

The background of the cover is a light green color. It features a complex network of thin, intersecting lines in black and red. Several yellow paper clips are scattered across the scene, some attached to the lines. A solid black rectangular box is positioned in the upper-left quadrant, containing the title and issue information in white text.

**REVISTA DE  
CIÊNCIAS  
SOCIAIS**

**Escola e LGBTfobia**

Volume 52 – número 3 – 2021



Universidade Federal do Ceará—UFC  
Departamento de Ciências Sociais  
Programa de Pós-Graduação em Sociologia  
Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia  
UFC/UNILAB

# **Revista de Ciências Sociais**

Escola e LGBTfobia

ISSN, v. eletrônica 2318-4620.

Fortaleza, v. 52, n. 3, nov. 2021/fev. 2022, p. 1–290.

## **Ficha Catalográfica**

---

Revista de Ciências Sociais — periódico do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará — UFC

n. 1 (1970) – Fortaleza, UFC, 2021

Quadrimestral

ISSN, v. eletrônica 2318-4620

Escola; Educação; LGBTfobia.

I — Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades

---



## **Revista de Ciências Sociais**

Volume 52, número 3, 2021

Publicação do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará

Membro da International Sociological Association (ISA)

### **Conselho Editorial**

André Luiz Coelho Farias de Souza, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Brasil  
Bela Feldman-Bianco, Universidade de Campinas, Brasil  
Boaventura de Sousa Santos, CES, Universidade de Coimbra, Portugal  
Carlos Gilberto Zárate Botía, Universidad Nacional de Colombia (sede Amazonia), Colômbia  
Céli Regina Jardim Pinto, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil  
César Barreira, Universidade Federal do Ceará, Brasil  
Fernanda Antonia da Fonseca Sobral, Universidade de Brasília  
Fernando Mayorga, Centro de Estudios Superiores Universitarios (CESU)/Universidad Mayor de San Simón (UMSS), Bolívia  
Fidel Irving Pérez Flores, IREL/UnB, Brasil  
Florencia Agunín Antía, Instituto de Ciencia Política/Facultad de Ciencias Sociales/Universidad de la República, Uruguai  
François Laplantine, Universidade de Lyon 2, França  
Inaiá Maria Moreira de Carvalho, Universidade Federal da Bahia, Brasil  
Jawdat Abu-El-Haj, Universidade Federal do Ceará, Brasil  
José Machado Pais, ICS, Universidade de Lisboa,, Portugal  
Lucio Oliver Costilla, Universidad Nacional Autónoma de México, México  
Luiz Felipe Baeta Neves, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil  
Maria Helena Villas Boas Concone, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil  
Maria Virgínia Quiroga, Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC)/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina  
Martin Mendoza-Botelho, Eastern Connecticut State University, Estados Unidos  
Moacir Palmeira, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil  
Ruben George Oliven, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil  
Ralph Della Cava, ILAS, Columbia University, Estados Unidos da América do Norte  
Ronald H. Chilcote, Universidade da Califórnia, Estados Unidos da América do Norte  
Véronique Nahoum-Grappe, Centre National de la Recherche Scientifique, França  
Yanina Welp, University of Zurich/Zentrum für Demokratie Aarau (ZDA), Suíça  
Yuri Kasahara, Norwegian Institute for Urban and Regional Research/Oslo Metropolitan University, Noruega

**Comissão Editorial**

Clayton Mendonça Cunha Filho, Universidade Federal do Ceará, Brasil  
Irapuan Peixoto Lima Filho, Universidade Federal do Ceará, Brasil  
Irllys Alencar Barreira, Universidade Federal do Ceará, Brasil

**Editor de Diagramação**

Jakson Alves de Aquino, Universidade Federal do Ceará, Brasil

**Assistentes de Edição**

Ana Alice Lima de Sousa, Universidade Federal do Ceará, Brasil  
Francisco Sócrates Costa de Abreu, Universidade Federal do Ceará, Brasil  
Maria Clara Rafael de Araujo, Universidade Federal do Ceará, Brasil  
Vitória Nátaly Vasconcelos Silva, Universidade Federal do Ceará, Brasil

**Organização do dossiê**

Robson Guedes da Silva, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil  
Mitz Helena de Souza Santos, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

**Revisão**

Irapuan Peixoto Lima Filho, Universidade Federal do Ceará, Brasil  
Francisco Sócrates Costa de Abreu, Universidade Federal do Ceará, Brasil  
Vitória Nátaly Vasconcelos Silva, Universidade Federal do Ceará, Brasil

**Contato**

Revista de Ciências Sociais  
Departamento de Ciências Sociais  
Av. da Universidade, 2995, 1º andar (Benfica)  
60.020-181  
Fortaleza, Ceará/BRASIL

Telefone: +55 (85) 3366.7416  
Correio eletrônico: rcs@ufc.br  
Sítio: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso>

# Sumário

Revista de Ciências Sociais, Fortaleza,  
v. 52, n. 3, 2021

## // DOSSIÊ: Escola e LGBTfobia

- 13 Escola e LGBTfobia: articulando possibilidades educativas para uma vida vivível  
*Robson Guedes da Silva, Mitz Helena de Souza Santos*
- 25 LGBTfobias no contexto escolar de Crateús e Sertão dos Inhamuns: relatos de violência, resistência e vivência LGBT+  
*Marcela Bruna de Oliveira, Lia Pinheiro Barbosa*
- 65 Movimento estudantil *online* contra LGBTfobia: práticas discursivas e educativas em mídias digitais da UBES  
*Gabriel Merlim Moraes Villela, Maria Cristina Giorgi*
- 97 Da caça às bruxas à caça ao menino afeminado: um relato de memórias *queer* na escola  
*Marcelo Chaves Soares*
- 111 Diversidade sexual e de gênero no currículo escolar e na formação docente: desafios e práticas de respeito  
*João Tomaz dos Santos Neto*

## // ARTIGOS

- 135 Conflitos Socioambientais no estado de Minas Gerais: uma análise do ano de 2019  
*Frederico Daia Firmiano*

- 181 Migrações e trabalho: a busca pela sobrevivência de camponeses brasileiros e angolanos  
*Flávia de Almeida Moura*
- 215 Corpos femininos em tempos de guerra: Poéticas de Gustave Akakpo em *La Mère Trop Tôt* (2004)  
*Débora Cristina Sales da Cruz Vieira*
- 237 Herdeiros da Violência: Rotas juvenis atemporais  
*Camila Holanda Marinho*

## **// RESENHAS**

- 279 “Economia do Compartilhamento” e uberização: Um esquema da “nova razão do mundo” neoliberal  
*Thalita Barreto Sarlo*

# Contents

Revista de Ciências Sociais, Fortaleza,  
v. 52, n. 3, 2021

## // DOSSIER: School and LGBTphobia

- 13 School and LGBTphobia: articulating educational possibilities for a livable life  
*Robson Guedes da Silva, Mitz Helena de Souza Santos*
- 25 Lesbophobia, Homophobia, Biphobia and Transphobia in the school context of Crateús and the Sertão dos Inhamuns: accounts of violence, resistance and the construction of LGBT+ identities  
*Marcela Bruna de Oliveira, Lia Pinheiro Barbosa*
- 65 Online student movement against LGBTIPHOBIA: discursive and educational practices in UBES' digital media  
*Gabriel Merlim Moraes Villela, Maria Cristina Giorgi*
- 97 From the hunt of witches to the hunt of the effeminate boy: a story of queer memories at school  
*Marcelo Chaves Soares*
- 111 Sexual and gender diversity in the school curriculum and in teacher training:  
*João Tomaz dos Santos Neto*

## // ARTICLES

- 135 Socio-environmental conflicts in Minas Gerais state: an analysis for 2019  
*Frederico Daia Firmiano*

181 Migrations and work: the search for survival of  
Brazilian and Angolan peasants

*Flávia de Almeida Moura*

215 Female bodies in war times: Poetics of Gustave  
Akakpo in *La Mère Trop Tôt* (2004)

*Débora Cristina Sales da Cruz Vieira*

237 Heirs of Violence: timeless youth routes

*Camila Holanda Marinho*

### **// BOOK REVIEWS**

279 What's Yours is Mine: Against the Sharing Economy

*Thalita Barreto Sarlo*

// **Dossiê**  
Escola e LGBTfobia



# **Escola e LGBTfobia: articulando possibilidades educativas para uma vida vivível**

## **Robson Guedes da Silva**

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0003-0165-1430>

[robsonguedes00@hotmail.com](mailto:robsonguedes00@hotmail.com)

## **Mitz Helena de Souza Santos**

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-0686-3216>

[mitzhelena@yahoo.com.br](mailto:mitzhelena@yahoo.com.br)

Em nossa contemporaneidade, atravessada por tantos desafios político-sociais, produzir e aglutinar pesquisas que promovam a interlocução entre as ciências sociais e a educação — abarcando as mais diversas perspectivas teórico-metodológicas e construindo, a partir das relações entre esses campos do saber, importantes debates sobre gênero e sexualidade na educação — apresenta-se como potente ferramenta na investigação e enfrentamento das práticas de LGBTfobia em

suas variadas dimensões: nos processos educativos, nos espaços formais ou informais de ensino, no cotidiano da relação entre discentes e docentes, na elaboração e implementação de políticas educacionais, etc.

Enquanto campo de conhecimento, a educação dialoga com variados campos a exemplo das ciências sociais, da filosofia, da antropologia e tantos outros. Não se fixa a uma concepção unitária, mostrando-se — desde seu surgimento e consolidação, como um campo teórico que empreende problematizações sobre o fazer pedagógico — sempre aberto a variadas significações, através de permanentes articulações teórico-práticas sobre o pensar a pedagogia (SILVA, 2020). Ao teorizar a escola, vários campos do saber tensionavam seu suposto estatuto natural, a exemplo das ciências sociais, as quais denunciavam a escola e seu poder institucional.

Constituída para fabricar a modernidade tal como a compreendemos, a instituição escolar nos seus fundamentos e práticas educacionais, longe de algo natural, foi inventada visando atender as demandas específicas do projeto que a produziu, colocou-a em funcionamento e a naturalizou. A modernidade atribuiu à instituição escolar a responsabilidade de fabricar cidadãos em similitude com o intuito do projeto civilizatório que engendrava (SIBILIA, 2012).

A escola moderna, fortemente influenciada pelo humanismo, vai, através da disciplina (FOUCAULT, 2014), pensar na pedagogia — em seu processo civilizador — como instrumento convertedor de animalidade em humanidade. Nesses termos, a instituição escolar deve em seu funcionamento “humanizar o animal da nossa espécie, disciplinando-o para modernizá-lo e, desse modo, iniciar a evolução capaz de convertê-lo num bom cidadão” (SIBILIA, 2012, p. 18).

Algumas produções teóricas vão funcionar, neste sentido, como

fundamentos para o que vai despontar como campo da educação como formação humana, fruto da modernidade. O discurso da formação humana ganha largamente terreno no campo pedagógico, sofisticando-se em variadas vertentes teóricas, versada pelo projeto pedagogizador e humanizador da escola, imbuída da socialização. Diferentes correntes de pensamento adentram na educação, a exemplo do positivismo e do liberalismo. Contudo, são as chamadas teorias críticas que irão tensionar a instituição escolar e seu estatuto natural, percebendo-a como um aparelho ideológico do Estado — sob a luz de Althusser (1980) — assim como denunciando a maneira pela qual a escola estabelece um capital cultural dominante — se atendo aqui a Bourdieu e Passeron (1975). Perspectivas materialistas vão igualmente ganhar corpo no campo da educação, como contraponto às visões positivistas e liberais já difundidas no cotidiano escolar.

Para além dessas tendências, outras produções, a partir do final dos anos de 1980, principalmente pós-estruturalistas, vão adensar o questionamento à escola, provocando o debate ao interrogar sua naturalização e suspeitando de sua importância em nossa sociedade. Para tal provocação, a denúncia pós-estruturalista evidencia a escola como uma maquinaria, funcionando por meio de tecnologias diversas que possuem um mesmo objetivo: fabricar subjetividades (DUSSEL; CARUSO, 2003).

Possuindo como finalidade a produção de sujeitos, é no espaço escolar que as práticas pedagógicas e o currículo funcionam como aparatos de subjetivação, fabricando formas difusas de sujeição. A escola produz em seu cotidiano uma política do reconhecimento, ou seja, certa visualidade normativa, estabelecendo através da naturalização de suas práticas uma inteligibilidade social que circunscreve universais, assim como fabrica formas de vidas precárias, não passíveis

de luto e vítimas de variadas formas de violência (BUTLER, 2018).

Ao nos debruçarmos sobre o problema da LGBTfobia em seus atravessamentos no campo da educação, devemos entrever que a instituição escolar vem se apresentando como um espaço de sofisticadas práticas de violências para com um conjunto de corpos que não mimetizam determinadas conformidades normativas prescritas para seu cotidiano.

No Brasil, ainda que o campo dos estudos de gênero e sexualidade tenha se consolidado e construído importantes debates e produções científicas, as problemáticas das diferenças, das identidades, dos corpos e das formas variadas de violência, estão cada vez mais urgentes em nosso presente. O Brasil segue, de acordo com dados do Grupo Gay da Bahia-GGB, sendo o país que mais mata pessoas LGBTs (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, intersexuais, não binários, queers), evidenciando a violência como uma prática constante no cotidiano social, inclusive na escola.

A violência funciona como uma engrenagem constitutiva, materializando por meio da sua ação um posicionamento discursivo que se efetiva pela força. Sua veemência reside na ação arbitrária de efetivar no outro uma força desmedida que o lesa em vários sentidos. A violência em tempos neoliberais é ao mesmo tempo a denúncia do fracasso do modelo neoliberal — em sua meritocracia e empreendedorismo — de governo da população (SANTOS; SILVA, 2020), como também um dos seus instrumentos produtivos, fabricando formas de vidas violentas e violentadas. A violência, neste sentido “[...] renova-se em face da aparente inesgotabilidade do seu objeto. A desrealização do ‘outro’ significa que ele não está nem vivo nem morto, mas interminavelmente spectral” (BUTLER, 2019, p. 54).

No que tange às concepções da sociedade brasileira em torno da

diversidade sexual, em particular, dados da UNESCO (2009), em pesquisa realizada em várias capitais brasileiras, revelaram que, nas escolas, 39,6% dos meninos e 22,1% das meninas dizem não gostar de ter um colega homossexual em suas salas; 60% dos pais e 42,7% das mães revelaram que não gostariam que seus filhos tivessem um colega homossexual. Quanto ao corpo técnico das escolas, 5,8% dos homens e 3,11% das mulheres não gostariam de contar com a presença de homossexuais nas escolas em que trabalham.

Além disso, a despeito das novas orientações da Organização Mundial de Saúde, para 18,7% dos meninos e para 12,3% das meninas, a homossexualidade é vista como doença. São dados preocupantes, e trabalhar em quaisquer níveis da educação requer percebê-la como processo de transformação dos indivíduos nos próprios espaços em que são formados, uma vez que a escola congrega pessoas que são social, política e economicamente diferentes em razão de gênero, idade, religião, cultura, dentre outros fatores que fazem os indivíduos serem singulares e diferentes.

No âmbito da educação, os primeiros documentos oficiais que pautaram as temáticas de gênero e sexualidades, ainda que de forma inicial e marcadamente biologizante, foram os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN, publicados pelo Ministério da Educação em 1997. Localizando o debate como algo transversal durante todo o percurso escolar, o documento aglutinava, em três blocos de conteúdo, diversas discussões, como por exemplo: corpo e sexualidade, relações de gênero e prevenção às Infecções Sexualmente Transmissíveis-ISTs.

