexuality

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo foi produzido com base em minha pesquisa de mestrado acerca das narrativas e memórias dxs[10] jovens gays e lésbicas do campo, especificamente do município de Prado/BA. Tal iniciativa se deu por atuar, há dezessete anos, na educação campesina do

[10] Este trabalho arrisca uma escrita *Queer*, por isso, a utilização do "X" se faz necessária na desconstrução dos binarismos. A linguística *queer* tem se configurado como uma área de investigação que estuda o espaço semântico-pragmático entre os discursos dominantes (i.e. heteronormatividade) e a performance linguística situada e tem-se mostrado, assim, como um campo promissor para o estudo de como fenômenos macro-sociológicos que produzem certos indivíduos como seres abjetos, inferiores ou patológicos são sustentados e/ou desafiados nos detalhes mais ínfimos de nossa vida social, notadamente, a linguagem-em-uso (BORBA, 2015, p. 94).

referido município, e presenciar discursos LGBTfóbicos e machistas, no ambiente escolar, oriundos de alunxs, educadorxs e membros da comunidade.

Desse modo, o artigo acerca das "Narrativas e Memórias de estudantes gays e lésbicas na Educação do Campo" foi pensado a partir dos silenciamentos existentes nos espaços educativos, familiares e comunitários dxs jovens gays e lésbicas campesinxs, fazendo uso das reminiscências dxs estudantes que convivem ou conviveram nesses espaços.

Com isso, este texto resume narrativas e memórias, tanto minhas quanto dxs jovens das áreas campesinas desta região do Sul do estado da Bahia, uma vez que "o uso das reminiscências no trabalho torna-se desta forma, como uma possibilidade de trabalhar com bloqueios e traumas, na tessitura de relatos que estejam externados em experiências escondidas durante anos e/ou décadas" (SILVA, 2011, p. 03). Vale salientar que a oralidade oriunda das identidades tidas como subversivas são fundamentais para dar visibilidade e poder, mesmo que momentâneo, aos grupos dxs jovens com sexualidades dissidentes não heteronormativas.

Quanto ao campo em que foi desenvolvida a pesquisa, muito se assemelha com a descrição de Paiva (2015, p. 79): "[...] a zona rural se caracteriza por relações sociais intensas entre todas as pessoas da comunidade que convivem diária e acentuadamente. Todas as pessoas se conhecem, não de forma superficial, mas de cunho profundo e geracional", e isso faz com que exista certo conhecimento sobre as particularidades dx outrx, ou seja, são notados, apontados e expostos os gostos, as manias e os credos alheios com precisão e familiaridade.

No que concerne ao campo das memórias e suas narrativas, nem todxs gostam de adentrar no presente e serem rememorados com a mesma trivialidade do banho tomado pela manhã, da cor do batom comprado no mês passado, ou como a lembrança da roupa usada no Natal. Neste sentido, compreende-se que "para poder relatar seus sofrimentos, uma pessoa precisa, antes de mais nada, encontrar uma escuta" (POLLAK, 1989, p.06).

Em alguns casos, quem ouve precisa ter certa aproximação com o universo de quem fala. É fundamental haver empatia, porque paira o pensamento de que "em lugar de se arriscar a um mal-entendido sobre uma questão tão grave, ou até mesmo de reforçar a consciência tranquila e a propensão ao esquecimento dos antigos carrascos, não seria melhor se abster de falar?" (POLLAK, 1989, p. 06).

Porém, vale pensar que, em uma área campesina, "[...] qual pessoa se denominaria homossexual em um espaço de extrema reclusão?" (PAIVA ,2015, p. 93).

Ainda para o autor,

> A zona rural sempre foi classificada como um ambiente repressor e conservador, já a cidade tem como características o anonimato e a liberdade. Na lógica que a heterossexualidade é normatizada em todos os ambientes, uma comunidade campal tem enraizada questões como o machismo e a heteronormatividade de forma mais intensa que o ambiente urbano, por conta de questões geográficas e de valores socioculturais (PAIVA, 2015, p. 75).

Assim, para o desenvolvimento do trabalho, foi preciso relembrar o processo político e social que estruturaram a normalização da sexualidade dxs jovens, ou seja, como tiveram que lidar com situações onde era preciso assumir uma postura heteronormativa contrária aos anseios do corpo e da mente. Nessa conjetura, "[...] se aplica a dicotomia do público e do privado, onde a identidade é performatizada de acordo com o ambiente" (PAIVA, 2015, p. 82). Essa concepção se configura para Silva (2011, p. 04) como "um jogo de poder [...] exercido em uma rede que se constitui por toda sociedade".

Como este artigo traz uma abordagem campesina, vale elencar, brevemente, o que distingue a educação rural da educação do campo. Desse modo, a primeira traz um currículo que remete ao mundo rural, dentro de uma perspectiva de espaço e território. Já a educação do campo, trabalha na perspectiva das identidades campesinas, trazendo múltiplas temáticas em seu currículo formal e informal, sejam do meio campesino ou não. Ela é ofertada, exclusivamente, no campo, e os indivíduos que a promovem podem ou não pertencer a comunidade ou ambiente em que a escola está inserida. Assim, temos a "educação rural - responsável por formar o aluno em um agricultor voltado para um modo de ser - e educação no campo ou educação no meio rural - responsável por levar ensino, recursos e/ou técnicas ao campo que não sejam necessariamente rurais" (MELO, 2011, p.33-34).

Dada a dicotomia educação rural e educação do campo, estando algumas citações que trago no texto abordando a categoria rural, este artigo trabalhará com a categoria campo e campesinx, uma vez que xs interlocutorxs que colaboraram com este trabalho estão inseridxs na educação do campo, reconhecendo-se também como campesinxs.

2. MEMÓRIAS E TRAJETOS DE UM PESQUISADOR COM TREJEITOS

Escrever sobre as reminiscências é um misto de alegria e dor. Ora são reveladas belas e coloridas imagens da vida, ora é preciso mirar um céu cinzento. Então, opto por relatar essas duas vivências, pois ocultando uma e edificando outra, eu não seria capaz de abordar sobre minha identificação com o Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações-étnico Raciais – PPGER, da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB.

Há um sabor agridoce, um perfume suave e intenso, que se alternam nas cenas da vida. Do que valeriam as narrativas e memórias cantadas pelxs velhxs cancioneirxs das esquinas e calçada sem os contratempos ingloriosos, sem as quedas ríspidas e o olhar inquisidor lançado e recebido? Desse modo, falarei, em brevidades, sobre os momentos em que fui pódio e chão.

Segundo Bourdieu (2006, p.183), "Falar de história de vida é pelo menos pressupor – e isso não é pouco – que a vida é uma história [...] que tem um começo ("uma estréia na vida"), etapas e um fim, no duplo sentido, de término e de finalidade [...]". Isto condiz com uma linearidade, um roteiro a ser seguido pelos seres viventes. Todavia, não há história sem dores, sofrimento e negação do desejo.

Desde cedo, meu pai me chamava de "*Bururu*", mesmo eu nunca tendo perguntado o que significava. Já minha mãe preferia "*Inha*". Recentemente, descobri que *Bururu* são indígenas que vivem na margem esquerda do Rio Amazonas. Quanto a *Inha,* ficou claro que era um diminutivo carinhoso.

Destes dois apelidos, sempre preferi o Yuri, dado por uma lésbica, amiga de minha irmã. Elxs jogavam futsal, e eu era o gandula. Certa vez, ela disse que Ilrismar era complicado de falar, então Yuri caía bem. Foi assim que uma representante do Vale[11] me batizou.

Aos 06 anos, estando no quintal com um primo, senti um desejo, inédito até aquele momento, e quis aproximar meus lábios dos seus. Mesmo tendo total desconhecimento do que isso significava, fi-lo. Não sabia que havia uma normalização no mundo que me cobraria para sempre aquela transgressão "descabida", "desajustada", e que fugia a todos os princípios da moral e dos bons costumes.

É lamentável que "o selo da "normalidade", colado aos corpos de determinados grupos de sujeitos, desde a mais tenra idade, sugerem pistas para (re) pensarmos que nem mesmo as crianças escapam às normas regulatórias de gênero" [...] (JUNIOR; POCAHY; OSWALD, 2018, p. 63).

Mas aquele instante foi tão natural para ambos, tão bom, que repetimos a cena até os 10 anos. Depois disso, tivemos de parar, porque, ao observar as pessoas e suas atitudes à nossa volta, entendemos que estávamos vivendo algo tido como ruim, representado como pecado para a infância, porque "a criança viadx não existe. A criança bichx tampouco. Idem à criança *queer*. Neste sentido, o que podemos pensar são formas de insurgência a contestar as noções sagradas e essencializadas de infância e do que é e pode uma criança" (JUNIOR; POCAHY; OSWALD, 2018, p. 61).

[11] Vale é uma expressão do Pajubá LGBTQIA+. É o local onde metaforicamente residem, em plena liberdade, as pessoas desse grupo.

Dodsworth-Magnavita (2012, p. 17) afirma que “Foucault, mais de uma vez, apontou para o fato de que a vida é uma escolha entre perigos. Não existe um “caminho ideal”, mas, sim, riscos mais ou menos administráveis”; mas, para mim, que nunca ouvira falar sobre administrar riscos, era impossível aceitar que beijar, acariciar e gostar de estar próximo do meu primo não fosse tão natural como caminhar de bicicleta.

Logo tive o hábito de esperar meus pais irem trabalhar, e minha irmã, estudar, para ir até o cesto de roupas sujas e vestir algumas peças femininas. Preferia o cesto, por não saber dobrar as roupas já guardadas nas cômodas. Amava pôr o vinil do “Xou da Xuxa 3”, e repetir, por inúmeras vezes, a canção Apolo, que dizia assim:

“O meu cavalo branco tem o branco da paz,
vai descobrir o mundo onde somos iguais.
Se existe esse mundo, guarda ele pra nós,
me mostra esse caminho no galope veloz.
Apolo, viaja para liberdade.
Apolo, me leva para felicidade”.

No mais, hoje, com o olhar de um adultx, pego-me a pensar o porquê de uma criança em tenra idade gostar de uma canção que falava de liberdade, que trazia na letra a fuga, o desprendimento. Mas, mesmo sem entender, esse meninx já sentia que necessitava passear pela passadeira de sua casa com a toalha na cabeça, com o batom tomando-lhe os lábios. Talvez fosse aquela letra a razão do desprendimento ou, quem sabe, a mola propulsora para o encontro com o próprio corpo.

Mas nem tudo foi festa. Certa tarde, depois de passar o batom, prender a toalha na cabeça, e pôr os pregadores nas orelhas, apanhei uma saia jeans e, estando sem cueca, puxei o zíper com muita força. Não demorou para eu sentir uma dor aguda. Minhas mãos ficaram vermelhas, a dor aumentava, e o desespero foi maior quando notei a carne de minha genitália entre todo o zíper.

Corri para o quintal, e pedi socorro à vizinha. Essa, antes de perguntar o que houve, mostrou seu ar de deboche. Ela deitou-me no sofá da sala, e fiquei à espera de meus pais. Mas, com elxs, vieram a enfermeira do postinho, tixs, primxs e vizinhxs. Meu pai, que tinha um açougue, ainda estava sujo de sangue.

Depois da genitália costurada no sofá da sala, vizinhxs e parentes terem partido, minha mãe me pegou para dar banho. Para minha tristeza, meu pai a interpelou, dizendo: “quem dá

banho nele sou eu". Lembro, nitidamente, de cada som que saia de sua boca. Ele me levou para o quintal, apanhou a escova de dar banho nos cavalos e burros de sua Olaria, e começou a passá-la sobre minhas costas, dizendo: "criei filho para ser homem, não viado. Se você for viado, eu te mato". Nada disse. Acho que ele deve ter percebido o terror no meu olhar, e aquilo bastava. Meu pai havia cumprido o seu papel disciplinador.

Com isso, para as pessoas de meu convívio, o normal era perpetuar as coisas de meninx. Todavia, o que me inspirava era o universo feminino. Perdia-me desenhando, fazendo bonecas de argila, produzindo pequenos contos e poemas. Fazia as bonecas de barro na olaria de meu pai. Criava mulheres de vestidos, de saias, de cabelos, e com saltos. Em uma manhã, enquanto um rapaz forte cavava o barreiro com uma enxada, eu, sentado na grama, esperava a argila para brincar. Sem esperar, elx piscou para mim. Então, senti-me no direito de retribuir. Soltei um beijo.

Do nada, levei uma bofetada, vinda pelas costas, e o olhar de ódio de meu pai, que se misturava ao reflexo do sol. Já o rapaz, sorria. Ainda não sei se aquela piscadela foi provocativa ou se tinha maldade, por elx ter notado, e eu não, a presença da truculência. Em casa, a pancada foi maior. Ao dormir, o tocar das costas no lençol despertava-me.

Em outro momento da minha vida, meu pai decidiu vender bananas, e as pendurava na janela de casa. Aos sábados, eu ia à feira vendê-las, próximo à barraca de uma tia, que também nos dava alguns mantimentos. Em minha cabeça, aquilo não era coisa para mim, um meninx delicadx e artista. Eu queria criar roupas, logomarcas, pintar quadros, e não gritar por bananas maduras e baratas, estendidas em uma lona preta.