Tal documento fomentou a construção de caminhos para se emergir dentro da educação um campo importante de produção de conhecimento que buscou pensar práticas pedagógicas que pudessem corroborar com a construção de uma problematização das diferenças no

cotidiano escolar ainda marcado por muita desigualdade e formas de violência.

Provocado pelos debates das ciências humanas, principalmente pelo surgimento da teoria queer, o campo da educação começa desde os anos 2000 com Guacira Louro (2001), a tecer investigações abraçando as temáticas de gênero e sexualidade na educação — fortemente nutridas pela teoria queer —, constituindo neste percurso um rico repertório teórico problematizando questões importantes do nosso presente e interrogando a escola em sua produção normativa (SILVA; ALVES, 2020).

Em 2004, foi criado ainda, no âmbito do governo federal, o programa “Brasil sem Homofobia”, visando combater o preconceito e a violência para com a população LGBT. Como fruto do programa, foi lançado, em 2011, o Caderno “Escola sem Homofobia”, tendo sido tal material pedagógico perseguido e apelidado pejorativamente como “kit-gay” por deputados vinculados ao fundamentalismo religioso, tendo sido proibida sua distribuição nas escolas.

Percebendo igualmente a necessidade do trato dessas temáticas no cotidiano escolar, várias redes municipais e estaduais no Brasil, com o passar dos anos, perpassadas pelo incentivo da formação continuada, buscaram construir práticas pedagógicas que visavam combater as desigualdades ainda muito acentuadas no nosso país, pautando uma educação em gênero e sexualidade nas suas políticas de ensino. Os efeitos dessas políticas de ensino muitas vezes não foram satisfatórios, tanto pela falta de interesse dos professores de se abrirem para estudar e trabalhar a temática, quanto pela própria ausência de formações continuadas que abracem gênero e sexualidade na educação como objetos de formação. A LGBTfobia continua sendo uma realidade na sociedade e não menos praticada no ambiente escolar.

Neste dossiê, almejando constituir um pertinente debate sobre Escola e LGBTfobia, apresentamos quatro trabalhos que construíram investigações diversas sobre a problemática do enfrentamento aos enquadramentos normativos violentos, cada vez mais crescentes nos espaços educativos.

O artigo *LGBTfobias no contexto escolar de Crateús e Sertão dos Inhamuns: relatos de violência, resistência e vivência LGBT+*, de Marcela Bruna de Oliveira e Lia Pinheiro Barbosa, realizado no contexto educacional de Crateús e Sertão dos Inhamuns no Ceará, relata situações de LGBTfobia a fim de evidenciar mecanismos de produção e reprodução desta violência em diversos contextos e situações, ressaltando, desse modo, seu caráter estrutural. O estudo tomou por base o arcabouço teórico de Butler, Preciado, Foucault e Louro, em relação ao estudo do gênero e da sexualidade, bem como da produção de mecanismos e discursos de poder. Em seu procedimento metodológico, realizou entrevistas com pessoas da LGBT+ da região. Concluindo — em sua análise de dados — que as diferentes situações de LGBTfobia experienciadas por lésbicas, gays, bissexuais, travestis e pessoas transgêneras no contexto educacional apontam para a emergência de que sejam viabilizados o debate e a formação continuada dos profissionais da Educação nas áreas de gênero e sexualidade.

No texto de Marcelo Chaves Soares, *Da caça às bruxas à caça ao menino afeminado: um relato de memórias queer na escola*, por sua vez, o autor apresenta memórias de um professor que foi um menino afeminado na escola. Para tanto, faz uso de memórias do autor, que também é sujeito da pesquisa e portador das memórias *queer*. Nesse contexto, narra as suas memórias e demonstra a sua relação com a teoria queer, além de esclarecer a maneira negligente com que a escola atuava e colaborava para a caça ao menino afeminado. O ensaio

buscou aporte teórico em Guacira Lopes Louro, Michel Foucault e Judith Butler para discutir o papel da escola na docilização de corpos, na produção dos gêneros, sexualidades e sujeitos nas estruturas de poder.

No artigo *Movimento estudantil online contra lgbtifobia: práticas discursivas e educativas em mídias digitais da UBES*, Gabriel Merlim Moraes Villela e Maria Cristina Giorgi, analisam a construção de práticas discursivas e educativas que se opõem à LGBTIfobia por meio das mídias digitais do movimento estudantil, entendidas como espaço de formação de práticas educativas e político-ativistas, vinculadas, mas não restritas à escola. Para tanto, partindo de uma perspectiva interdisciplinar e pautados no referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso, os autores selecionaram como corpus de análise dois vídeos postados na rede social *Instagram* da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES). Os resultados da pesquisa apontam para a construção de saberes e de consciência das opressões contra corpos LGBTI, aliados a uma perspectiva de saber vinculada às relações de poder, à coletividade e a um dever ético com a emancipação social.

Por fim, no quarto e último artigo, intitulado *Diversidade sexual e de gênero no currículo escolar e na formação docente: desafios e práticas de respeito*, João Tomaz dos Santos Neto propõe um diálogo entre o currículo e a formação docente no que diz respeito à diversidade sexual e de gênero. Para tanto, parte de uma revisão bibliográfica integrativa da literatura disponível e aponta, a partir dela, alguns caminhos já percorridos historicamente, bem como algumas possibilidades para a construção de uma educação mais inclusiva, respeitosa e diversa. Por conseguinte, o autor conclui que a diversidade sexual pode ser considerada um dos sustentáculos para uma educação acolhedora.

Cada estudo, neste dossiê, em sua singularidade e especificidade,

conforma um pertinente movimento de provocação crítica, articulando, com isso, problemas potentes ao pensamento. Assim, as contribuições presentes nesta edição da Revista de Ciências Sociais, poderão engendrar importantes experimentações educativas, desbravando outras possibilidades de habitar o presente e viver uma vida possível de ser vivida.

## Referências

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A, 1975.

BUTLER, Judith. *Vida precária: os poderes do luto e da violência*. Tradução de Andreas Lieber. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. Tradução Fernanda Siqueira Miguens. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

DUSSEL, Ines; CARUSO, Marcelo. *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. Tradução de Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a Educação. *Revista Estudos Feministas*, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

SANTOS, Mitz Helena Souza; SILVA, Robson Guedes da. Perspectivas sobre o presente: educação, governamentalidade e políticas de produção de vidas precárias. *Diversidade e Educação*, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 74-98, 2020.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Robson Guedes da. Sobre a pedagogia em disputa: entre perspecti-

vas e desafios no campo da educação. *Revista Filosofia e Educação*, v. 12, n. 1, p. 209-217, 29 jun. 2020.

SILVA, Robson Guedes da; ALVES, Karina Mirian da Cruz Valença. Interrogações queer ao currículo: subjetividades, diferença e educação. *Revista Fórum Identidades*, v. 32, n. 1, p. 149-161, jul.-dez., 2020.

UNESCO. *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* — JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

**Resumo:**

Texto de apresentação do Dossiê Escola e LGBTfobia.

**Palavras-chave:** Escola; Educação; LGBTfobia.

**Abstract:**

Presentation to the Special Issue School and LGBTphobia.

**Keywords:** School; Education; LGBTphobia.

Recebido para publicação em 20/10/2021.  
Aceito em 23/10/2021.



# **LGBTfobias no contexto escolar de Crateús e Sertão dos Inhamuns: relatos de violência, resistência e vivência LGBT+**

**Marcela Bruna de Oliveira**

Instituto Federal do Ceará — Tianguá, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0001-7780-6246>

marcela.bruna0001@gmail.com

**Lia Pinheiro Barbosa**

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0003-0727-9027>

lia.barbosa@uece.br

## **Introdução**

O presente artigo apresenta e analisa situações de LGBTfobia sofridas, desde a infância até a adolescência, em contextos institucionais de educação ou em situações experienciadas e vividas socialmente, que apontam expressivas marcas para a construção individual das pessoas que as experienciaram. No escrito, apresentamos a síntese de pesquisa desenvolvida que analisa as situações de LGBTfobia e seus

desdobramentos nas vivências de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros em Crateús, no Sertão dos Inhamuns do Ceará.<sup>1</sup>

Desenvolvido entre os anos de 2017 e 2018, o trabalho buscou, a partir de entrevistas com pessoas da LGBT+ da região, conhecer suas experiências nos espaços educacionais e analisar os relatos de violência LGBTfóbica trazidos por elas. Os resultados da pesquisa nos permitiram evidenciar como a Educação e os espaços de ensino têm sido local de reprodução e produção de normas, aqui compreendidas como esquema que tem base em diferentes dispositivos, como salienta Foucault (2017), a fim de reproduzir práticas, usos e saberes relacionados a comportamento, relações afetivas e sexuais, compreensão de que a anatomia de nossos corpos é determinante em relação a gênero, estética e, até mesmo, para os currículos de ensino que terminam por legitimar situações de marginalização para os estudantes LGBT+.

Desse modo, pretendeu-se investigar como lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneros e mais têm suas subjetividades afetadas pelos processos de marginalização, exclusão e perseguição encontrados nos relatos — que compreendemos, a partir de pesquisas e estudos, como parte da realidade coletiva das pessoas LGBT+ — e como acontecem as resistências necessárias diante desse cotidiano. Analisasse, ainda, como os recortes de gênero, classe e raça também compõem essa marginalização, sendo observados como agravantes para a vítima nas situações de violência presentes nos relatos.

---

<sup>1</sup>OLIVEIRA, Marcela Bruna de. Lesbofobia, homofobia, bifobia e transfobia no contexto escolar de Crateús e Sertão dos Inhamuns: relatos de violência, resistência e construção de identidades LGBTI+, 2018. Disponível em: [pt.scribd.com](https://pt.scribd.com). Acesso em: out. 2021.

## Lesbofobia, Homofobia, Bifobia e Transfobia como violências

Em uma breve retrospectiva, recordamos que, em 1990, o registro de mortes de pessoas LGBT+ no Brasil era de 164 pessoas. Trinta e um anos depois, no ano passado (2020), o Grupo Gay da Bahia (GGB) registrou 237 mortes em razão de LGBTfobia no país. No topo das 20 cidades mais violentas está Fortaleza, enquanto o Ceará é o estado da região Nordeste que mais registrou mortes violentas de pessoas LGBT+ em 2020.<sup>2</sup> Em relação ao ano de 2017, quando os registros alcançaram 445 mortes — o maior número registrado até então — o número total registrado apresenta uma queda significativa.

No entanto, a organização do “Observatório de Mortes Violentas de LGBTI+ no Brasil — 2020” alerta que a queda no número de mortes (homicídios, suicídios e latrocínios) não registrou o que aconteceu na realidade para as pessoas LGBT+ brasileiras no ano de 2020.

Segundo o Grupo Gay da Bahia,<sup>3</sup> que junto com a Acontece Arte e Política LGBTI+<sup>4</sup> organizam o Observatório, a redução dos números não indica necessariamente uma queda real em relação às situações de violência LGBTfóbicas; a pesquisa aponta que o número mais baixo de registros está diretamente ligado à subnotificação dos casos, o que dificulta o acompanhamento do número real de vítimas identificadas em buscas, registros e pesquisas. Ressaltam, ainda, que a falta de investimentos em políticas públicas na área é um fator que se agrava, sobretudo a partir de 2018, quando campanhas de denúncia ou pro-

---

<sup>2</sup>Observatório de mortes violentas de LGBTI+ no Brasil-2020. Disponível em: [img1.wsimg.com](http://img1.wsimg.com). Acesso em: abr. 2021.

<sup>3</sup>Grupo Gay da Bahia. Disponível em: [grupogaydabahia.com.br](http://grupogaydabahia.com.br). Acesso em: maio 2021.

<sup>4</sup>Acontece Arte e Política LGBTI+. Disponível em: [www.acontecelgbti.org](http://www.acontecelgbti.org). Acesso em: maio 2021.

gramas de proteção às vítimas passaram a ser desmontados. Estes são fatores que contribuem para a aparente melhora nas estatísticas em relação à LGBTfobia no país.

Mesmo com os altos registros de violência contra as pessoas LGBTQ+, tornando o Brasil o país que mais mata pessoas trans no mundo por 12 anos consecutivos,<sup>5</sup> até 13 de junho de 2019 — data em que o Supremo Tribunal Federal (STF) decide sobre a criminalização da homofobia e da transfobia<sup>6</sup> — o Congresso Nacional e o Código Penal brasileiros eram omissos em relação às violências LGBTQófobias.

Desde a data citada, os crimes reconhecidos como LGBTfobia têm sido enquadrados nos termos da lei nº 7.716/89, que criminaliza o racismo, compreendendo, assim, sua dimensão social e reconhecendo que a conduta e a discriminação em relação às pessoas LGBTQ+ no Brasil foi tratada com omissão legislativa até o presente debate. A lei continua a guardar redação oficial até a data desta publicação.

A omissão do país em tratar do gênero e da sexualidade, e das manifestações de violência LGBTQóbica e de gênero, aponta para a necessária reflexão sobre o aumento e as expressividades das situações de ódio contra pessoas LGBTQ+ e contra as mulheres, tornando o Brasil o país que mais mata pessoas LGBTQ+ no mundo<sup>7</sup> e o quinto em colocação de ocorrências de violência contra a mulher.<sup>8</sup>

Compreende-se, pois, que esses números revelam uma realidade violenta que tem feito parte das vivências de pessoas LGBTQ+ brasilei-

---

<sup>5</sup>Pelo 12º ano consecutivo, Brasil é o país que mais mata transexuais no mundo. Disponível em: [exame.com](http://exame.com). Acesso em: mar. 2021.

<sup>6</sup>STF enquadra homofobia e transfobia como crimes de racismo ao reconhecer omissão legislativa. Quinta-Feira, 13 de junho de 2019. Disponível em: [portal.stf.jus.br](http://portal.stf.jus.br). Acesso em: abr. 2021.

<sup>7</sup>Disponível em: [catracalivre.com.br](http://catracalivre.com.br). Acesso em: out. 2018.

<sup>8</sup>Disponível em: [www.al.sp.gov.br](http://www.al.sp.gov.br). Acesso em: fev. 2019.

ras por meio de processos sociais e culturais alicerçados na imposição de papéis instituídos por recortes de gênero e também de sexualidade, evidenciando uma realidade misógina, machista e sexista para a população brasileira.

Inferese que a construção e a expressão das relações e identidades de gênero consideradas e tratadas como exceções à norma passam pela produção e reprodução de certos discursos e técnicas que têm abrangência estrutural e são aplicados a grupos diferentes, em que há pessoas em distintos contextos de classe, etnia, regionalidade, nacionalidade, etc. Aponta-se, então, uma necessária investigação no sentido de compreender como sentimentos e vivências de negação, repulsa, aceitação, ódio, violência e pertencimento fazem parte da construção das identidades individual e coletiva de pessoas LGBTQ+.

No caso do trabalho ora apresentado, analisamos alguns trechos dos relatos colhidos a fim de demonstrar como se marcam a violência moral, o ódio e, muitas vezes, a violência física em diferentes espaços sociais, como o familiar e o escolar. Apontamos, desse modo, os discursos que constituem a LGBTQfobia como uma violência estrutural e que a têm tornado efetiva nas experiências individuais das pessoas LGBTQ+. Observamos, ainda, a escola e a educação como reprodutoras de recortes binários e heteronormativos — ressaltados e evidenciados, em seus diversos processos, tomando como natural que ser homem ou mulher são as únicas possibilidades no que diz respeito à vivência do gênero, assim como todas as relações afetivas e sexuais serem validadas apenas nas relações entre gêneros opostos, objetivando assim relações heterossexuais e marginalizando outras formas de vivenciar a sexualidade. Assim, a heteronormatividade se consolida como norma social, assim como a cisgeneridade — relacionados ao gênero e à sexualidade em seus diferentes espaços, discursos e re-

lações —, e a educação tem atendido a esses interesses em diferentes momentos e com recortes de classe, raça e região.