Nada ia bem. Para piorar, meu pai achou de discutir com um homem enquanto eu chamava os fregueses. De imediato, o senhor apontou para mim e disse: "Melhor ter filho vagabundo do que filho viado". Meu pai somente olhou em minha direção; meu corpo tremeu. Receei que apanharia, ali mesmo, mas ele somente olhou.

Ainda sobre o episódio, em casa, minha irmã disse: "antes de fazer as coisas, penso em mainha e painho; você deveria pensar também". Pergunto-me se aquele olhar foi um modo de elx me proteger dos preconceitos do mundo. Mas "o que é enaltecido como proteção à criança revela a tentativa de manutenção da vivência heterossexual como natural e, consequentemente, concede caráter de anormalidade às sexualidades dissidentes não heteronormativas, afinal se protege do que é perigoso!" (BRAGA; MACHADO; OLIVEIRA, 2018, p. 78).

Já na escola, furavam o pneu de minha bicicleta, e colavam folhas de caderno com dizeres: "viado fateiro", "bicicleta de bicha", "Dá cu", e por aí além. "O *viadinho* abusado é

corpo resistente, mas, sobretudo, corpo violentado" (BRAGA; MACHADO; OLIVEIRA, 2018, p.84).

Ainda para Braga et al (2018, p.78),

> Os lugares cristalizados de feminino e masculino, funcionais à heteronormatividade, são corroborados no espaço escolar, nos quais, desde o uniforme até a disposição dos banheiros, encontramos mecanismos úteis a uma vigilância e regulamentação de como os corpos devem se comportar a partir do seu sexo "natural" (BRAGA; MACHADO; OLIVEIRA, 2018, p.78).

Todavia, essa coerção a uma performatividade de gênero vinculada ao meu sexo biológico ocorria em outros espaços. Na rua não era diferente. Quando passava pedalando por algum grupo de garotxs, ouvia: "olha ela".

2.1 ELE É ESPECIAL, DIFERENCIADO OU MÃNÃY?

No ano de 2001, fui trabalhar em uma escola do campo, do município de Prado, especificamente na Comunidade de Veleiro. Jamais imaginei que aquele arrumar de malas perdurasse até hoje. Xs professorxs eram e continuam sendo do Guarani, distrito de Prado, e de Itamaraju. Morávamos em uma república dentro da escola. Xs funcionárixs, uma vez ao mês, iam à cidade trocar o cheque do pagamento e abraçar a família. Eu fazia o mesmo.

Tudo seguia sua normalidade, até que uma colegx de trabalho mais falante me perguntou, certa vez, de que fruta eu gostava. Eu disse que tinha uma namoradx, e que sentia saudades. Elx somente riu. Mas eu não era bobo, e sabia que a ironia brotou dos lábios como uma semente em solo fecundo. Depois daí, as perguntas sobre minha sexualidade eram constantes. Passou a vir dxs alunxs, delx e de outrxs colegxs.

Não demorou, e algo inusitado ocorreu. Ao trabalhar, não trancava a porta do quarto, pois a secretaria não era distante do alojamento. Xs colegxs notaram isso. Então, foi extremamente fácil entrar em meu quarto, vasculhar minhas coisas, e terem provas de que sempre fugi dos padrões. Lá, encontraram fotografias, cartas, poemas, e provas suficientes sobre minha sexualidade.

Porém, só soube da invasão depois que as pessoas tinham saído da escola. Mas, na época, as piadas eram constantes. Fiquei firme. Recordo-me que, em uma manhã, estava digitando um texto, quando um colega se aproximou e fez insinuações sexuais. Com uma das mãos, tocava a genitália, enquanto a outra me acariciava para que eu o tocasse. Levantei e saí,

sem encará-lx, mas pude ouvir suas risadas, enquanto caminhava em direção à saída da secretaria.

Aquilo foi um mero assédio? "[...] vítimas, que compartilham essa mesma lembrança "comprometedora", preferem, elas também, guardar silêncio" (POLLAK, 1989, p. 07), mas, desde o início do texto, optei por não esconder minhas memórias. Sabia que aquilo era uma armação, e que, em breve, mais pessoas apareceriam para fazer a rodinha pilhérica. Minha garganta deu nó, e senti vontade de partir para porrada. Naquele instante, sabia que não daria para ficar naquele lugar.

A postura delx me fez lembrar o velho discurso de que o viadinhx é aquelx que toca e não aquelx que se deixa tocar. Hoje, vejo isso como um espectro do machismo e do heterossexismo estrutural, onde o passivo é quem assume uma posição feminina, pois *gay* jamais será aquele que "come", visto que ainda estará exercendo seu papel de dominador, daquelx que penetra, que enrijece o membro e mostra poder.

Braga et al (2018, p. 82) relata que "o prazer do cu é produção de afeminados penetráveis! [...] Desse modo, veicula-se a reiteração do feminino como corpo desejante pela penetração e o masculino, em oposição, é o sujeito que deve renunciá-la", ou seja, alguns não veem o penetrar com a mesma significação do ser penetradx.

Em meados de 2002, a administradora contratou um professor novatx que, mesmo sem formação, como os demais, lecionava Língua Portuguesa. Elx gostava de usar colares e brincos da cultura indígena. Não éramos próximos, mas todas as vezes que ia até a secretaria em busca de algo, dizia. "Posso assinar o ponto, *mãnãy?*". A diretora saiu hoje, *mãnãy*?", "Você sabe se o pagamento sai hoje, *mãnãy*? Enfim, não mais me chamava pelo nome. Aquilo me irritava, porque não sabia o significado.

Porém, a curiosidade é algo que está em nós. Decidi perguntar a uma funcionária da cantina o significado daquela palavra. Ela mexia um tacho de merenda, quando perguntei. Lembro nitidamente que ela sorriu, e olhou pra mim perguntando: "Quem te chama assim?". Sequer havia mencionado que me chamavam assim, mas ela logo fez suas deduções. "Significa viado"[12], respondeu, batendo a colher sobre a palma da mão para experimentar o mingau.

Tempos depois, essx mesmo professor foi trabalhar em outra escola, e o apelidaram de "Diferenciadx", pois, quando bebia, se insinuava para os rapazes. Hoje, mesmo casadx com uma mulher, carrega esse rótulo. Penso que, se for verídico o que falam sobre sua

[12] Mãnãy é uma palavra da língua Patxohã, utilizada para se referir aos homossexuais masculinos.

sexualidade, elx só queria encontrar um parceirx *mãnãy*. Quanto à resposta para esta subseção: Elx sempre foi tudo em um só.