Para tanto, faz-se uma breve abordagem a respeito das categorias do gênero e da sexualidade e dos discursos analisados, sobretudo nos estudos de Preciado (2002), Butler (2003), Andrade (2012), Louro (1997) e Foucault (2017). Outrossim, apresentamos um exame das diferentes experiências envolvendo as categorias observadas em diferentes épocas, espaços e perspectivas educacionais, bem como em experiências individuais de pessoas LGBT+.

Deste modo, analisaremos os relatos de três pessoas que se reconhecem como LGBT+, residentes de municípios da região do Sertão dos Inhamuns, no Ceará, e que frequentaram a rede de ensino público local entre os anos de 2000 a 2017. Nos trechos apresentados a seguir, seus nomes reais são protegidos com nomes-fantasia pelo fato de que as experiências relatadas não chegaram a ser resolvidas ou denunciadas formalmente.

A seguir, teremos acesso aos relatos de Mika, jovem lésbica, de etnia negra, residente da zona rural de um dos municípios do Sertão dos Inhamuns e que considera sua expressão de gênero marcadamente masculina, preferindo ser tratado no masculino a maior parte das vezes. Também conheceremos experiências narradas por Fábio, jovem negro, gay e que reside na zona urbana; e teremos acesso ao que foi relatado por Beatriz Vitória, jovem mulher trans, negra, residente da zona urbana.

## **Gênero e sexualidade: processos de construção e desconstrução de identidades**

Os estudos feministas e nas áreas da sexualidade e do gênero apontam que a sexualidade, mais do que uma construção alicerçada apenas na inibição, castração ou proibição, tem em sua base mecanismos, discursos e técnicas utilizados no sentido de sua produção. Preciado (2002) utiliza a expressão “tecnologias sexuais” e analisa que delas fazem parte

[...] diferentes elementos do sistema de sexo/gênero denominados “homem”, “mulher”, “homossexual”, “heterossexual”, “transexual”, assim como suas práticas e identidades sexuais são máquinas, produtos, instrumentos, aparatos, truques, próteses, redes, aplicativos, programas, conexões, fluxos de energia e de leis de circulação, fronteiras, constrangimentos, desenhos, lógicas, equipes, formatos, acidentes, detritos, mecanismos, usos, desvios... (PRECIADO, 2002, p. 19).

Compreende-se, então, que a leitura exigida para uma análise das construções dessas categorias passa pela compreensão de que as mesmas são reproduzidas em escala estrutural na sociedade por mecanismos variados. Resulta que, nesses processos, essas operações terminam por ser internalizadas — em nossas relações mais subjetivas e individuais, mas também em caráter coletivo, constituindo, assim, nossos corpos, práticas, usos e saberes sobre ele — como categorias naturais ou biológicas.

Segundo Butler (2003) e Haraway (1995), é nesse tipo de processo que mecanismos, cujas bases podem ser consideradas apoios na reprodução e produção de padrões, se constituem como “tecnologias sociais”. Assim, um processo de nível estrutural ocorrerá, necessariamente, nas relações cotidianas entre os indivíduos.

É nesse sentido que Foucault (2017) reflete que um “esquema de transformação” tão amplo deve estar apoiado em “relações precisas e tênues que lhe servissem, não de aplicação e consequência, mas de suporte e ponto de fixação” (FOUCAULT, 2017, p. 109). O autor chama de “duplo condicionamento” quando, por exemplo, são feitas campanhas de controle ou motivação de natalidade e essas têm efeitos diretos nas relações interpessoais e econômicas entre as pessoas em sociedade.

Assim, Butler (2003) explica que existe um “contrato heterocentrado” baseado no binarismo de gênero, que produz performatividades normativas masculinas e femininas e que este é inserido estruturalmente na sociedade como “verdade biológica”. A autora utiliza, como exemplo da construção das performances masculina e feminina, aquelas relacionadas à performance drag, em que a montagem e representação fazem do gênero “uma espécie de imitação persistente, que passa como real” (BUTLER, 2003, p. 8).

Compreende-se, ainda, conforme Preciado dialoga no *Manifesto contrassexual* (2002), que esse processo produz uma idealidade das identidades masculinas e femininas que as fixa em objetivos cujo percurso é marcado por operações que produzem esse ideal dentro do binarismo feminino e masculino em relação a estética, comportamento, economia, etc. Como consequência, qualquer “aproximação imperfeita” ou comportamento afastado das normas prescritas no processo é compreendido como “exceção perversa”.

Nesta direção, isto é, de uma “exceção perversa”, a homossexualidade, a bissexualidade, assexualidade, pansexualidade ou mesmo a transgeneridade, etc. são categorizadas como pecados, doenças, comportamentos desviantes, entre outros termos atribuídos. Essas atribuições evidenciam que o processo de construção da naturalização das

identidades hétero-cis embasa e legitima a violência, a invisibilidade, a perseguição e o ódio aos quais estão expostas todas as pessoas que não se enquadram no padrão construído a partir desses processos.

Compreende-se o caráter individual e as características políticas, sociais, de classe e raça que constituem os processos de formação da identidade de cada pessoa. Interessa, então, neste artigo, discutir como as pessoas LGBTQ+ têm suas subjetividades tocadas por este processo que funciona de modo estrutural, por meio dos discursos da educação, da família, da medicina, da biologia, da psicologia, da política, da economia, etc., bem como das necessárias resistências por sobrevivência, direitos e visibilidade.

Preciado (2002) denuncia que a produção das normatividades ligadas à sexualidade e ao gênero fazem parte de um processo que vincula as relações de poder e a construção dos significados e estereótipos relacionados a diversos tipos de identidades e comportamentos. Deste modo, utilizando a análise que o autor faz a partir dos estudos de Haraway (1995), devemos refletir que o conceito de tecnologia é necessário para a definição de humanidade, ressaltando que utilização de instrumentos pelo ser humano, bem como o entendimento do que é tecnologia e de como instrumentos são fabricados e utilizados “serve de suporte às noções aparentemente intocáveis de ‘natureza humana’ e ‘diferença sexual’” (PRECIADO, 2002, p. 119, tradução nossa).

Argumenta-se, então, a necessidade de reiterar que técnica e tecnologia não devem ser, nesta discussão, compreendidas como surgidas para modificar uma natureza dada, mas como instrumentos que se produzem e desenvolvem dentro mesmo deste processo de construção do que se chama de natureza humana. É possível observar, então, que a fixação do padrão hétero-cis se manifesta e reproduz nas relações, no consumo e nas afetividades e comportamentos que são padronizados

por um ou outro discurso.

Sugere, ainda, que a sexualização dos corpos femininos e a fixação de padrões de beleza, bem como as relações afetivas amorosas narradas através da história, da mídia e da publicidade sempre são heterossexuais, assim como as identidades das pessoas públicas ou famosas sempre serem presumivelmente hétero-cis, do nascimento à morte. Estes são fatores que devem ser considerados relevantes, pois pretendem a invisibilização e o conseqüente apagamento da existência e das possibilidades de ser e saber sobre si enquadradas como fora da norma.

Diante do exposto, compreendemos a importância de refletir sobre como as pessoas LGBT+ têm se encontrado e reconhecido de forma coletiva, ativista e militante. A este respeito, Pedrosa (2009) aponta que, no Brasil, no final da década de 1970, o movimento LGBT+ inicia sua articulação a partir de determinadas percepções e aspirações como coletivo, organizado pela sobrevivência, respeito e direitos, pois, como o autor afirma, nossas necessidades de melhor qualidade de vida e lutas contra as violências acabam por evocar uma noção do que o autor chama de “identidades compartilhadas, enquanto categorias políticas” (PEDROSA, 2009, p. 69).

Pedrosa traz, em seu artigo intitulado “Movimento LGBTT e suas práticas educativas no âmbito da sexualidade e da luta contra a AIDS” (PEDROSA, 2009), que o fator patológico tem grande relevância tanto na construção das subjetividades dessas pessoas como para sua elaboração e demanda como movimento político. Revela que, sobretudo nas décadas de 1980 e 1990, as articulações do movimento estavam relacionadas à chegada do vírus HIV (*Human Immunodeficiency Virus*) ao país e como isso afetou principalmente as rotinas e vidas de homens gays, travestis e pessoas trans, o que contribuiu como fator de

reforço para a estigmatização e o medo em relação às pessoas LGBTQ+ na sociedade civil.

Ressalta-se ainda a resistência como fator presente para a formação das pessoas LGBTQ+ como grupo político organizado socialmente, evidenciando suas vivências e práticas de resistência, como lembra Loiola:

De modo que o outro resultado de tudo isso são os movimentos comunitários de gays, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais organizados na luta pelos direitos humanos no combate aos preconceitos a eles dirigidos. Um grande instrumento neste percurso tem sido a visibilidade dessas categorias (LOIOLA, 2009, p. 55).

Butler reflete a respeito da produção e reprodução de estigmas e estereótipos que agem sobre a construção das identidades dos sujeitos e de como está ligada a uma série de objetivos que são, na realidade, operações políticas. Explica que os processos de poder, sobretudo o poder jurídico, são responsáveis pela produção do “sujeito perante a lei”. No entanto, neste processo, a produção deve ser ocultada a fim de legitimar a regulação da própria lei “como premissa básica natural” (BUTLER, 2003, p. 19).

Compreende-se, deste modo, a relevância de uma abordagem sobre a participação dos discursos e técnicas voltadas para a produção de sujeitos hétero-cis e das consequências das mesmas para as vivências e construção das subjetividades das pessoas LGBTQ+.

Assim, parte-se do pressuposto de que ao criar o “sujeito perante a lei”, o poder jurídico e toda a estrutura que funciona junto com ele são também necessariamente responsáveis pelas operações que tornam os espaços institucionais formais — como a família, a escola, o trabalho, a saúde, etc. — de difícil acesso ou permanência, ou mesmo inacessíveis para as pessoas LGBTQ+.

De acordo com o exposto, pode-se dizer que a imposição do padrão cis-hétero cria os sujeitos por ela almeçados, ao tempo que justifica e fomenta discursos que negam e marginalizam os que estão fora da margem dessa norma. A criação de estereótipos que recaem sobre as diferentes vivências LGBTQ+ se concentra na banalização das feminilidades (misoginia) e na sentença dos comportamentos que se afastam da norma como fora da lei, doentios, pecaminosos, perversos, etc.

Assim, nas exposições e análises sobre situações de violência lesbofóbica, homofóbica e transfóbica, importa-nos observar como os recortes de gênero, classe e raça também fazem parte dos processos que expõem à marginalização e ao silenciamento das pessoas que sofrem essas violências dentro dos espaços formais de educação.

Inicialmente foi feita uma reflexão a respeito das relações entre mulheres, assim, segundo Preciado (2002), ressalta-se a relevância do surgimento da mão como órgão sexual e todos os esforços dos discursos social, educacional e médico na tentativa de barrar as práticas de masturbação. O autor observa, ainda, que a masturbação denuncia a falta de “autonomia dos órgãos genitais como órgãos sexuais” e a necessidade de compreender a totalidade do corpo como centro de prazer das pessoas, e não apenas os designados órgãos sexuais.

O autor nos faz lembrar que as técnicas utilizadas para a construção da sexualidade e do gênero são variadas e incluem tanto a interdição como a liberação de práticas, comportamentos e expressividades dos desejos e prazeres. Assim, relaciona que, na contemporaneidade, a produção em massa de objetos de consumo de plástico, o retorno dos corpos com implantes e próteses da Segunda Guerra Mundial e o “surgimento” de lésbicas masculinizadas e sua inserção nos ambientes das fábricas podem estar ligados e fazer parte do que Foucault denunciou

como “duplo condicionamento” e que Preciado narra a seguir:

Em meio às casas pré-fabricadas e robôs de cozinha, a *butch* aparece como um corpo de desenho, tecnicamente simples e que pode ser alcançado, sofisticado e custoso em termos sociais e políticos. Como se tivesse sido submetida à mesma transformação que o capitalismo tecno-patriarcal, o corpo lésbico retrô dos anos cinquenta muda ao ritmo da máquina [...]. Cresceu na fábrica. Triplamente oprimida, a causa de sua classe, de seu gênero e de seu desejo sexual, a *butch* está mais próxima da objetivação das máquinas do que da suposta subjetividade dos seres humanos. É proletária e guerrilheira. Não tem medo de pôr seu corpo em jogo. Conhece bem o trabalho manual (PRECIADO, 2002, p. 165, tradução nossa).

Para além da análise sobre a construção e descoberta dessas mulheres, no artigo “Heterossexualidade compulsória e existência lésbica”, Rich (1993) ressalta que o cotidiano lésbico é atravessado pela opressão de ser mulher e, como tal, ser um corpo inserido como “propriedade emocional e sexual dos homens”, revelando, assim, questões relevantes que podem ser refletidas nas relações entre mulheres. Observa que a relação lésbica inclui “tanto a ruptura de um tabu quanto a rejeição de um modo compulsório de vida. É também um ataque direto e indireto ao direito masculino de ter acesso às mulheres.” (RICH, 1993, p. 36).

Desse modo, evoca-se o aporte teórico citado até aqui a fim de desenvolver discussões que são necessárias para analisar o relato de Mika, presente em nossa pesquisa realizada no contexto educacional do Sertão dos Inhamuns, no Ceará, sobre LGBTfobia e a construção das identidades LGBT+.

Mika, designado como do sexo feminino ao nascer, identifica-se como lésbica e negro; decidiu ser tratado no masculino por compreender que, na maior parte do tempo, sua expressão de gênero é assimilada pelos outros como masculina e comenta:

É confuso! Você chega assim no meio da rua — que eu já passo por isso todo dia mesmo — e se apresenta como Mika; até que alguém solta um “ela” e as pessoas ficam “ela?”, procurando saber. Aí eu fico assim meio constrangido pela forma que as pessoas ficam na curiosidade. Eu prefiro “ele”. Porque aí já tá na forma (Mika).

Em relação a uma situação de violência dentro de espaço de ensino, narra uma situação de assédio e *bullying* lesbofóbico que sofreu por um monitor-professor dentro de uma escola rural de educação contextualizada. Conta que o professor o encontrou sozinho, limpando o refeitório e lhe disse que qualquer dia o pegaria e o “transformaria em mulher”.

Para análise desta situação de violência, retomamos a análise feita por Rich (1993) acerca do estudo de Gough (1975), que denuncia, como uma das formas de poder sobre as mulheres, a negação de sua sexualidade. Aponta-se, ainda, para a ameaça de “estupro corretivo”, crime frequentemente justificado por desconhecidos (mas também conhecidos e até mesmo parentes das vítimas), como uma alusão de “mostrar como é estar com um homem” ou “ensinar a ser mulher”. A situação expõe a concepção de que a vida sexual da mulher, ou de pessoas com vagina, existe necessariamente em função da complementação que, obrigatoriamente, só poderia ser encontrada no homem cis e no seu pênis.

Ainda sobre esta situação, ressalta-se que essa é uma prática contemporaneamente promovida pelos avanços das mensagens do que Rich (1993) chama de “Nova Direita”, e que, segundo a autora, compreende que “a autonomia e a igualdade das mulheres ameaçam a família, a religião e o Estado” (RICH, 1993, p. 19). Encontrando-se, geralmente, por meio de fóruns de debate em ambientes online, utilizados para sua comunicação, esse tipo de grupo é assumidamente

neonazista, LGBTfóbico, antifeminista e outros.<sup>9</sup>

A situação vivida por Mika expressa ódio e violência, resultados da misoginia a que estão expostas mulheres lésbicas e outras pessoas com vagina. Na situação relatada, Mika procurou a ajuda da mãe, que trabalhava na cozinha da escola e que, na ocasião, por medo da expulsão de seu filho e até uma possível demissão, pediu-lhe que não contasse nada a ninguém.