3. NOSSAS VIVÊNCIAS SEMPRE CHOCAM

Neste tópico serão relatados breves trechos das entrevistas com dois jovens gays e uma lésbica, que residem na área campesina do Município de Prado/BA. Os nomes reais dxs entrevistadxs foram preservadxs.

Para o trabalho, foram elaboradas entrevistas semiestruturadas, com diálogos que remetem à família, escola e o espaço campesino. Isso porque analisar os diferentes ambientes das relações interpessoais torna-se importante, pois "alguns mecanismos sociais colaboraram e colaboram para manutenção de espaços geradores de homofobia na sociedade" (SILVA; JUNIOR, 2016, p. 32).

Quanto às entrevistas semiestruturadas, Boni e Quaresma (2005, p.75) argumentam que

> [...] combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha "fugido" ao tema ou tenha dificuldades com ele (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75).

Esse tipo de entrevista "[...] também tem como vantagem a sua elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos. Além disso, a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece as respostas espontâneas" (BONI; QUARESMA ,2005, p. 75). E, sobre essa interação, é fundamental que exista algo que aproxime entrevistador e entrevistadx.

Nogueira et al (2017, p. 468) ainda aponta que

> A pesquisa com histórias de vida é, assim, um processo de construção de conhecimento a partir da relação específica entre dois atores: pesquisador e sujeito pesquisador –pelo pesquisador, como método que pressupõe a existência de vínculo; pelo sujeito, participante da pesquisa que narra sua história, num dado momento de sua vida (NOGUEIRA et al, 2017, p. 468).

Assim, pesquisar sobre as vivências dx outrx é algo que requer um nível significativo de abertura e confiança, pois adentrar no mundo alheio é assumir uma responsabilidade que vai além da própria história de quem pesquisa; e narrar o sofrimento, as dores e o gozo que não te pertenceram é uma tarefa que requer estrutura emocional, bom senso e, por vezes, supressão de diálogos que incomodam o entrevistadx.

Antes de adentrarmos nas entrevistas dxs sujeitxs que auxiliaram no desenvolvimento deste trabalho, vale dizer que todxs moram no interior do município de Prado/BA. Como já dito, elxs optaram por ocultar suas identidades, e cada um escolheu um pseudônimo para si. Aegon foi meu aluno, do 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental II, na Escola Municipal Santa Rita de Cássia; Violet foi professor do 3º ano, do Ensino Fundamental I, na mesma escola onde fui vice-diretor; Já Cássia, conheci em um ponto de ônibus escolar. Via-a sempre por lá, com uma mochila nas costas e fumando seu cigarro.

Assim que essa pesquisa foi iniciada, entrei em contato com os três e, de imediato, obtive uma resposta afirmativa. Então, começamos a conversar via aplicativo *whatsapp.* Consegui fazer a entrevista com Aegon pessoalmente; já os demais, não foi possível, por conta da COVID-19. Então, utilizamos o aplicativo *whatsapp*.

3.1 FAMÍLIA

Notei que a questão familiar é algo que incomodou dois dxs entrevistadxs, pois a aceitação e o respeito são elementos que dão uma tônica de liberdade aos jovens com sexualidades dissidentes não heteronormativas, uma vez que, quando existe a afetividade no lar, enfrentar o preconceito externo é menos doloroso.

Ao abordar esse tema, comecemos por *Violet*, 21 anos. Elx mora no Assentamento Nova Esperança, identifica-se como "meio *queer*", mas de modo oculto dxs outrxs. Por vezes, como elx mesmo diz, "Escorrego em meus *status* e deixo transparecer o que sou; é uma forma de me autoafirmar e construir minha identidade também". Então, é por meio de um aplicativo que *Violet* se constrói.

Conhecemo-nos no ano de 2017. Elx foi indicação de um determinado vereador do município para trabalhar na Escola Municipal Santa Rita de Cássia. *Violet* gostava de demonstrar que estava fora dos padrões binários. Falava pouco, mas quando o fazia, era para dizer que não aceitava desaforos, pois estaria pronto para rebatê-los. Sua forma de deixar as unhas crescerem, andar, falar e gesticular trouxeram-lhe alguns discursos LGBTfóbicos, no ambiente de trabalho, mas nunca se abateu pelo preconceito sofrido.

Violet trabalhou um ano na unidade de ensino. Segundo elx, educação não é sua praia. Quando estendi o convite para a entrevista e expliquei sobre a pesquisa, respondeu-me que queria "tombar com os homofóbicos". Porém, antes mesmo da pandemia, elx preferiu ser entrevistadx pelo aplicativo *Whatsapp*, pois estava muito ocupado com a colheita do mamão.

Quando falamos sobre família, elx disse que

> Pra família, eu ser viado nunca foi novidade. Eles sempre já sabiam. Quando eu tinha por volta de três anos e meio a quatro, eu já sabia do que gostava e do que queria e o que era. Eu bem pequenininha já amarrava pano na cabeça, botava salto e desfilava no meio da casa e o povo da família olhava e falava: esse quebra. Então, não foi novidade. Acho que foi mais o meu medo que me prendeu de falar quem realmente eu era. Pra mim que foi muito difícil, porque tive um envolvimento com religião, e você sabe que a gente que vive essa condição é condenado, não por todas religiões, mas algumas específicas (Violet, 21).

Em todo momento no processo da entrevista, x jovem mostrou que sua família nunca fora uma barreira para sua sexualidade, e que, quando criança, sempre fez o que desejava, o que mostra que o biopoder sobre os corpos, no que se refere a regulação do gênero atrelado à genitália, é coisa de uma cultura enraizada no agir coercitivo dxs adultxs.

A segunda entrevistadx foi x jovem Cássia. Passei alguns dias à sua procura, no ponto de ônibus onde a vi fumando, mas não tive sucesso. Então, soube que elx estava prestes a viajar, e receei perder a oportunidade da conversa. Certo dia, chegando do Corumbau, encontrei-x na comunidade do Guarani, que fica entre Itamaraju e Prado. Elx estava entrando na escola. e corri para alcançá-lx. Quase sem fôlego, pedi a entrevista. Elx sorriu, e me disse que só bastava marcar. Todavia, nossos horários não batiam; então, decidimos fazer pelo aplicativo *whatsapp*.