Outro aspecto presente no relato diz respeito a como a classe social, ligada ao gênero e à sexualidade, representa um fator relevante a mais em situações como a relatada.

Economicamente em desvantagem, as mulheres, sejam garçonetes, sejam professoras titulares toleram o assédio sexual para se manter em seus empregos e aprendem a se comportar de uma maneira heterossexual complacente e agradável porque elas descobrem que essa é sua verdadeira qualificação para ter emprego, qualquer que seja o tipo de emprego (RICH, 1993, p. 29).

Conclui-se, então, que a rotina de violência seguida de silenciamento faz parte do “aprender a se comportar”, o que nesta situação resultou na omissão, por medo de desdobramentos negativos ou por saberem de antemão — também por conta da compreensão, mesmo que de forma inconsciente, desse tipo de norma — que a denúncia não seria escutada, e o filho e ela poderiam vir a ser penalizados por fazerem a denúncia.

A situação de violência praticada por um professor dentro de uma escola aponta que esse tipo de experiência faz parte das representações e relações constituídas e estruturadas em ambientes diversos, utilizando diferentes tipos de poderes que garantem a reprodução das normas, ao mesmo tempo em que invisibilizam e silenciam aquelas

<sup>9</sup>Sobre estupro corretivo. Disponível em: [escrevalolaescreva.blogspot.com](https://escrevalolaescreva.blogspot.com). Acesso em: out. 2018.

pessoas que são por ela mesmas marginalizadas.

Na situação narrada, além das violências sofridas por Mika, que estão alicerçadas nas categorias do gênero e da sexualidade, deve-se ressaltar a relevância do caráter de classe e raça, que garante a omissão por ameaçar o emprego da mãe, que conhece a violência sofrida pelo filho negro, mas se vê oprimida em sua posição de classe dentro do seu local de trabalho.

Em seu depoimento, Mika relata que, depois da situação contada, passou a sofrer perseguição do professor, de outros monitores e também de alunos, até que uma situação culminou com sua expulsão da escola.

[...] ele encarnou em mim. Disso ele começou a se intrigar comigo; tudo que eu fazia era errado. Minhas provas: eu podia era botar certo, que ele botava errado, botava nota baixa. Começou a colocar outros alunos para vigiarem o que eu fazia e não fazia; até que uma colega me viu ficando com minha namorada nos alojamentos e contou para os monitores (Mika).

Em seu relato, Mika ressalta que este foi o pior momento, pois passou a receber outro tipo de tratamento dos outros professores e colegas de escola, que o evitavam nos corredores ou cochichavam quando ele passava. Relata que, nesse período, chorava muito e pensava no que via na televisão sobre outras pessoas homossexuais ou mesmo a história de seu padrinho, que foi morto por espancamento, em Fortaleza, após ser visto com seu namorado.

Além da situação de violência vivida dentro da escola, Mika explica como outras situações cotidianas também são violentas para ele. No dia da entrevista citada, conta que passou por uma revista policial, ressaltando que a situação é comum já que ele é um jovem negro.

Relata que sempre que possível, nessas situações, ele e as outras pessoas presentes apressam-se em lhe identificar como mulher lésbica

no intuito de evitar que a revista seja feita por um policial homem, mas que é frequente que escute dos policiais comentários como “pra sociedade é homem, mas na hora da revista é mulher, né?”.

Sobre esta reflexão de Mika, cabe o que reflete Guacira Louro:

Estamos aqui operando a partir de uma perspectiva teórica que entende a representação não como um reflexo ou espelho da realidade, mas como sua constituidora. Nessa perspectiva, não cabe perguntar se uma representação “corresponde” ou não ao “real”, mas, ao invés disso, como as representações produzem sentidos, quais seus efeitos sobre os sujeitos, como elas constroem o “real” (LOURO, 1997, p. 99).

Assim, a experiência de violência sofrida por Mika dentro de uma escola e que culminou com sua expulsão da mesma confirma a prerrogativa de Gough (1975) sobre a restrição da criatividade e da participação de mulheres em áreas de conhecimento e produção, além de evidenciar como as situações de violência em relação a sexualidades lésbica, gay, bissexual e outras tornam difícil a socialização das pessoas LGBTQ+ e prejudicam diretamente seu desenvolvimento intelectual e emocional.

Já no final de sua entrevista, Mika fala do contexto político da época (início de 2018) e do conservadorismo que tem se mostrado cada vez mais evidente:

As pessoas ainda têm a cabeça muito fechada pra esse assunto LGBTQ. Um dia desses, sentado no banco da praça, vi duas pessoas com a camisa do candidato Jair Bolsonaro, reconhecidamente homofóbico, racista, machista e outras coisas. Essas pessoas parecem que tão pedindo pra morrer. Cada vez fica mais difícil. E eu não tô nem aí. Foda-se! Pode vim polícia, pode vim qualquer coisa: o peito não é de ferro, mas ele aguenta muita coisa. Aguentou muita coisa, por que não vai aguentar hoje? (Mika).

A respeito da construção de estereótipos homofóbicos, o estudo já

citado demonstra sua ligação direta com a construção da figura masculina destemida, ativa e até violenta. Assim, meninos que, desde a primeira infância, não demonstram interesses por carros e bolas, jogos de luta e esportes, passam a sofrer perseguições; primeiro na família e depois nos diferentes ambientes em que são inseridos. Deste modo, Loiola ressalta:

Numa sociedade disfarçadamente tolerante como a nossa, o processo de assumir-se gay torna-se muito complexo, podendo causar profundas sequelas psicológicas e emocionais por toda a vida, haja vista, que as crianças desde muito cedo são ensinadas a se comportarem dentro dos estereótipos de masculinidade e, a inferiorizarem as demais que não se enquadram nessa perspectiva. Seguindo o percurso da vida, vai se cristalizando uma estrutura de saber acerca da sexualidade que torna os indivíduos confusos e frágeis diante da normalidade exigida (LOIOLA, 2009, p. 59).

Sendo assim, os relatos de Fábio, que se identifica como homem cis, gay e negro, narram um processo marcado por incompreensão, isolamento e silenciamento. Ele conta que sua vida escolar inteira foi solitária e que não participava da maior parte das atividades escolares por não se sentir incluído. A este respeito reflete-se sobre o que fala Andrade:

Uma criança pode ser biologicamente do sexo masculino, mas, quando apresenta este comportamento, que convencionamos chamar de feminino, nas brincadeiras e nos gestos, ela passa a ser vítima dos professores, dos gestores, dos funcionários, dos pais e dos alunos que condenam e tentam, a qualquer custo, corrigir essa inversão (ANDRADE, 2012, p. 73).

Fábio relata, ainda, que na adolescência o isolamento se intensificou, pois nesta época começam as relações afetivas e sexuais e ele diz que nem meninos nem meninas se sentiam atraídos por ele. Este isolamento, narrado por Fábio, experienciado em diferentes ambientes dos

quais participava, pode ser considerado como resultado de diferentes situações que colocam à margem formas de expressão e comportamentos ligadas ao gênero e à sexualidade. Reflete-se, assim, sobre o que diz Britzman a respeito do silenciamento ou invisibilidade estrutural legada a estes grupos, que funciona, segundo a autora, “como uma espécie de garantia de que o/a estudante irá preferir ser heterossexual” (BRITZMAN, 1996, p. 79-80).

Assim, este silenciamento, inclusive e talvez principalmente, nos ambientes de educação institucionalizada, afeta diretamente a história de vida de pessoas reais, como Fábio, que terminou o ensino médio e não observa expectativas profissionais vindas da área acadêmica, por exemplo, por conta de como se sente em relação aos estudos e às experiências que vivenciou nos espaços educacionais.

Foucault (2017) chama essa vivência social de “mecânica do poder”, a qual, segundo ele, utilizando técnicas, dá às pessoas e suas expressões e comportamentos “uma realidade analítica, visível e permanente”, e que é descrito no trecho a seguir como uma operação que:

Encrava-o nos corpos, introduz-lo nas condutas, torna-o princípio de classificação e de inteligibilidade e o constitui em razão de ser e ordem natural da desordem. Exclusão desses milhares de sexualidades aberrantes? Não, especificação, distribuição regional de cada uma delas. Trata-se, através de sua disseminação, de semeá-las no real e de incorporá-las ao indivíduo (FOUCAULT, 2017, p. 49).

Podemos assim observar nos relatos de Fábio, em que as diferentes experiências de aceitação ou exclusão vividas experienciadas pelas pessoas LGBTQ+ podem ser consideradas a aplicação *dessas técnicas*, bem como, já o efeito de sua incorporação à subjetividade dos indivíduos.

Fábio relembra sua infância:

Eu sempre fui muito “criança viada” (sic). Colocava pano na cabeça, um cabo de vassoura pra ser o microfone e ficava cantando e dançando banda Calypso sozinho, era minha performance. Minha mãe não se importava, mas eu tentava evitar fazer isso na frente do meu pai porque algumas vezes que ele viu, dizia pra eu dançar feito homem e esse tipo de comentários. (Fábio).

Dada esta narrativa, em que episódios de violência e silenciamento são tão frequentes, é possível admitir que o processo de se assumir para gays — assim como para as demais pessoas que se reconhecem LGBTQ+ — passa pela necessidade de primeiro se reconhecer e se descobrir, pois, como já dito, uma das técnicas utilizadas a fim de dificultar nossa existência é o apagamento das possibilidades de se existir fora do sistema hétero e cis.

Voltando aos relatos de Mika, podemos analisar a situação, dentro dos argumentos já expostos, a respeito do momento em que se assumiu; a reação de sua mãe, que hoje o apoia incondicionalmente, mas que no primeiro momento agiu inclusive com violência física, e também a forma como ele mesmo interpretava essa experiência no momento da entrevista, ou seja, cerca de seis anos depois de se assumir para a mãe:

O difícil foi só o resto, porque eu já tinha o apoio dela! Mas eu acho que a mãe já sentia desde criança. Não tinha como esconder. Eu usava as roupas do meu irmão. Ela mesma me vestia. Eu que usava as coisas do meu irmão mais novo. Coisa de mãe... Dava pra saber já. Foi só porque ela tava (sic) bêbada e eu cheguei no impacto: “mãe, eu gosto de mulher. Eu sou sapatão”. E aquilo ali assustou ela. Depois ela me disse a reação dela quando sentou e pensou “como é que eu vou conseguir aguentar o que minha filha vai passar junto com ela?” (Mika).

Já Fábio relata que sua sexualidade sempre foi uma questão para a sua família, desde a infância, sendo motivo de curiosidade e situações

de violência, que não houve exatamente um momento específico em que se assumiu, justamente porque o tipo de situação narrado a seguir aconteceu muitas vezes ao longo de sua infância e adolescência:

Uma vez tinha várias tias minhas reunidas e também as filhas delas e, de repente, elas começaram a perguntar se eu já tinha ficado com alguma menina, porque é estranho que tu fique (sic) dançando e fazendo essas coisa... eu só tinha uns dez anos quando essa situação aconteceu. E não foi a única vez. Minhas tias são bem religiosas, pra elas eu tinha que ser bem “menininho”, então eu apanhava delas e da minha mãe também, que acaba sendo influenciada por elas. (Fábio).

Vale ressaltar, então, que Butler (2003) reflete sobre os processos de construção da identidade de gênero ou orientação sexual serem perpassados por diferentes características, elementos, momentos e experiências vividas coletiva e individualmente, bem distante de serem ideais normativos a serem alcançados, revelando ainda que esta inversão é diretamente responsável pela exclusão das pessoas que não se adequam ao “normal”.

Para pensar sobre o diferente uso dessas técnicas e aplicações a respeito da produção da sexualidade e como diversas interseções se inscrevem como parte das vivências e experiências que constituem as identidades da figura do homossexual, Foucault (2017) lhe descreve como uma “personagem” desde o século XIX, como sujeito ao qual nenhuma parte de seu ser “escapa à sua sexualidade”, funcionando “como uma natureza singular”.

A “natureza singular”, anunciada “na face e no seu corpo”, dentro da heterocisnormatividade, leva à estigmatização dos desejos e afetos e faz com que suas diferentes manifestações afetivas e sexuais sejam muitas vezes colocadas em falas que as apontam como promiscuidade, pecado e patologização.

Fábio conta, então, que a família de um dos seus namorados, após

conhecê-lo pessoalmente, quis obrigar seu namorado a terminar com ele, afirmando que “não aceitariam esse tipo de pessoa”. Fábio reflete que o comentário tem a ver com o fato de ser um gay afeminado, negro e pobre.

Como já lembrado na pesquisa feita por Pedrosa (2009), as décadas de 1980 e 1990 foram marcadas pelo discurso que denominou popularmente o HIV como a “peste gay”, estigma perpetuado aos dias atuais, quando sobretudo gays afeminados são vítimas de *bullying* homofóbico desde a infância, situações que passam do assédio moral à violência física e que resultam hoje com que homens gays sejam o segundo maior número em vítimas fatais por violências LGBTfóbicas. Assim, em 2018, o Grupo Gay da Bahia constatou 191 homicídios e suicídios de homens gays, mais de 45% das mortes registradas por motivos LGBTfóbicos no ano anterior.<sup>10</sup>

O trabalho feito a respeito das situações de LGBTfobia nos meios educacionais aponta que as pessoas bissexuais sofrem com a invisibilização de sua existência, mesmo entre outras pessoas LGBT+. Kenji Yoshino (2000) aponta alguns fatores responsáveis por esse cenário, ressaltando que heterossexuais, bem como homossexuais, utilizam a negação da bissexualidade como uma forma de afirmar sua própria orientação sexual. O autor analisa, ainda, que pelo fato de nossa sociedade utilizar o sexo como uma categoria distintiva, heterossexuais, gays e lésbicas possuem suas relações afetivas e/ou sexuais estritamente ligadas ao sexo, evidenciando que, nesse processo, heterossexuais possuem o privilégio de se encaixarem dentro da norma sexo e gênero, enquanto que para homossexuais estaria mais ligado a uma forma de separação em relação ao gênero oposto.

Outras questões têm sido fatores relevantes para a construção do

---

<sup>10</sup>Disponível em: [homofobiamata.files.wordpress.com](http://homofobiamata.files.wordpress.com). Acesso em: fev. 2019.

estigma em relação à bissexualidade, como uma suposta promiscuidade, incapacidade de viver relações monogâmicas ou de não verem gêneros em suas relações. Yoshino (2000) ressalta, por exemplo, que uma pessoa bissexual poderá sentir atração exatamente porque uma pessoa é mulher ou homem, mas que também não se exclui a possibilidade de que algumas pessoas bissexuais se relacionem com outras, independente do gênero. Reflete-se, então, a respeito da sexualidade:

A questão de saber se alguém era “realmente” hetero ou “realmente” gay deixa de reconhecer a natureza da sexualidade, que é fluida, não-fixa, uma narrativa que muda com o tempo, em vez de uma identidade fixa, ainda que complexa. A descoberta erótica da bissexualidade é o fato de ela revelar que a sexualidade é um processo de crescimento, transformação e surpresa, e não um estado de ser conhecível e estável. (GARBER, 1997, p. 73).

Compreende-se, assim, que a imposição de estigmas sobre bissexuais e suas relações despreza o fato de que as pessoas e também seus desejos e modos de se relacionar são diversos. É possível refletir que:

[...] sabemos que esse não-lugar se expressa de diferentes maneiras, é constituído por diferentes desejos: tanto por gostar de pessoas, quanto por gostar de X coisas em mulheres e em Y coisas em homens, ou sei lá mais por que formas. Mas já que demos esse nome pra essa inquietação, a esse não-lugar, e que nos entendemos como bissexuais, apesar da pluralidade de nossas vivências pessoais, é uma possibilidade de encontrarmos conforto, é importante para nós que as pessoas reconheçam que há gente que não se sente heterossexual nem homossexual. (MAURANO; FACCHINI; JESUS, 2010).

Yoshino explicitará, ainda, que o apagamento da existência bissexual é um fator que serve à manutenção de relações monogâmicas nos moldes atuais. Explica que, nesse intuito, heterossexuais evocarão o fator promiscuidade como ameaça às suas relações, enquanto ho-

mossexuais, frequentemente, utilizam a monogamia como fator que legitima suas relações afetivo-amorosas ao aproximá-las do padrão de relações heterossexuais, com casais formados por duas pessoas.

A fim de falar das pessoas transgêneras e travestis, ressaltamos a importância de que se explique que são consideradas cisgêneras as pessoas que se identificam e se reconhecem com o gênero que lhe foi atribuído no nascimento. Enquanto as pessoas trans são aquelas que fogem da determinação de seu gênero dada pelo sexo biológico, aquelas que não se identificam com o gênero que lhe foi designado ao nascer. Importa ainda ressaltar que a cisnormatividade determina a obrigação de que mulheres serão aquelas nascidas com vaginas e homens aqueles nascidos com pênis.

Loiola fala sobre as travestis (2009):

A caracterização de uma travesti apresenta formas variadas de expressão [...] O seu processo de feminilização geralmente se inicia na adolescência, passa, na maioria das vezes, pela ingestão de hormônios e aplicação de silicone, sendo comum a afirmação de uma identidade feminina pela adoção de um nome, substituindo seu registro masculino (LOIOLA, 2009, p. 64).

Reflete também que as diferentes subjetividades de travestis e pessoas trans denunciam o fato de que vai além de um “dado natural” ser homem ou mulher. A este respeito é relevante a afirmação de Preciado (2002) de que substâncias que são naturalmente manipuladas e utilizadas nos contextos médico-farmacêutico, inclusive hormônios sexuais, precisam ser compreendidas como drogas político-sociais que têm efeitos sobre os corpos de todos os indivíduos — inclusive os cis-hétero — provocando e produzindo alterações em seus comportamentos, libidos e corpos.

Compreende-se, pois, que o processo da construção das diferentes subjetividades de travestis e pessoas trans envolve, muitas vezes, mas

não necessariamente, tratamentos hormonais, terapêuticos e cirurgias plásticas, incluindo implantes de silicone, mastectomia e redesignação sexual.

O relato de Beatriz Vitória, mulher trans bissexual, presente em nossa pesquisa realizada sobre situações de LGBTfobia no contexto educacional do Sertão dos Inhamuns, narra experiências que fazem parte do cotidiano de muitas travestis, pessoas não binárias e mulheres e homens trans.

Ela conta que começou sua transição “se montando com as amigas” para ir a festas ou fazer programas em postos de gasolina da região. Diz que, aos quatorze anos, era como se fosse uma transformista; comprava suas roupas, maquiagens e apliques — deixava guardado na casa de uma amiga — e na hora de sair se montava.

Beatriz ressalta, então, que desde a infância estudar foi uma questão problemática:

Na verdade, eu sempre tive uma dificuldade pra estudar, nunca foi fácil pra mim. Não só por ser negra, mas sim por ser uma negra travesti, uma mulher trans. E, além disso, na infância, eu sempre fui uma criança muito gordinha, muito fofinha e isso era um dos alvos. Aquela gay afeminada, muito pintosa e gorda, e ainda preta (Beatriz Vitória).

Relata que na infância suportou muita homofobia, mas que a partir do momento que se compreendeu como mulher, passou a reclamar por seus direitos, exigindo que a escola em que estudava adotasse seu nome. Conta que teve alguns problemas com colegas de aula, mas que os corrigia sempre pois “o outro nome não me representava mais de forma nenhuma” (Beatriz Vitória).

Entretanto, alguns professores recusavam-se a deixar de utilizar o nome que estava presente em seus documentos. Foi quando Beatriz procurou a direção da escola, exigindo que todas as listas de frequên-

cia adotassem seu verdadeiro nome; o que não ocorreu. Diz, então, que esse fato foi determinante para que ela desistisse da escola naquele ano e em outras vezes em que tentou retornar, mas recebeu o mesmo tratamento.

Reflete que se sentir expulsa da escola é mais uma forma que a sociedade tem de garantir que nunca vamos ter empregos decentes e que realmente sejam capazes de garantir uma sobrevivência digna para ela e outras mulheres trans e travestis.

Beatriz conta que seus meios de renda são ligados a procedimentos de estética capilar feitos por ela na vizinhança e com as amigas, além de alguns programas. A este respeito, Beatriz Vitória fala:

Essa vibe de prostituição não é meio que uma escolha; é um destino. Ninguém ajuda, a família não dá emprego, o mercado não dá emprego, a escola abandona. A gente se obriga a fazer isso. Não é de ficar com fome, a gente quer um teto. Porque ficar na casa dos pais é aquela humilhação. (Beatriz Vitória).

No Brasil, 90% das travestis e trans — assim como Beatriz Vitória — encontram na prostituição<sup>11</sup> o único meio de trabalhar para conseguir seu sustento. Em nosso estudo, ao nos depararmos com o relato de Beatriz Vitória, identificamos que, para a sociedade cis-hétero, quando uma pessoa fica desempregada, ela pode recorrer a amigos ou familiares, mas que geralmente essas pessoas só ajudam as outras pessoas hétero-cis, enquanto para as travestis resta a prostituição como saída.

Em seu relato, Beatriz Vitória descreve uma lista de procedimentos: aplicação de silicone, preenchimentos no rosto e outras partes do corpo com ácido hialurônico; todos feitos de modo clandestino. Re-

---

<sup>11</sup>Emprego formal ainda é exceção entre pessoas trans. Disponível em: [www1.folha.uol.com.br](http://www1.folha.uol.com.br). Acesso em: maio 2020.

lata que sabe que esse mercado é o único que a maioria das travestis pode ter acesso, mas que compreende os riscos.

A este respeito, o trabalho (OLIVEIRA, 2018, p. 64) reflete que a dificuldade de “acesso aos meios para os processos de construção dos corpos de travestis e transgêneros” é uma das formas de controle sobre os corpos de pessoas trans. Atuam dificultando ou negando o acesso às técnicas, conhecimentos e procedimentos de acesso ao corpo almejado por estas pessoas, reafirmando a produção dentro do padrão cis-heteronormativo por meio da aplicação e/ou interdição de controles e técnicas.

Corroborando com esta reflexão, Preciado reitera que os chamados hormônios sexuais são drogas político-sociais sob o controle das instituições heteronormativas do Estado e afirma:

O conjunto dos processos de “redesignação” não são apenas o segundo recorte, a segunda fragmentação do corpo. Esta não é mais violenta que a primeira, é simplesmente mais *gore* e, sobretudo, mais cara. A interdição da mudança de sexo e gênero, a violência presente nas entranhas dessas operações e seu elevado custo econômico e social, devem ser compreendidos como formas políticas de censura sexual (PRECIADO, 2002, p. 104, tradução nossa).

Beatriz Vitória conta de como o sentimento de inadequação, sentido a partir da forma como as outras pessoas a tratavam, fez parte da sua vida desde a infância, mas que ao longo da vida precisou de olhar com mais cuidado, entendendo sua trajetória de vida:

Eu fui criada pelos meus avós paternos, que já é uma mente mais atrasada ainda. Eu procurei na rua conhecimento, porque se eu tivesse ouvido eles, nunca seria essa pessoa. Então eu tive que sair da casa deles e sentir a independência na pele pra finalmente saber que eu realmente estou no corpo certo, não tem nada anormal. Está tudo certo. (Beatriz Vitória).

Relata que a convivência com a avó mudou um pouco depois que a mesma viu um programa de TV tratar do tema da transgeneridade:

Ela passou a me entender mais quando passou um babado (sic) na TV, acho que foi no Fantástico, que falava das pessoas transgêneras, aí foi que ela foi abrir um pouquinho a mente dela. Porque o bofe (sic) da TV, o médico que tava falando na televisão. Porque as coisas que eu falava pra ela, ela não botava fé (Beatriz Vitória).

Nota-se, então, a relevância dos discursos oficiais para a construção dos saberes que informam sobre as pessoas e suas subjetividades. Sobre isso, Preciado diz:

Se os discursos das ciências naturais e das ciências humanas continuam carregados de retóricas dualistas cartesianas de corpo/espírito, natureza/tecnologia [...] é porque esses binarismos reforçam a estigmatização política de determinados grupos (as mulheres, os não brancos, as *queers*, os descapacitados, os enfermos, etc.), e permitem lhes impedir sistematicamente o acesso às tecnologias textuais, discursivas, corporais... que os produzem e os objetivam (PRECIADO, 2002, p. 135, tradução nossa).

Beatriz Vitória ainda relata que antes da avó assistir a esse programa de televisão, se chegasse alguma amiga ou amigo em sua casa e perguntasse por “Beatriz”, ela respondia que não existia ninguém ali com esse nome e corrigia a pessoa. Em seu relato, Beatriz conta que naquele momento “Era ela dizendo que eu não existia!”.

Com os relatos é possível refletir que a rotina de exclusão e não pertencimento é recorrente. Segundo Loiola (2009), é iniciada pela família (violência física e psicológica, expulsão de casa, constrangimentos públicos, etc.) e alcança a escola, ambiente onde a criança trans é perseguida por outras crianças e por professoras e professores, funcionários, gestores e responsáveis por outras crianças, por meio de cobranças para expressões e comportamentos dentro das normas

e regras, além de perseguições por qualquer mínimo trejeito ou comportamento identificados como desviantes.

Quando entrevistamos Beatriz Vitória, então com 24 anos, ela nos relatou que sua última passagem pela escola foi em 2017, quando tentou se matricular no 3º ano do ensino médio e disse à direção que só o faria se fosse adotado seu nome social, inclusive nas listas de frequência. A direção negou seu pedido e lhe entregou sua transferência para que tentasse uma vaga em uma escola que “aceitasse suas condições”.

Assim como a identidade e o corpo são constituídos através de um processo, a utilização do nome social de pessoas trans e travestis é considerada uma afirmação dessas pessoas em relação à sua identidade de gênero, garantida pelo decreto nº 8.727/2016.<sup>12</sup> Desse modo, podemos compreender que a diretora do caso relatado por Beatriz Vitória agiu fora da lei, prejudicando uma estudante em pleno uso de seus direitos.

Sobre a situação vivenciada por Beatriz, reflete-se:

Essa “pedagogia da violência”, utilizada por “professores do crime” e do desrespeito, não possui um espaço específico, está em toda parte, em todos os lugares e em diversos cargos, perpetuando o que entendem como verdade, expondo sua didática e sua pedagogia arbitrária. Na escola, essa arte de ensinar o que (supostamente) é normal e anormal encontra sua maior linha de atuação no “currículo oculto” ou “currículo cotidiano”, que acaba sendo invisibilizado pelo currículo oficial (ANDRADE, 2012, p. 73-74).

As situações elencadas no artigo a respeito da negação das identidades de travestis, pessoas transgêneras e outras expressões de gênero não alinhadas à norma cis são reflexos do que Foucault chama de lógica da censura:

---

<sup>12</sup>Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br).

Supõe-se que essa interdição tome três formas: afirmar que não é permitido, impedir que se diga, negar que exista. [...] do que é interdito não se deve falar até ser anulado no real; o que é inexistente não tem direito a manifestação nenhuma, mesmo na ordem da palavra que enuncia sua inexistência; e o que deve ser calado encontra-se banido do real como o interdito por excelência (FOUCAULT, 2017, p. 92).

Salienta-se, ainda, a necessidade de se refletir sobre as formas como a Educação e os espaços educacionais têm constituído parte importante das normas relacionadas ao gênero e à sexualidade, como reflete-se a seguir:

É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas produz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas ela própria as produz, podemos estender as análises de Foucault, que demonstram o quanto as escolas ocidentais se ocuparam de tais questões desde seus primeiros tempos, aos cotidianos escolares atuais, nos quais podemos perceber o quanto e como se está tratando (e constituindo) as sexualidades dos sujeitos (LOURO, 1997, p. 81).

## **Escola: espaço de resistência para pessoas LGBT+**

Com base no exposto em trabalho sobre LGBTfobia no contexto educacional do Sertão dos Inhamuns, é possível afirmar que parte significativa das situações de violência relacionadas à identidade de gênero ou à sexualidade acontece dentro do ambiente escolar, praticada, muitas vezes, de acordo com normas e comportamentos prescritos pelos regulamentos institucionalizados e seguidos por professores, gestores e funcionários.

Neste quadro, em 2009, uma pesquisa<sup>13</sup> realizada pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP) mostrou que 87% da comunidade escolar (estudantes, responsáveis, professores e servidores) tem algum tipo de preconceito contra LGBTs. A pesquisa da FEA-USP mostrou, também, que 60% dos professores admitem não ter qualquer tipo de formação na área.

Seguindo o mesmo percurso, e apresentando seus desdobramentos nas vidas de estudantes, outro estudo<sup>14</sup> realizado em ambiente virtual pela Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais apontou que, no ano letivo de 2015, do total de mais de mil adolescentes e jovens que se reconhecem como LGBT+ entrevistados, 73% afirmaram ter sido agredidos verbalmente, 36% relataram sofrer violência física e 60% admitem não se sentir seguros no ambiente escolar. Do total de estudantes que respondeu à pesquisa, 36% compreende que a resposta da escola ou professores em relação à situação foi insuficiente ou ineficaz.

Os resultados dessas pesquisas evidenciam como medidas estruturais precisam necessariamente estar apoiadas em bases mais simples e agindo em nosso cotidiano, mudando, inclusive, nossas formas de saber e também o tipo de conhecimento a que podemos ter acesso. No mesmo ano, em Crateús, sertão dos Inhamuns cearense, uma versão preliminar do Plano Municipal de Educação, desenvolvida por profissionais da Educação em reuniões de fóruns, contemplava as áreas de estudos de gênero e sexualidade e a proposta de formação continuada

---

<sup>13</sup>Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizada de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual. Disponível em: [portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br). Acesso em: fev. 2019.

<sup>14</sup>Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil. Disponível em: [static.congressoemfoco.uol.com.br](http://static.congressoemfoco.uol.com.br). Acesso em: fev. 2019.

na área. Essa versão do Plano Municipal de Educação chegou a ser aprovada na câmara dos vereadores da cidade.

No entanto, a exemplo do que aconteceu naquele ano em outras cidades do país com os planos municipais, em outros estados com os planos estaduais, bem como com o Plano Nacional de Educação e a Base Comum Curricular, o projeto não seguiu adiante sem que antes fossem retiradas as partes que citavam os estudos de gênero e sexualidade.

Em Crateús, uma circular dos “Bispos Católicos do Estado do Ceará, reunidos no Conselho Episcopal Regional (CONSER) em Messejana”, ligados à CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), pronunciou-se a respeito dos “riscos da introdução da ‘Ideologia de Gênero’ nos planos estadual e municipal de Educação”.<sup>15</sup> A fim de apoiar a circular da CNBB junto à Câmara dos Vereadores e de alarmar a comunidade local para os perigos da, por eles chamada “Ideologia de Gênero”, um jornal da cidade chegou a fazer uma publicação em que atacava os profissionais da Educação envolvidos na elaboração do plano e condenando a ação como um “um ardil diabólico e irracional contra a família, contra nossas crianças, contra a religiosidade do povo e até contra a Razão”.<sup>16</sup>

Guacira Louro (1997) afirma que os setores conservadores sabem do caráter político englobado nas relações sexuais e de gênero, “o que leva tais setores a disputar todos os espaços em que uma ‘educação sexual’ possa ser desenvolvida”. Desse modo, políticas educacionais se tornam alvo de suas investidas para regulação e orientação de “crianças e jovens dentro dos padrões que consideram moralmente ‘sãos’ ”

---

<sup>15</sup>Circular da CNBB: Disponível em: [www.arquidiocesedefortaleza.org.br](http://www.arquidiocesedefortaleza.org.br). Acesso em: out. 2018.