Quando perguntei sobre a relação familiar, elx disse:

> Minha família sempre abominou. Na verdade, minha família abomina até hoje. Quando meu pai via algumas cenas em novelas e filmes, ele questionava e eu me sentia bem triste; muito, muito triste. Me sentia inútil, porque eu falei: "cara, quando meus pais descobrirem que tenho esse gosto, que tenho atração sexual por mulheres, eles vão me matar". Aí, fui enfrentando mesmo assim. Pra me assumir, eu tive que sair de casa, ir pra outra cidade. Na verdade, eu tive que fugir. Estando longe, eu tive uma segurança de dizer o porquê, de dizer que era por conta que eu gostava de mulher. Eles fingiram me entender por eu estar longe. Mas sempre tem aquela imagem de ninguém tocar no assunto; na realidade, ninguém toca. É muito difícil dentro da minha casa [não] poder falar da minha sexualidade. A aceitação dura mais do que a gente imagina (Cássia, 21).

X terceirx jovem entrevistadx foi *Aegon*. Eu já tinha seu contato, e conversávamos constantemente por aplicativo *whatsapp*. Quando estendi o convite para participar do

trabalho, não houve recusa. Só foi acordado que seu nome não seria exposto, por conta de seus familiares. Encontramo-nos na comunidade de Veleiro.

Elx apareceu na república da Escola Municipal Santa Rita de Cássia, sorridente e cheio de entusiasmo. Havíamos marcado após o meu horário de trabalho. Com o consentimento de *Aegon*, a entrevista foi gravada, para que eu pudesse fazer os registros neste texto.

Quando conversamos sobre a família, elx revelou o seguinte:

> O processo de aceitação da minha família foi um processo difícil, foi um pouco tenso. Na verdade, para os meus pais, pra minha família, no geral. Eu fui criado em um meio evangélico, família evangélica. Sou filho de pastor e dos doze filhos, eu sou o caçula. Então, até onde eu sei, eu sou o único filho LGBT da família, e sempre foi muito difícil pra mim, porque, desde pequeno, eu já me sentia um pouco assim...excluído, mas não de toda família, mas de alguns parentes. Então, eu fui crescendo com aquela exclusão, mas nunca totalmente. Foi um choque pra minha família, porque eu não preparei terreno. Então, foi por telefone a primeira vez que me assumi. Depois tive que encarra a realidade e sentar com meus pais e conversar com eles. Pelo fato de estar em outra cidade, me assumi pelo telefone. Senti rejeição da parte de minha mãe. Meu pai entendeu a minha situação, já minha mãe, não. Ficamos um tempo sem se falar. Tive rejeição por parte de alguns irmãos também. Ainda hoje, minha mãe acha que existe uma possibilidade de eu "me sair" e a situação se reverter (Aegon, 23).

No que concerne esta questão religiosa, Maranhão (2016, p. 205) diz que alguns neopentecostais veem a homossexualidade como

> [...] trauma, abuso sexual, físico, emocional ou psicológico, rejeição, ausência dos pais, experiência homossexual na infância, ambiente escolar, sexo grupal ou com animais, consagração da pessoa a cultos afros, participação da pessoa em cultos afro, contato com pomba-giras, mídia, contato com ideologias gays (MARANHÃO, 2016, p. 205).

Ainda de acordo com o autor, "nestas concepções, em termos espirituais a pessoa é vista como abominação a Deus e abandonada por Ele [...]" (MARANHÃO, 2016, p. 205). Para tanto, é utilizado por muitos neopentecostais o discurso de que aceitar Jesus como único Salvador livra o indivíduo de todos os pecados do mundo, inclusive, os que o condiciona à pomba-gira. Ainda, de acordo com Maranhão (2016, p. 201-202),

> "[...] o corpo é morada de entidades como a Pomba-gira Sete Saias ou a Pomba-gira Lady Gaga. E ser possuída/o por tais entidades significa ter (d)efeitos no corpo e n'alma–que são reflexos um do outro. Deus cria um binômio corpo/alma, o Diabo de forma, mas a igreja está lá para auxiliar nas obras de reforma–corrigir a alteração corporal que reverbera no espírito" (MARANHÃO, 2016, p. 201-202).

Diante do que xs jovens narraram sobre a família e sua sexualidade, percebe-se que essa instituição está condicionada ao posicionamento de diversos setores da sociedade, inclusive, aos falares dxs vizinhxs e da igreja; estes, atravessados por questões culturais. Lembrando ainda que, no campo, essas relações são mais estreitas.

3.2 COMUNIDADE

É difícil, para o senhor José, chegar na quitanda, em busca de farinha, ou no boteco, à procura de sua pinga, e saber que seu filhx anda na "boca dxs outrxs". Pior ainda é ouvir, de modo escancarado, que pegaram elx, no mato, fazendo algo que desonrasse seu nome. Esses exemplos fictícios são reais no contexto campesino. Nesse ambiente, a coerção e a regulação tendem a ser maiores, por conta dos velhos conhecimentos geracionais, onde as pessoas são o espelho da família, e devem mostrar respeito por suas origens.

Diante disso, quando a conversa com os entrevistadxs foi por esse caminho:

> Você não vai sofrer um preconceito extremo a ponto de apanhar, mas ou você cria uma imagem, uma personalidade forte mesmo aqui, ou então passam por cima de você...ser ridicularizado. Então, o respeito se constrói dessa forma, ou você sendo muito inteligente para que todo mundo precise de você e passe a te respeitar, ou então você sendo o viado barraqueiro mesmo, o viado que não leva desaforo não e que bota o povo no lugar deles porque é assim. Hoje em dia, pra você conseguir respeito sendo LGBT do interior, você tem que ser desse jeito (Violet, 21).

Já para Cássia, ser lésbica no campo

> É uma questão muito chata. Como você pode imaginar, as pessoas que são da zona rural, do campo têm uma mente totalmente fechada, uma mente totalmente voltada a conceitos, religião. É aquele povo bruto, ignorante, e ai fica um pouco difícil de você tentar se explicar ou tentar fazer com que eles entendam, mas eu já coloquei uma coisa em minha cabeça: que eu não preciso que as pessoas me entendam, eu não preciso me explicar pra ninguém. Aqui onde eu moro é uma região onde tem bastante meninos, bastante homens e a maioria das mulheres são as minhas irmãs e eu travo uma luta sozinha aqui na região, na verdade, no campo. Não conheço por aqui algum LGBT também que seja assumido, que me dê uma força pra lutar então eu tenho que mostrar quem eu sou, eu tenho que lutar contra isso sozinha. Muitas das vezes, meus colegas diziam: "Ah, você é lésbica, então tem que ser tratada como homem". Eu ficava muito constrangida diante destas situações, mas hoje não me tratam mais assim (Cássia, 21).