<sup>16</sup>Número 396 da Gazeta do Centro Oeste. Disponível em: [issuu.com](http://issuu.com). Acesso em: out. 2018.

(LOURO, 1997, p. 130).

A autora aponta que estes setores têm colocado questões como a prioridade de que esta discussão pertence à família e não à escola ou a possibilidade de que se incite precocemente a sexualidade dos jovens ao se falar sobre o assunto. Elencam, também, questões ligadas à sua forma ou ao discurso que assumiria, se preventivo, informativo, moralizante, orientador, etc.

Assim, o estudo por nós realizado responde que todas as questões são pertinentes e devem ser discutidas nas elaborações dos planos educacionais e de suas práticas, logo, não são empecilhos para que o debate aconteça e nem fatores que evocarão e trarão para dentro da escola algo que lhe seja exterior, pois:

As questões referentes à sexualidade estão, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros, e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula — assumidamente ou não — nas falas e atitudes de professoras, dos professores e estudantes (LOURO, 1997, p. 137).

## Conclusão

A análise de fragmentos dos relatos de situações de LGBTfobia experienciados dentro dos espaços formais de educação e da reflexão sobre técnicas, situações, procedimentos e discursos institucionalizados mostram que a LGBTfobia é uma violência estrutural. Desse modo, podemos considerá-la fator relevante para os processos de descoberta e construção de identidade individual e coletiva LGBT+.

Assim, buscou-se compreender como gênero e sexualidade têm se inscrito como categorias que significam as identidades e expressões

de pessoas LGBTQ+ como categoria coletiva, mas também nas individualidades e vidas privadas das pessoas que a constituem.

Portanto, foi possível observar que elementos, características e operações realizadas historicamente e estruturalmente, em diferentes contextos e situações, no sentido da produção das identidades de gênero, sempre utilizam a correspondência de mulheres com vaginas e homens com pênis, concretizando a identidade de gênero cis. No âmbito social, isto resulta na produção de estigmas, ao adotarem uma norma restrita e que marginaliza aquelas pessoas que nela não se enquadram, construindo para essas pessoas espaços de violência à margem dos direitos da sociedade.

Outro aspecto desse processo social consiste no fato construído como histórico e natural de que as relações afetivas e sexuais sempre ocorrerão entre gêneros opostos, resultando na orientação sexual hétero.

Desse modo, compreende-se, então, que a utilização dos discursos que constroem e perpetuam as identidades hétero e cis como norma a ser seguida e aceita socialmente é também responsável pela criação das violências LGBTQfóbicas a partir da perpetuação de comportamentos e valores machistas, sexistas e misóginos.

Analisando os relatos de LGBTQfobia ocorridos em espaços educacionais no Sertão dos Inhamuns, no Ceará, foi possível observar que a Educação e a escola, como espaço onde ela ocorre de modo institucional, têm utilizado técnicas que podem ser observadas desde a adoção de uniformes por estudantes e professores, passando pelo currículo oficial e sua organização espacial, até as hierarquias estabelecidas, sem esquecer o controle direto e intencional de comportamentos e corpos de estudantes.

A reflexão a respeito de como o tipo de violência narrada inter-

fere na vida de pessoas LGBTQ+, leva-nos a considerar que o percurso de violência tem inscrito marcas sobre o desenvolvimento intelectual, psicológico, político e profissional dessas pessoas, evidenciando, assim, que se trata sobretudo de um sistema de produção, como ressaltava Foucault (2017). Como grupo coletivo, ressaltava-se ainda que as resistências e lutas por direitos e políticas públicas que nos protejam inscrevem importantes percursos e conquistas em nossas trajetórias individual e coletiva.

Concluimos que os diferentes episódios de LGBTQfobia ocorridos dentro de escolas em Crateús e na região do Sertão dos Inhamuns, relatados por Mika, Fábio e Beatriz Vitória, podem ser considerados os resultados de operações como a utilizada para retirar do Plano Municipal de Educação os termos gênero e sexualidade. Evidencia-se, deste modo, a urgência da implementação de estudos e formação continuada para os profissionais da Educação nas áreas de gênero e sexualidade, pois a omissão tem sido cúmplice dos mecanismos de produção da LGBTQfobia e os resultados estão, como observado ao longo deste artigo, sendo vivenciados por lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneros e outras pessoas LGBTQ+ todos os dias.

## Referências

ANDRADE, Luma Nogueira de. *Travestis na escola: assujeitamento ou resistência à ordem normativa*. 2012. 278 f. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: [www.repositorio.ufc.br](http://www.repositorio.ufc.br). Acesso em: jun. 2017.

BRITZMAN, Deborah P. O que é essa coisa chamada amor. Identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*. v. 21, n. 1, jan./jul. 1996. Disponível em: [seer.ufc.br](http://seer.ufc.br). Acesso em: out. 2017.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identi-*

dade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 5. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GARBER, Marjorie. *Vice-versa: bissexualidade e o erotismo na vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOUGH, Kathleen. "The origin of the Family". In: REITER, Rayna (org.). *Toward an anthropology of women*. New York: Monthly Review Press, 1975. p. 60-70.

HARAWAY, Donna. *Ciencia, cyborgs e mujeres*. La reinvencción de la naturaleza, Madrid: Cátedra, 1995.

LOIOLA, Luís Palhano. "Sexualidade, gênero e diversidade sexual". In: COSTA, Adriano H. C; JOCA, Alexandre M; LOIOLA, Luís P. *Desatando nós: fundamentos para a práxis educativa sobre gênero e diversidade sexual*. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MAURANO, Tatiana Ranzani; FACCHINI, Regina; JESUS, Fabiana Karine de. Carta a uma amiga bissexual. 2010. Disponível em: [blog-espaco-b.blogspot.com](http://blog-espaco-b.blogspot.com). Acesso em: abr. 2020.

OLIVEIRA, Marcela Bruna de. *Lesbofobia, homofobia, bifobia e transfobia no contexto escolar de Crateús e Sertão dos Inhamuns: relatos de violência, resistência e construção de identidades LGBTI+*. 2018. 75 f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) — Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação de Crateús, Graduação em Pedagogia, Crateús, 2018. Disponível em: [pt.scribd.com](http://pt.scribd.com). Acesso em: out. 2021.

PEDROSA, Francisco. Movimento LGBTT e suas práticas educativas no âmbito da sexualidade e da luta contra a AIDS. In: COSTA, Adriano H. C; JOCA, Alexandre M; LOIOLA, Luís P. *Desatando nós: fundamentos para a práxis educativa sobre gênero e diversidade sexual*. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

PRECIADO, Paul.<sup>17</sup> *Manifesto contra-sexual — Prácticas subversivas de identidad sexual*. Madrid: Opera Prima, 2002.

RICH, Adrienne. *Heterossexualidade compulsória e existência lésbica*. Tradução de Carlos Guilherme do Vale. Natal, RN, 1993. Disponível em: [periodicos.ufrn.br](http://periodicos.ufrn.br). Acesso em: jun. 2017.

YOSHINO, Kenji. The epistemic contract of bisexual erasure. *Yale Law School Legal Scholarship Repository*, New Haven, v. 1, n. 1, p. 353-461, 2000.

---

<sup>17</sup>A edição da obra consultada ainda trazia a referência no nome de Beatriz. A fim ser possível sua conferência, segue a referência original da edição utilizada: PRECIADO, Beatriz. *Manifesto contra-sexual — Prácticas subversivas de identidad sexual*. Madrid: Opera Prima, 2002.

**Resumo:**

O presente artigo é síntese de trabalho acadêmico realizado no contexto educacional de Crateús e Sertão dos Inhamuns, no Ceará. Relata situações de LGBTfobia a fim de evidenciar mecanismos de produção e reprodução dessa violência em diversos contextos e situações, ressaltando, deste modo, seu caráter estrutural. O estudo tomou por base o arcabouço teórico de Butler (2003), Preciado (2002), Foucault (2017) e Louro (1997; 2004) em relação ao estudo do gênero e da sexualidade, bem como da produção de mecanismos e discursos de poder. Outrossim, realizou-se entrevistas com pessoas LGBT+ da região. Concluímos que as diferentes situações de LGBTfobia experienciadas por lésbicas, gays, bissexuais, travestis e pessoas transgêneras no contexto educacional apontam para a emergência de que sejam viabilizados o debate e a formação continuada dos profissionais da Educação nas áreas de gênero e sexualidade.

**Palavras-chave:** LGBTfobia; Educação; Mecanismos de Poder.

**Abstract:**

The present article is the synthesis of research conducted in the educational context of Crateús and the Sertão dos Inhamuns in Ceará, Brazil. It reports situations of LGBTphobia in order to highlight mechanisms of production and reproduction of violence in various contexts and situations, thus highlighting the structural character. The study was based on the theoretical framework of Butler (2003), Preciado (2002), Foucault (2017) and Louro (1997; 2004), in relation to the study of gender and sexuality, as well as the production of mechanisms and discourses of power. Interviews were conducted with people from the LGBT+ community in the region. We conclude that the different situations of LGBTphobia experienced by people from this community, in the educational context, point to the possibility of making the issue visible, and points to the need for the continued training of educational professionals in the areas of gender and sexuality.

**Keywords:** LGBTphobia; Education; Mechanisms of Power.

Recebido para publicação em 20/07/2021.  
Aceito em 06/10/2021.



# Movimento estudantil *online* contra LGBTIfobia: práticas discursivas e educativas em mídias digitais da UBES

**Gabriel Merlim Moraes Villela**

Universidade Federal Fluminense, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-9242-5991>

villelagmm@gmail.com

**Maria Cristina Giorgi**

Centro Federal de Educação Tecnológica

Celso Suckow da Fonseca, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0001-5347-6115>

cristinagiorgi@gmail.com

## Introdução<sup>1</sup>

O processo educativo desempenha alguns papéis centrais na formação social dos sujeitos, intervindo em diferentes aspectos de suas vidas. Nas diversas práticas educativas, encontramos certa dualidade,

---

<sup>1</sup>O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no período de 04/2020 a 04/2023 (Processo: 310326/2019-2).

visto que elas podem se apresentar desde dispositivos de disciplina-  
rização e controle dos corpos, como apontam os estudos realizados  
por Foucault (2013), até a construção de práticas subversivas que vi-  
sam à emancipação dos sujeitos nela envolvidos, como propõe Savi-  
ani (1984). Nesse sentido, entendemos que o campo educacional é  
constantemente perpassado — e, dessa forma, é também constante-  
mente constituído — pelos tensionamentos e embates que se estabele-  
cem entre os diferentes projetos, perspectivas e práticas dos sujeitos  
nele envolvidos.

Dada essa centralidade para a construção da subjetividade humana,  
a educação e a escola se apresentam como importantes espaços para  
as discussões de gênero e sexualidades. Diversos estudos como os  
de Louro (2000) e Caetano (2013) apontam de que modo a educação  
reproduz, em diversos aspectos, práticas LGBTIfóbicas ou legítima  
sistemas heterocissexistas. Temos observado, desde a última década,  
o avanço de diversos embates e proposições que — pautados na cons-  
trução discursiva reacionária de *ideologia de gênero* (ABRANTES,  
2020) e no programa Escola sem Partido (ESP, 2020) — têm dificul-  
tado a formulação e o estabelecimento de políticas e práticas contra a  
LGBTIfobia em âmbitos macro e micro, ou seja, tanto no espaço insti-  
tucional quanto no do chão da escola. Desse modo, é preciso repensar  
currículos e práticas educativas, no sentido de incorporar discussões  
de gênero e sexualidades, sob um viés pós-colonial.

Apesar de comumente reduzida à instituição escolar, a educação  
inclui diferentes processos formativos que transcendem seus muros,  
abrangendo todas as esferas e fases da vida (LIBÂNEO, 2005; BRAN-  
DÃO 2002). Dessa forma, instituições e atores diversos podem de-  
senvolver práticas educativas de modos variados e por meio de currí-  
culos ocultos ou oficiais. Algumas dessas práticas são estabelecidas

por meio da luta de estudantes pela defesa das pautas da educação — inclusive as que concernem especificamente às questões internas das escolas — protagonizadas pelo movimento estudantil, entendido como uma pluralidade de grupos potencializados pela condição estudantil, sejam eles institucionalizados ou construídos sob outras formas (MESQUITA, 2003).

Temos observado, ainda, a expansão de diferentes mídias digitais que apresentam crescente relevância para a construção de práticas acadêmico-ativistas (VILLELA; ALMEIDA; GIORGI, 2020). Assim, diferentes plataformas *online* têm sido mobilizadas por diferentes sujeitos para a formulação e efetivação de práticas educativas e de resistências políticas.

Portanto, nesta reflexão, alinhados a uma perspectiva interdisciplinar, articulamos diferentes áreas do saber (como Sociologia, Educação, Linguística aplicada, Psicologia social etc.), pautando-nos em um referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005; MAINGUENEAU, 2015) de modo a discutir a construção de práticas discursivas, educativas e de resistência às violências contra a população LGBTI<sup>2</sup> no espaço escolar, pelo movimento estudantil em suas mídias digitais, entendendo-as como meio de formação de práticas educativas, vinculadas, mas não restritas à instituição escolar. Para tanto, selecionamos como corpus de análise para este artigo dois vídeos postados no *Instagram* da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas — UBES — (@ubesoeficial), intitulados “Dia Internacional de luta contra a LGBTfobia” e “Precisamos falar sobre Transfobia!”, no intuito de observar como tal movimento vem

---

<sup>2</sup>Optamos, neste texto, pelo uso da sigla LGBTI (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Intersexuais), frente às suas variações, devido a sua adoção por meios institucionalizados, tanto nacionais quanto internacionais.

mobilizando suas plataformas *online* para a construção de práticas discursivas, educativas e de resistência contra a LGBTIfobia.

Por fim, dividimos este artigo em três seções. A primeira discute as relações de poder que atravessam a educação, em especial as relações de gêneros e sexualidades, bem como as possibilidades de práticas educativas contra sistemas de opressão, as quais transcendem a escola, e são formuladas por movimentos sociais, entre eles o estudantil. Em seguida, debatemos, sob um viés discursivo, o modo como as mídias digitais têm sido mobilizadas de diferentes formas — para a construção de práticas acadêmico-ativistas —, iluminando as possibilidades de formulação de práticas discursivas e educativas nessas plataformas. Por fim, analisamos discursivamente nosso corpus de modo a discutirmos como o movimento estudantil tem mobilizado diferentes usos e funcionalidades de plataformas na luta contra a LGBTIfobia no campo da educação.

## **Gêneros, sexualidades e educação: currículo, prática educativa e movimento estudantil**

A educação formal — nela incluída a escola — não é um campo homogêneo, no qual os saberes se encontram pré-determinados ou são indiscutíveis; em lugar de campo neutro, é atravessado por diversas relações de poder. Com efeito, o campo educacional é constituído a partir de tensões político-sociais, nas quais diferentes projetos, práticas e discursos estão em constante movimento de aproximação, distanciamento e/ou atravessamento. Nesse sentido, Foucault (2004; 2013), em seus estudos, aponta a íntima relação existente entre poder e saber, discutindo os modos como, histórica e socialmente, determinados modos e critérios de saber foram estabelecidos como válidos,

ou seja, como se deu a formação de regimes de verdade.

Partindo dessa perspectiva, afirmamos ser

imprescindível relacionar a questão dos saberes com a escola, que é, por um lado, lugar fundamental para a construção de subjetividades; e, por outro, instituição marcada e atravessada pela configuração social. Dessa forma, reiteramos que há que se discutir o modo como se estabelecem as relações de poder no âmbito da escola, sempre levando em conta o lugar que ela ocupa na configuração da sociedade atual (ALMEIDA; GIORGI, 2013, p. 284).

Atualmente, as discussões de gêneros e sexualidades são um ponto cada vez mais central de conflito para a questão de saberes na educação. Desde a década de 2010, observamos o surgimento e a intensificação de projetos, oriundos de grupos à direita do espectro político, que visam o ataque às pautas e aos direitos LGBTI conquistados anteriormente (BULGARELLI, 2018). Dentre os ataques, encontra-se o da proibição das discussões de gêneros e sexualidades no campo escolar, movido principalmente pelo avanço desses grupos que, além de neoconservadores, demonstram-se reacionários (CUNHA, 2018). Nesse sentido, baseando-se em proposições e na atitude de desconfiança para com o fazer escolar típicas do projeto Escola sem Partido (ESP), tem-se utilizado a noção de *ideologia de gênero* — uma verdadeira distorção dos estudos de gêneros e sexualidades, como nos aponta Abrantes (2020) —, para denunciar o que seria uma “doutrinação LGBTI” nas escolas, tomando as identidades lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, intersexuais, entre outras, como pejorativas; além de uma ampla divulgação de notícias falsas (*fake news*) atribuídas à escola pública.

Frente a situações como essa, recorreremos à discussão de sexualidade presente em Foucault (2018), que afirma seu entendimento a partir das relações de controle típicas das sociedades ocidentais moder-

nas, visto que as instituições atuam para formulá-la como dispositivo de poder, estando pautada em diferentes normas e hierarquizações produzidas por meio do discurso. Bem como ocorre com a sexualidade, as diversas expressões de gênero também se encontram vinculadas a relações de poder e de controle, inclusive nos meios institucionais (JUN, 2018).

Dessa forma, sentidos de sexualidade e de gênero têm sido construídos assumindo uma de suas diversas expressões possíveis como norma — a cisgênera heterossexual. Como consequência, são hierarquizadas e caracterizadas como subalternas, incompletas, distúrbios, anomalias ou até mesmo como perigosas (BORRILLO, 2010; JUN, 2018), aquelas que não coincidem com essa pretensa normalidade. Alinhada a Foucault, Butler (2003) reafirma tal vinculação entre o reconhecimento de identidades sexuais e de gênero e as relações de poder, a partir do que denomina *matriz heterossexual*, ou seja, a “grade de inteligibilidade cultural por meio da qual os corpos, gêneros e desejos são naturalizados” (BUTLER, 2003, p. 216).

Para manter e reforçar sua existência, esse sistema de inteligibilidade, baseado na hierarquização sexual e de gênero, necessita e produz — simultaneamente — determinadas formas de controle e fixação dos corpos, processo denominado por Foucault (2013) como disciplinarização de corpos, que atua sobre os indivíduos em geral, mas especialmente sobre aqueles que destoam dessa norma social (FOUCAULT, 2018). Como modo de *disciplinar* corpos dissidentes às estruturas binárias hierarquizadas (homem-mulher, hétero-homo e cis-trans) com determinados papéis socialmente aceitos, diversas instituições acionam dispositivos da LGBTIfobia para atuar sobre a barreira sexual e de gênero.

Partindo das discussões de homofobia em Borrillo (2010) e de

transfobia em Franco (2018), entendemos a LGBTIfobia como o exercício de um repúdio construído histórica, social e culturalmente contra expressões de sexualidade e gênero que diferem da norma hétero e cis introjetadas por distintos dispositivos em processos de subjetivação. Ao debater esse processo de disciplinarização de corpos, Foucault (2013, p. 113) aponta que

Mesmo se os efeitos dessas instituições são a exclusão do indivíduo, elas têm como finalidade primeira fixar os indivíduos em um aparelho de normalização dos homens. A fábrica, a escola, a prisão ou os hospitais têm por objetivo ligar o indivíduo a um processo de produção, de formação ou de correção dos produtores. Trata-se de garantir a produção ou os produtores em uma função de uma determinada norma.

Assim, observamos no nível macropolítico discussões como as do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 (REIS; EGGERT, 2017) e do projeto “cura gay” (VILLELA; GIORGI; ALMEIDA; VARGENS, 2020), que visam a apagar os debates, lutas e conquistas sociais concernentes à diversidade sexual e de gênero. Tanto como reflexo quanto meio que possibilita a circulação de tais propostas, há no nível micropolítico diversas formas de desconfiança para com o trabalho das escolas (frequentemente pautadas pela *ideologia de gênero*), bem como formas de *expulsão escolar* proporcionadas aos corpos LGBTI (MORAES; VILLELA, 2021). Portanto, os diversos embates e disputas sociais e políticos que se travam sobre a diversidade sexual e de gênero, acerca dos corpos e identidades LGBTI, sobretudo no campo educacional, referem-se à produção de formas de controle e aprisionamento de corpos e subjetividades a um sistema heterocissexista que os violenta constantemente.

Louro (2000) analisa a especificidade do processo de aprisionamento do corpo pela instituição escolar, permitindo-nos traçar diálo-

gos com a perspectiva dos grupos reacionários. Conforme a autora, a escola, unida ao dispositivo familiar, atua para o estabelecimento e manutenção de um sistema que regula identidades de gênero e sexuais permitidas e vedadas, com base nos padrões heterocisnormativos, debatidos anteriormente. Uma das formas pelas quais tal controle e fixação pode ser realizado é o currículo, ou seja, uma determinada forma de ter acesso ao conhecimento, que reflete os esquemas sociais, culturais, políticos etc. em que a educação se insere e os quais ela possibilita (GADOTTI, 2000).

Ao tratarmos de currículo, referimo-nos não somente àquele institucionalizado, mas igualmente às outras diversas formas de exercê-lo. Entre elas estão o oculto — que, apesar de não escrito, perpassa o cotidiano da escola — e o praticado que, mesmo baseado no institucional, também é agregado às práticas do currículo oculto. Dessa forma, autores como Caetano (2013), discutem de que modo o currículo praticado no cotidiano das escolas age no sentido de formar sujeitos que correspondam às normas e expectativas heterocisnormativas eleitas sócio historicamente, inclusive no que concerne à tomada de ações preventivas por parte de professores para a “correção” de comportamentos e performances consideradas anormais ou divergentes (CAETANO, 2013).

Entretanto, a educação não se restringe à (re)produção das atuais formas de poder — e nem deve ser entendida desse modo. Ao rememorarmos o debate de Saviani (1984) sobre as teorias educacionais, entendemos que estas se restringiram, por muito tempo, a tratar somente de um dos papéis conferidos às práticas educativas ignorando o outro: ou se pautam na modificação e na redução de desigualdade entre os sujeitos ou tendem somente à crítica à reprodução e à manutenção dessas desigualdades. O autor, então, aponta a necessidade de

uma pedagogia revolucionária que entenda a prática social como início e fim do processo educativo, de modo a possibilitar que os sujeitos entendam — criticamente — as estruturas sociais de desigualdade e exploração nas quais estão inseridos e que sejam capazes de modificá-las.

Para tanto, Saviani (1984) afirma que a construção das práticas educativas deve considerar seu processo como sendo o da passagem da desigualdade à igualdade por meio da democracia, a qual se apresenta como possibilidade no ponto de partida e como realidade no ponto de chegada. A educação passa a ser entendida, portanto, como “uma atividade mediadora no seio da prática social global” (SAVIANI, 1984, p. 77), de modo que cabe “lutar também no campo pedagógico para fazer prevalecer os interesses até agora não dominantes” (SAVIANI, 1984, p. 79).

Consideramos, todavia, que, para além dessa atividade “mediadora”, a educação, por meio dos debates que se desenvolvem em cada realidade escolar, pode viabilizar uma nova compreensão, a partir da forma como o currículo oficial é realmente praticado nestes espaços. Por tal motivo, entendemos que os grupos subalternos — compostos por recortes identitários e não somente o de classe — não devem meramente se apropriar dos conteúdos historicamente acumulados, mas, com efeito, precisam pautar suas vivências e seus entendimentos em tal contexto.

Assim, compreendemos que a garantia e a defesa de debates sobre gênero e sexualidades no currículo escolar — sob uma perspectiva pós-colonial (CAETANO, 2013) — são essenciais para a formulação e efetivação de práticas contra a LGBTIfobia no intuito de possibilitar a subversão desse sistema heterocisnormativo. Sua importância pode ser constatada pelo seu desenvolvimento ao longo do tempo como

uma teia de significados e símbolos presente em um dispositivo que padroniza sujeitos e suas formas de ser e estar no mundo (LOURO, 2000) e que gera, como efeito, a naturalização das diferenças, resultando nas desigualdades na escola — e na educação, de modo geral — e na manutenção de preconceitos e exceções. Portanto, as discussões pós-coloniais sobre educação e currículo (CAETANO, 2013), transcendem a defesa do respeito e da tolerância<sup>3</sup> a uma diferença essencializada, de forma que devemos propor práticas considerando a formação das subjetividades para além do cultural, ou seja, articulando as estruturas psíquicas às políticas.

Entendemos, assim como Libâneo (2005), que a educação é multifacetada, podendo ser trabalhada em distintas modalidades. Com efeito, o poder pedagógico tem se acentuado não somente para a escola e a família, mas também para as práticas educativas que transcendem o espaço escolar, como as realizadas pelos movimentos sociais, meios de comunicação e outros grupos que constituem instituições não escolares (LIBÂNEO, 2005). Assim, existe uma dimensão pedagógica nos encontros que proporcionam uma experiência favorável à formação de consciência para que seus sujeitos tomem a autoria de suas histórias, visto que é a consciência que significa a experiência (BRANDÃO, 2002).

Dessa forma, mesmo com a inegável importância e necessidade de defesa de uma educação institucional pública, gratuita, universal, emancipatória e de qualidade, não se pode afirmar que a educação formal e escolarizada é a única capaz de atuar em favor da inclusão e

---

<sup>3</sup>Ao optarmos pelo termo tolerância, cabe ressaltar que o mesmo tem sido amplamente criticado, em especial pelo viés pós-colonial, por ser entendido como o ato básico de suportar, aguentar diferentes valores, perspectivas, princípios e modos de se viver ocupando os mesmos espaços sociais. Ou seja, a tolerância é vista como um consenso social mínimo necessário para que haja um regime de convivência social.

da democracia dos processos educativos. Diferentes espaços — entre eles o dos movimentos sociais — podem formular práticas educativas que atuem para o desmonte de sistemas de exclusão e desigualdade social, bem como as práticas que dela decorrem e que os sustentam, como a LGBTIfobia.

Gohn (1997, p. 260) caracteriza os movimentos sociais a partir da existência de “um projeto, sob a forma de uma visão de mundo, seja entre as assessorias ou as lideranças que dão sentido e direção ao movimento”. Explícito ou não, tal projeto faz com que os diferentes indivíduos se reúnam em forma movimento, com distintos níveis de organização, formulando diversas práticas, tendo entre elas as educativas, visto que “Uma das premissas básicas a respeito dos movimentos sociais é: são fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes. Entretanto, não se trata de um processo isolado, mas de caráter político-social” (GOHN, 2011, p. 333). Os movimentos sociais, portanto, podem estabelecer práticas educativas a partir de sua relação com instituições educacionais ou por meio do próprio movimento, com suas ações de caráter educativo (GOHN, 2011).

Ao analisar os impactos gerados pelos movimentos sociais na formação docente, Deise Rocha (2013) afirma que estes atuam como espaços de formação política aliados à docência em sua prática pedagógica, transcendendo as salas de aula e funcionando como

espaços educativos, alternados aos espaços institucionais escolares, e que não se restringe ao aprendizado de conteúdos específicos transmitidos por meios de técnicas, mas é um processo de formação baseado nas interações sociais e políticas. É preciso, então, conhecer esse espaço educativo, reconhecer e usufruir o que ele tem a oferecer em sua formação, enquanto ser social (ROCHA, 2013, p. 62).

Neste artigo, focalizamos a construção de práticas discursivas e educativas pelo movimento estudantil, com o recorte da luta nas mí-

dias digitais contra a LGBTIfobia, cabendo ressaltar que

Analisar o movimento estudantil é, antes de tudo, analisar um movimento plural, capaz de se expressar através de vários grupos que se potencializam no cotidiano da condição estudantil. Poderíamos afirmar que este não se limita a suas organizações estudantis e formais, mas se manifesta na própria dinâmica de criação de interesses e pautas que — [...] — pode ser capaz de mobilizar os estudantes. Assim, acreditamos que não exista um movimento estudantil unitário, mas movimentos estudantis que se inter-relacionam e se inter cruzam (MESQUITA, 2003, p. 120).

Devido a seu caráter plural, dialógico e rizomático, entendemos que esse movimento desempenha um papel central para a formação integral, humana e democrática de diversos estudantes que dele fazem parte, partindo de práticas e tipos de aprendizagem variados (GOHN, 2011). Portanto, é essencial

o reconhecimento do movimento estudantil como um espaço efetivo de formação no domínio e construção de saberes, no desenvolvimento de habilidades e competências de expressão e comunicação, de construção coletiva e democrática, de formação política e de cidadania, enfim, de formação humana libertadora (FONSECA, 2008, p. 90).

Em seus estudos sobre o movimento estudantil — com o recorte universitário —, Mesquita (2003) assevera que, depois do marco de 1968 e das décadas de 1970 e 1980, desponta uma certa crise de representatividade e organicidade da parte institucionalizada desse movimento. Como resposta a essa questão, tem-se incorporado temas, tendências e reivindicações dos Novos Movimentos Sociais (NMS), entre os quais encontram-se os chamados *minoritários* (MESQUITA, 2003, p. 121), o que inclui o movimento LGBTI, refletindo em uma nova sociabilidade militante. Assim,

Essa “nova sociabilidade militante” se gesta e se fortalece com o enfraquecimento do modelo tradicional de fazer política, mas principalmente pelas tensões que surgem quando estes dois modelos vêm à tona, ficam latentes. Grupos no interior do movimento estudantil fazem a crítica ao modelo tradicional que já não consegue contemplar a nova configuração estudantil. No grupo temático de gênero e raça, a reivindicação para que, de fato, o movimento assuma também as causas das minorias e não se isole em assuntos extremamente específicos da universidade (MESQUITA, 2003, p. 136).

O autor aponta ainda que, mesmo com um certo modelo de três questões centrais para a manutenção do ideário do movimento estudantil — reestruturação de entidades; ampliação das temáticas abordadas dentro do movimento; e lutas em defesa da educação e contra reformas neoliberais —, os diferentes grupos de estudantes atuantes podem priorizar diferentes dimensões, articulando-se a partir de suas necessidades.

Portanto, ao considerar que o movimento estudantil tem construído práticas e conteúdos novos que apontam para o surgimento dessas novas sociabilidades (MESQUITA, 2003), buscamos, neste artigo, entender a construção desse movimento por meio da constituição de práticas discursivas e educativas em mídias digitais ao abordar a LGBTifobia dentro e fora do ambiente escolar. Nesse sentido, selecionamos a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) como objeto de análise deste texto.