Quando essa mesma pauta foi colocada para x jovem Aegon, elx disse que

> Ser um LGBT no campo tem lá seus pontos positivos porque...no campo não tem aquele...hoje a gente sabe que tem violência em todos os lugares, mas na zona urbana é mais fácil o índice de violência ser maior, então no campo não tem aquela

> questão de você ser agredido de você ser sofrer preconceito, mas não é em todo caso. Em alguns casos, tem sim agressão, preconceito, mas isso não justifica que no campo tenha um número maior de agressões contra LGBT. A parte positiva é essa, e a gente tem que aprender a superar medos também , porque pelo fato de no campo as pessoas serem um pouco mente fechada, então os LGBTs , para eles se assumirem, se identificarem dentro da sociedade, eles têm receio de tudo. Na verdade, acontece com todos nós, independente que seja do campo, da cidade, mas no campo já é um pouco mais burocrático, as pessoas têm a mente fechada (Aegon, 23).

No campo, existe um intenso silenciamento das sexualidades pela comunidade, porque elas "burlam" o convencional, ou seja, "[...] o camponês é percebido como o indivíduo que trabalha para manter a sua prole numa relação em que não há lugar para práticas sexuais que não tenham como finalidade a procriação, estando a busca pelo deleite condenada às "moitas" e aos "indizíveis" disseminados pelos ruídos" (GONTIJO; ERICK, 2015, p. 34).

Pelas breves narrativas dxs jovens, nota-se que há de ser espertx, inteligente e forte para superar os desafios de ser um LGBT no campo. Além disso, ser alguém que auxilie na comunidade, porque isso compensa o desvio da sexualidade em um espaço conservador.

3.3 ESCOLA

Com base no que fora analisado nos discursos dxs jovens, é nítido que "[...] família, escola, mídia, igreja, lei [...]. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas" (LOURO, 2019, p. 30). Quanto ao papel da escola, Louro (2019, p.31) aborda:

> [...] a escola tem uma tarefa bastante importante e difícil. Ela precisa se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade "normal" e, do outro, simultaneamente, contê-la. Um homem ou uma mulher "de verdade" deverão ser, necessariamente, heterossexuais e serão estimulados para isso (LOURO, 2019, p.31).

Então, seguimos conversando sobre a escola na vida dxs jovens gays e lésbicas. Violet descreve seu período escolar da seguinte forma:

> Minha relação na escola foi clichê, clichê que acontece com todo mundo. Eu sofri mais Bullying por conta da aparência, mas também não descarto o fato de ter sofrido Bullying pelo meu jeito, minha delicadeza, pelos meus trejeitos, por isso, por aquilo. Então, eu sempre ouvi assim... aquela bixa não sei o quê; aquele viado. Aquilo é viado, gente; aquele trem é viado. Eu sempre ouvi esse tipo de coisas assim, mas bem por alto, porque as pessoas eram tão assim...covardes que não tinham coragem de olhar nos meus olhos, sabe, e me afrontar. Não tinham essa coragem, até porque eu ia rebater tudo aquilo, eu ia me defender por mais que tivesse sozinho, mas eu ia

> me defender. Então, muitos dos casos eu era motivo de chacota, de risos. É o que o gay sofre, é o motivo da piada, é sempre a piada do momento, a piada da hora. Foi muito tenso, quanto mais eu sofria em questão dos meus trejeitos, do meu jeito de ser, do meu jeito de agir, mais eu me aprofundava no meu estado de timidez, de repressão, sabe. Comecei a criar uma fobia social, eu não queria ficar perto das pessoas por conta daquilo porque a pessoa poderia tá rindo de qualquer coisa, mas eu olhava pra ela como se ela tivesse rindo de mim. Então, aquilo me machucava, me incomodava e eu evitava, o máximo, contato coletivo com mais pessoas. Então, passei a me esconder nas salas, eu não saia para o recreio porque era muito triste, porque riam do meu jeito e eu tava cansado de brigar com tanta gente, sabe. A gente cansa, a gente fica enjoado de todo dia aquela rotina. É muito triste porque o colegial, o fundamental, o ensino médio são fases que abalam muito sua autoestima. Então, até eu começar a me amar, a ter amor próprio por mim levou muito tempo porque eram tantas marcas, tantos traumas que era muito difícil eu juntar meu cacos e colar e remodelar quem eu era (Violet, 21).

De acordo com x jovem Cássia,

> Essa situação de escola foi bem mais difícil pra mim quanto à questão da família porque eu sempre fui uma pessoa que sempre fiz muitas amizades e, na verdade, eu tenho essa facilidade de fazer com que as pessoas se aproximem de mim. Estudei em Teixeira e lá era muito mais de boa porque as pessoas têm uma mente um pouco mais aberta e eu pude conhecer outras pessoas também que estavam na luta, que estão até hoje, mas aqui no Guarani foi bem difícil porque, na verdade, a maioria dos amigos se afastaram. Então, rolou muito essa questão de afastamento de amigos, sofri um preconceito muito grande. Até por professores sofri preconceito também. Há uns anos atrás, até pela própria diretora do colégio. Então, foram coisas que me machucaram muito. Essas coisas me deram um início de depressão também porque eu sofri muito. Eu não queria mais estudar, chegava até a passar mal na escola por conta de tanta pressão psicológica. Pedia pra minha mãe não deixar eu mais ir pra escola e parei alguns anos porque eu não aguentava as zoeiras, as brincadeiras. Tipo, aquela coisa..Ah! Olha a mulher macho! Porque eu sempre curti futebol também. Então, são pequenas palavras que me machucou muito na escola, sabe. Só que de dois anos pra cá, aprendi também a lidar com isso, fui mais forte e diante do preconceito, eu lutei e quebrei padrões dentro da escola. Consegui o respeito de muitas pessoas (Cássia, 21).

Já para Aegon 23,

> Na época a gente não via as pessoas falando sobre a homossexualidade, não era um assunto assim tão aberto. Hoje, já é um assunto mais solto, é um assunto que já é incluso no meio social, as pessoas falam mais abertamente. Foi um período que eu vivi recluso, vivia escondido, o meu verdadeiro eu vivia escondido. Algumas pessoas...mas sempre no fundo as pessoas já sabiam porque a gente quando olha conhece, mas alguns são um pouco difícil de identificar, mas as pessoas olhavam pra mim e eu já ouvia alguns comentários sobre a minha orientação, mesmo eu nunca falando abertamente pra ninguém, mesmo eu não sendo assumido já ouvia alguns comentários. Comentários de coleguinhas ou de algum funcionário, mas eu nunca procurei bater de frente, eu sempre relevava, sempre ignorava. Uma coisa que eu sempre deixava bem claro era nas aulas de educação física porque eu nunca fui muito bom em futebol e todo mundo sabe que o hétero...o futebol é o ponto forte do hétero. Nas aulas de educação física, eu sempre ficava no canto (Aegon, 23).

Diante das colocações, é nítido que a escola vem sendo um ambiente repressor e que, por vezes, compactua com os rechaços e diminuição dxs jovens com sexualidades dissidentes não heteronormativas, uma vez que não possui, de fato, ações que desconstruam os discursos LGBTfóbicos promovidos em seu espaço. Para Louro (2019),

> [...] as marcas mais permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia a dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores [...] com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual (LOURO, 2019, p.22).

Assim, as identidades que burlam o convencional são isoladas nas instituições de ensino, são postas em um nível de abjeção e de tolhimento, ou seja, "um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e em determinado modelo de fala; [...] mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas" (LOURO, 2019, p. 26).

4. PARA NÃO CONCLUIR...

As "Narrativas e memórias de estudantes gays e lésbicas na Educação do Campo" foi construída sobre os processos de subjetivação dxs jovens com sexualidades dissidentes não heteronormativas do campo, caminhando por reminiscências e memórias, compreendendo que "[...] a memória individual está vinculada às lembranças de todas as situações, boas ou ruins, do passado ímpar de cada pessoa" (RODRIGUES; SARMENTO-PANTOJA, 2010, p. 64).

Esse artigo evidenciou "[...] aqueles e aquelas que se percebem com interesses ou desejos distintos da norma heterossexual [...] [e que] restam poucas alternativas: o silêncio, a dissimulação ou a segregação" (LOURO, 2019, p.33). Portanto, xs jovens que um dia ouviram, e que ainda ouvem, na comunidade, os velhos ditos heteronormativos de que "homem não chora"; "mulher que não sabe limpar, não serve pra casar"; "homem não brinca de boneca" etc. foram xs personagens principais desse trabalho.

Esse texto pontuou também que o "[...] gênero e sexualidade continuam importantes para analisarmos experiências de sujeitxs que fogem da norma heterossexual, mas que aponta para outros marcadores sociais diferentes que também devem ser levados em consideração" (GONTIJO; ERICK, 2015, p.29), pois, por trás de uma identidade, sempre existirá outra que possui suas razões de ser constituída como tal.

No que concerne às identidades de gênero, Butler (2003, p. 37) pontua que:

> O que pode então significar "identidade", e o que alicerça a pressuposição de que as identidades são idênticas a si mesmas, persistentes ao longo do tempo, unificadas e internamente coerentes? Mais importante, como essas suposições impregnam o discurso sobre as "identidades de gênero"? Seria errado supor que a discussão sobre a "identidade" deva ser anterior à discussão sobre a identidade de gênero, pela simples razão de que as "pessoas" só se tornam inteligíveis ao adquirir seu gênero em conformidade com padrões reconhecíveis de inteligibilidade do gênero (BUTLER, 2003, p. 37).

Em face dessas colocações, fica evidente que o binarismo é preponderante nas relações sociais, e o indivíduo, ao estar inserido no mundo, é condicionado a uma linguagem onde existe a segregação do que pode ou não, do que é ou não elemento masculino/feminino.

Assim, xs jovens LGBTs do campo não se diferenciam dxs da zona urbana, quando falamos de preconceito. O que os diferenciam, de fato, é a forma de como a política da sexualidade age nos diferentes espaços. Então, o que há de certo é que os rechaços se fundamentam em qualquer elemento que se desvie do padrão heterossexual, podendo ser mais castrador no espaço campesino, e que concluir o olhar torto de dona Ildete, ou as pancadas do senhor Natalício, meus pais, levarão ainda algum tempo, mas que seja um tempo de ressemantização de discursos, de produções acadêmicas e de projetos que ressignifiquem a minha sexualidade e as dessxs jovens, que confiaram a partilha de suas vidas comigo.

REFERÊNCIAS

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. *Aprendendo a entrevistar:* como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC Vol. 2, nº 1, p. 68-80. janeiro-julho/2005.

BORBA, Rodrigo. Linguística queer: uma perspectiva pós-identitária para os estudos de linguagem. *Revista Entrelinhas*, São Leopoldo, v.9, n.1, p. 91-107, 2015.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. *Usos e abusos da história oral*. (8ª edição) Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 183-191.

BRAGA, Laíra Assunção; MACHADO, Thiago Pereira; OLIVEIRA, Luciano. *Entre o temor e a resistência:* o demônio da boneca e o "viadinho" abusado. Periódicus, Salvador, v 1, n.9, p. 75-86, 2018.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DODSWORTH-MAGNAVITA, Alexey. O surgimento dos homossexuais. *Revista Filosofia:* ciência & vida, São Paulo, n. 70, p. 14-22, mai. 2012.

GONTIJO, Fabiano; ERICK, Igor. Diversidade sexual e de Gênero, Ruralidade, Interioridade e Etnicidade no Brasil: Ausências, Silenciamentos e...Exortações. *ACENO*, v. 2, n. 4, p. 24-40. Ago - Dez. 2015.

JUNIOR, Dilton Ribeiro Couto; POCAHY, Fernando; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. Crianças e infâncias (im)possíveis na escola: dissidências em debate. *Periódicus*, Salvador, v 1, n.9, p. 55-74. Mai-Out de 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org). *O corpo educado:* pedagogias da sexualidade. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MARANHÃO, Eduardo Meinberg de Albuquerque. Sai desse corpo que esse caminho não te pertence! Pessoas trans* e ex-trans* em (re/des) caminhos de gênero, corpo e alma**.** *RBHR*. Ano VIII, n. 24, Janeiro/Abril. 2016.

MELO, Silas Nogueira de. *Educação no campo e Educação rural:* distinção necessária para compreensão da realidade geográfica. 2011. 58f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho". Rio Claro, São Paulo. 2011.

NOGUEIRA, Luísa Magalhães. *et a*l. O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*. São João del Rei, p. 466 - 485. Mai - Ago de 2017.

PAIVA, Pedro Henrique Azevedo da Silva. Arco-íris no campo: Etnografia da "Homossexualidade" masculina no ambiente rural. *Cadernos de Gênero e Diversidade*. v.1, n 1. p. 75-95. 2015.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio**.** *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

RODRIGUES, Ana Maria Baía; SARMENTO-PANTOJA, Augusto. As estratégias da memória perante o trauma. *Dossiê literatura de minorias e margens da história*. Santa Maria, n.04. p. 62-69, nov. 2010.

SILVA, Luan Layzon Souza; JUNIOR, Francisco Francinete Leite. Homofobia na escola: Problematizando gênero e sexualidade entre estudantes do ensino médio. *Cadernos de Gênero e Diversidades***.** v. 02, n.02, p. 30-37. Jul- Dez. 2016.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da, Bullying homofóbico: Reminiscências de jovens homossexuais da educação básica do município de Teixeira de Freitas-Bahia. Rio de Janeiro. *Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades***.** 04 a 06 de Dezembro, 2011.

6. O CAMINHAR SE FAZ CAMINHANDO

Uma narrativa nunca se finda. Quando recontada, de fato, pode assumir novos caminhos, mais densos ou menos óbvios, mas sempre permanecerá algo vivo, em algum contexto, mesmo que ínfimo; e é aí que xs sujeitxs se desnudam.

Com a finalização deste texto, pergunto-me: O que fazer? Quais passos percorrer? Será que já não é suficiente? Há um medo no ir. Medo de não me encontrar. Um medo no novo caminhar que chega sufoca. Engole-me por inteiro. Porém, há coisas ditas que, por mais singelas que sejam, nos recarregam com uma força motriz. Nisso, lembro-me da professora Rebeca, ao dizer que minha humildade me levaria longe, e que os meus discursos já não caberiam em mim. Sem ao menos imaginar, ela me deu um *start.*

Mas, como os desenhos que ocultam alguns riscos, há pessoas que agem e nos impulsionam pelo exemplo, e aqui me refiro ao meu orientador. Aprendi com ele que as palavras doces, quando em excesso, estragam a jornada, pois é preciso extrair mais de nós, cobrar de si, porque as potencialidades existem e se mostram conforme nossos desejos. Então, ele deixou em mim, mesmo que não soubesse, a mensagem de que podemos desejar sempre mais, e fazer mais em prol de um caminhar que outrora fora sonho.

Talvez o universo, como peralta que é, quisesse unir o menino sertanejo ao menino fateiro do Sul da Bahia. E esse encontro foi necessário para que o último entendesse que a academia também é lugar para as ocupações daqueles que cresceram às margens e que, em algum momento da vida, foram rasurados pela família, pela escola, pela comunidade, e pela religião.

Falando nisso, este trabalho abordou as minhas rasuras e de outros mais. Trouxe imagens e desenhos. A primeira revelou meus personagens, pessoas que me supriram de amor e de algumas tristezas; mas a gente tem o poder de deixar ficar aquilo que há de melhor ou pior em uma pessoa, e optei pelo melhor de cada uma delas. A segunda foi, e continua sendo, minha fuga, pois desenhar e criar mundos sempre foi minha estrada contrária às regulações.

Logo no início desta dissertação, trouxe fotografias de meu pai, minha irmã e sobrinhas, mas o leitor pode se perguntar: “Mas, e a mãe dele?” Bem, ela aparecerá, aqui, em uma imagem de glória; glória que é notada no rosto do filho. Um rosto que morde o lábio inferior, como a dizer: “estou aqui e, do mesmo modo que limpamos fato nas correntezas turvas do Rio Cachoeira, compartilharemos o júbilo. Isto é mais por você que por mim”.

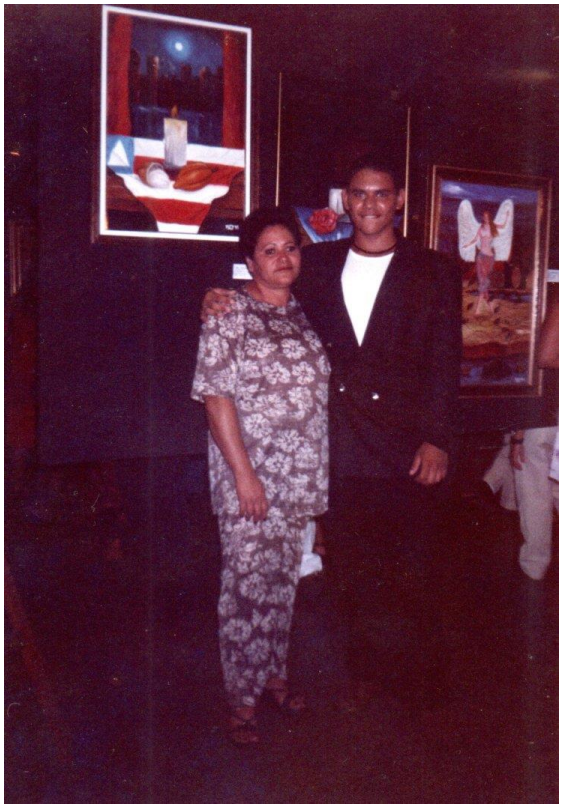


Figura 27 - Arquivo pessoal: Noite de vernissage

Neste momento, penso em continuar com os estudos, navegar em algum discurso que me leve ao doutorado, como sempre disse: “o filho da doméstica e do analfabeto quer ser doutor”. Doutor em Educação, doutor para fechar o ciclo da vida com o gozo particular de que muitos “Yuris”, “Bururus”, “inhas” e “Ilrismares” não desistam, porque a pobreza ou a sexualidade tolhida são forças que levam à resistência. Afinal de contas, barreiras existem para serem rompidas.

Gostaria de pontuar também que, depois de dezoito anos na educação do campo, somente agora, com esta pesquisa, entendi que colaborei com uma educação puramente rural. Auxiliei na reprodução de uma ideia que nunca foi a realidade dxs alunxs do campo. Preciso dizer isto, porque me marcou; fez-me entender que o verbo e as orações que empreguei na análise sintática estavam erradas, pois não traziam as identidades campesinas; e sinto que falhei.

Mas nunca é tarde para se ressignificar, desmontar-se e se reconstruir, e a Universidade Federal do Sul da Bahia me ensinou isso, pois não foi tarde para o garotinho que construía bonecas de argila, sentado no chão de uma olaria; para o menino ousado que queria se montar todas as tardes na solidão de casa; ou para o pequeno artista de contos e poemas que via o mundo por um prisma de pureza e de personagens.

Figura 28 – Arquivo pessoal: presente da madrinha

Fecho esta conclusão, mas nunca este texto, com uma foto que traz a timidez de um menino que tentou um sorriso, mas não foi possível, por lhe faltarem alguns dentes da frente. Porém, foi nesta pesquisa sobre gênero e sexualidade que ele abocanhou a academia com todos os dentes, e se lambuzou nas suas narrativas. Pela primeira vez, sua história foi contada e ouvida. Sua escrita agora é científica e caminhará. O garoto fateiro, filho de um homem analfabeto e de uma doméstica, já pode ser citado na academia, porque ele resistiu e continuará resistindo aos rechaços, como sempre fez.

Figura 29 – Arquivo pessoal: Arte produzida no slide da defesa