A UBES é uma das principais entidades representativas do movimento estudantil do Brasil e da América Latina, reunindo estudantes do ensino médio e técnico, incluindo também a questão dos pré-vestibulares (UBES, 2021a). Foi fundada sob o nome de União Nacional dos Estudantes Secundaristas (UNES) em 1948, durante o governo de Eurico Gaspar Dutra, como resultado do sucesso da campanha “O Petróleo É Nosso”, mudando para seu nome atual um ano depois, em

seu segundo congresso (UBES, 2021c). Desde seu surgimento, essa entidade tem participado ativamente em distintos momentos históricos de resistência e luta no Brasil, entre eles a ditadura cívico-militar e a redemocratização, a onda de privatizações da década de 1990, a luta pelos 10% do PIB e dos *royalties* do petróleo para a educação, e contra o golpe de 2016 (UBES, 2021c).

Além disso, está articulada com outras grandes entidades, como a União Nacional dos Estudantes (UNE) e as diferentes UEEs (União Estadual dos Estudantes), contando com representantes de grêmios de todo o Brasil em seus conselhos, pastas e cargos (UBES, 2021a). Organiza eventos como o Encontro de Grêmios, o Conselho Nacional de Entidades Gerais (CONEG) e o Congresso Nacional da UBES (Conubes), que reúnem diferentes níveis de organização estudantil (UBES, 2021a).

Frente a essas discussões, cabe, ainda, debater as questões que atravessam as mídias digitais, bem como as análises sociais dos seus modos de socialização. Dessa forma, poderemos estabelecer as relações entre a construção de participações políticas *online* e as noções centrais para a Análise do Discurso.

## **Discurso e participação política em mídias digitais**

Devido aos diversos avanços tecnológicos alcançados ao longo das últimas décadas, observa-se a construção de diferentes dispositivos que atuam sobre as dinâmicas e relações sociais a partir do modo como eles são apropriados em nossas ações. Podemos, pois, afirmar que, com esses avanços tecnológicos — em especial os que concernem à *internet* —, tornamo-nos, cada vez mais, uma sociedade que

articula práticas humanas e não humanas. Como efeito, novos questionamentos e desafios são colocados para os pesquisadores interessados nas práticas sociais, como discutem Padilha e Facioli (2018).

Dessa forma, as práticas sociais *online* se desenvolveram junto à história da própria rede, a qual geralmente é dividida em três momentos: a *web* 1.0, 2.0 e 3.0. Na década de 1990, o advento da *web* 1.0 possibilitou a transmissão de diversos conteúdos, simultaneamente, para pessoas em lugares distintos do globo. Similar a outros serviços *broadcasting* — como a televisão e o rádio —, esses conteúdos eram formulados e transmitidos somente por grandes empresas de comunicação. Assim, não era possível que seus usuários produzissem conteúdos, de modo que a socialização nessas plataformas se mostrava bastante restrita (PADILHA; FACIOLI, 2018).

Junto à formulação da *web* 2.0, nos anos 2000, há a possibilidade de que os usuários produzam diferentes conteúdos, bem como que interajam mais entre si. Nesse sentido, são eles que passam a ter protagonismo nas redes, assumindo um papel que Berrocal-Gonzalo, Campos-Domínguez e Redondo-García (2014) denominam de *prosumidor* — termo que aglutina as palavras “produtor” e “consumidor” —, ou seja, o de alguém que está constantemente envolvido tanto na produção quanto no consumo dos conteúdos dessas redes *online*. Tal inovação gerou um repositório de informações sociais diversificadas, bem como permitiu uma maior possibilidade de participação política, gerando impactos sociais rizomáticos, inclusive na (re)formulação das próprias tecnologias digitais.

Ainda mais recentemente, já nos anos de 2010, discute-se a formação de uma *web* 3.0, que possui como ponto central o registro dos usos nas redes sob formas algorítmicas, ou seja, dispositivos que arquivam e organizam dados produzidos pelos usuários de modo a definir

“recortes” que ofereceram produtos mais adequados a determinados perfis (PADILHA; FACIOLI, 2018). Assim, a conectividade passa, progressivamente, a se sobrepôr à conexão, visto que as grandes corporações mobilizam os dados dos algoritmos tendo como objetivo o consumo (VAN DIJCK, 2016) e criando diversas bolhas sociais que têm imposto — inclusive — diferentes desafios para as democracias contemporâneas, entre eles formas de discriminação social (SANDVIG; HAMILTON; KARAHALIOS; LANGBORT, 2014).

Portanto, ao analisar plataformas *online*, é necessário situar que as produções nesses espaços se encontram sob certa dualidade. Ao mesmo tempo em que a *internet* possibilitou que sujeitos fora do centro comunicacional hegemônico ocupassem um espaço de maior visibilidade e de produção de seus conteúdos — entendidos também seus meios de participação política —, a *web* possui modos de controle de dados e de visibilidade que fizeram o impacto das redes ser maior, “mas também muito mais opaco para a análise e a compreensão pública”<sup>4</sup> (SANDVIG; HAMILTON; KARAHALIOS; LANGBORT, 2014, p. 3), o que inclui uma série de interesses e usos desses dados nela presentes. Cabe acrescentar ainda que a inclusão digital, ao contrário do que muitos querem fazer crer, não atinge um relevante percentual da população.

Inseridos nesse contexto em que as práticas sociais *online* são cada vez mais centrais, diferentes sujeitos vêm mobilizando as mídias digitais como meios de participação política, utilizando funcionalidades e possibilidades específicas das plataformas nas quais estão inseridos — e por meio da qual estão se construindo. Essa utilização de diferentes plataformas, que apresentam características específicas, é produto

---

<sup>4</sup>Tradução nossa do original: “but also much more opaque to public scrutiny and understanding”.

e produtora da cultura de convergência, a qual, de acordo com Jenkins (2009, p. 29), é constituída pelo “fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia” graças “à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam”.

Ao analisar as práticas languageiras que se desenvolvem na *web*, Maingueneau (2015) afirma que estas, cada vez mais, têm se apresentado como multimodais, ou seja, “mobilizam simultaneamente diversos canais” (MAINGUENEAU, 2015, p. 159). A multimodalidade não é inventada pelos avanços tecnológicos da *web*, uma vez que ela se encontra presente na comunicação oral, mas se faz extremamente presente nas redes, afetando principalmente seus gêneros do discurso.

O filósofo da linguagem russo Mikhail Bakhtin (2016, p. 12) define, na primeira metade do século passado, os “tipos *relativamente estáveis* de enunciados”, oriundos de cada esfera de atividade humana, com estilo, temática e estrutura composicional definidos, os quais denomina gêneros do discurso, além de apontar a sua centralidade, dado que é ao construirmos nossa linguagem por meio deles que nós a tornamos inteligível. De acordo com linguista francês Dominique Maingueneau (2015), as plataformas da *web*, ao possibilitarem diversas formas de organização icono-textual, desestabilizam a hierarquia entre o que seria texto principal e secundário, permitindo que os gêneros tomem formas pouco restritivas, que possibilitam a construção de cenografias diversas — aquilo que concede legitimidade a um determinado enunciado, que é “*ao mesmo tempo a fonte do discurso e aquilo que ele engendra*” (MAINGUENEAU, 2004, p. 87). Ou seja, os gêneros passam a funcionar mais como “hipergêneros”, já que cada usuário consegue montar mais livremente aquilo que lê em seu ecrã

(MAINGUENEAU, 2015).

Ainda sob uma perspectiva discursiva, cabe destacar a noção de linguagem-intervenção, presente em Rocha (2006). O linguista aplicado aprofunda a ideia de que a linguagem não se resume a um mero papel de representação de uma realidade dada, extralinguística, mas que, com efeito, produz deslocamentos e efeitos de sentido que atuam produzindo subjetividades, bem como o próprio real (ROCHA, 2006). Dessa maneira, ao produzir práticas discursivas e educativas *online* sobre a LGBTIfobia, o movimento estudantil intervém sobre diferentes tensões sociais que circulam no espaço educativo — incluindo o escolar —, em especial no que concerne às discussões de gêneros e sexualidades.

Assim, a análise da participação política *online* — construída por meio de práticas discursivas e educativas/acadêmicas —, bem como a própria formulação dessas práticas, demonstram-se cada vez mais relevantes, uma vez que,

Considerando o papel que as mídias sociais desempenham na disputa de narrativas e na construção de sentidos sobre sociedade e política e na produção de subjetividades, torna-se fundamental que os pesquisadores e a academia ocupem esses espaços que foram inaugurados fora desse campo para estabelecer diálogos com aqueles sujeitos que estão fora da universidade (VILLELA; ALMEIDA; GIORGI, 2020, p. 45).

É nesse movimento teórico-metodológico de discussão interdisciplinar que buscamos, neste artigo, analisar o modo como estudantes — que, durante muito tempo, foram vistos como meros receptáculos para conhecimento daqueles que “são legítimos portadores do saber” — fazem uso dessas plataformas para formular, como movimento político e social, práticas discursivas e educativas contra a LGBTIfobia, presente tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral. Consi-

derando que a noção de prática discursiva (MAINGUENEAU, 2008) aponta para a construção dupla e indissociável de texto e comunidade, buscamos entender, ainda, o modo como o referido movimento estudantil se constrói por meio dessas práticas analisadas.

## **UBES e a luta *online* contra a LGBTIfobia: análise das práticas educativas e discursivas**

Atualmente, a UBES se constrói em sete plataformas digitais: em seu site oficial, *Instagram* (@ubesofoicial), *Twitter* (@ubesofoicial), *Telegram*, *Facebook* (@ubesofoicial), *YouTube* (canal ubesofoicial) e *Pinterest*. Essa sua construção difusa em diversas redes dialoga com a discussão feita anteriormente sobre a cultura de convergência (JENKINS, 2009). Observamos que a construção de conteúdos — o que inclui os contra a LGBTIfobia — segue essa mesma lógica da convergência, ou seja, as discussões estão presentes nas diversas plataformas da UBES, mas sendo construídas a partir das especificidades da rede na qual elas se inserem. Por exemplo, em seu *site*, mobiliza-se o gênero discursivo notícia; ao passo que, no *Facebook*, parte-se do gênero discursivo *post*. Como corpus de análise, selecionamos dois vídeos presentes na rede social *Instagram*, no *IGTV* do perfil da UBES, compartilhados no dia 17 de maio — o Dia Internacional da Luta contra a LGBTIfobia. O primeiro deles se intitula “Dia Internacional de luta contra a LGBTIfobia” e o segundo, “Precisamos falar sobre Transfobia!”.

O *Instagram*, que, desde 2018, possui mais de 1 bilhão de usuários ativos em todo o mundo,<sup>5</sup> por se propor como uma rede social para

---

<sup>5</sup>Canaltech — Instagram bate a marca de 1 bilhão de usuários ativos. Disponível em: canaltech.com.br. Acesso em: 15 jun. 2021.

fotos, enfoca os aparelhos celulares, de modo que sua versão em *site* para computadores possui funções muito reduzidas, diferentemente de outras redes sociais, como o *Facebook*. Assim, esta possui como algumas de suas funcionalidades: a postagem de fotografias com legendas, a criação de *stories*, a transmissão de *lives*, bem como a criação de vídeos pelo *IGTV* e pelo *Reels* — mecanismos anexados em todos os perfis. Inicialmente, essa rede era marcada pelo uso de fotos com o objetivo de construir uma determinada “imagem de si” dos usuários; entretanto, com o tempo e o acréscimo de novas funcionalidades, essa plataforma passou a ser mobilizada por diferentes sujeitos com outros fins, como o de realizar discussões acadêmico-ativistas (VILLELA; ALMEIDA; GIORGI, 2020).

O primeiro vídeo (UBES, 2021b) tem 2 minutos e 12 segundos de duração, é enunciado por três estudantes diretores de políticas LGBTs da UBES, que, usando a camisa da entidade, alternam constantemente seu turno de fala por meio de edição de vídeo, sendo marcado por uma tensão entre dois gêneros discursivos: o vídeo *IGTV* e o repente. Os vídeos no *IGTV* geralmente são constituídos por um enunciador que, de frente para o celular, grava a si mesmo debatendo algum tema, apresentando algum produto, dentre outros, além de ter a possibilidade de salvar as *lives* realizadas.<sup>6</sup> O vídeo recorre ao repente, gênero discursivo de literatura oral, típico da região nordeste brasileira, caracterizado como uma espécie de poema-cantado criado, em geral, no improviso, e “cujos praticantes desenvolvem seus temas a partir da realidade cultural, social, religiosa, política, local e geral, e, provavelmente, por manter as suas origens identitárias, fica à margem dos grandes meios de comunicação” (CARNEIRO, 2016, p. 27).

Essas escolhas discursivas para a construção do vídeo nos permi-

---

<sup>6</sup>Ver: VILLELA; ALMEIDA; GIORGI, 2020.

tem identificar alguns efeitos de sentido. O tensionamento entre os dois gêneros supracitados aponta para a busca de uma expressão cultural marcada pela demarcação e defesa das identidades abordadas — as LGBTI —, assim como a opção por um turno de fala descontínuo entre sujeitos, que é, ao mesmo tempo, contínuo no que se refere à sua forma e conteúdo, construindo uma enunciação que não se propõe completa, mas sim dialógica, que se constitui a partir de outrem. Assim, percebemos no vídeo a construção de uma perspectiva de saber que, sendo político, deve se construir coletivamente em defesa das identidades que são constantemente atacadas no meio social.

Ao longo do vídeo, por meio do uso da segunda pessoa do singular, os enunciadores se aproximam de seus coenunciadores — o público de suas redes —, com quem falam de forma direta, criando uma ideia de que os interlocutores estão do mesmo lado, falam de um mesmo lugar. Esse lugar coletivo é ainda reforçado por “Não estarás sozinho” que nos remete à ideia *Ninguém Solta a Mão de Ninguém — Manifesto afetivo de resistência e pelas liberdades*,<sup>7</sup> que possibilita o combate ao ódio com carinho, com alegria e riso, tendo como aposta o coletivo como modo de resistir à ascensão de um neoconservadorismo reacionário, que se manifesta por meio de desmandos contra as minorias, que se concretiza, no vídeo, primeiramente pela oposição entre dores e amores, e de forma mais contundente, na fala final repetida pelos três estudantes “Homofóbicos não passarão, LGBTs continuarão vivendo”.

O segundo vídeo (UBES, 2021d), com 1 minuto e 55 segundos de duração, trata especificamente da transfobia e é um *repost* (“repostagem”) do perfil de uma diretora da UBES (@bonecamilitante). O vídeo começa com a imagem de uma mulher e a reprodução ao fundo,

---

<sup>7</sup>Ver: [www.redebrasilatual.com.br](http://www.redebrasilatual.com.br).

de um trecho da música “Indestrutível<sup>8</sup>” de Pablllo Vittar, segundo a qual “[...] tudo vai ficar bem e as minhas lágrimas vão secar”, música de 2017, que recentemente reobteve destaque após ter sido citada diversas vezes em um *reality show*, ao se falar da LGBTIfobia. Em seguida a enunciadora dialoga diretamente com a música, asseverando: “Não! Não está nada bem!” em uma resposta a uma falsa ideia de que tudo está bem, que pode ser ampliada, a nosso ver, para “Tudo está bem para quem?”. Certamente não para as pessoas trans e travestis que são mortas todos os dias. Podemos, portanto, compreender que o uso da negação como termo que inicia a enunciação chama a atenção dos interlocutores no sentido de que há uma não coincidência de dizeres no que se refere ao que é estar bem e a quem pode, quem têm o direito de estar bem. A repetição desse “não” inicial também é um modo de quebrar a continuidade entre a “positividade” da música e a “realidade” introduzida pela enunciadora.

A negação é recorrente nessa primeira parte do vídeo e a enunciadora opõe, novamente, legítimos e não legítimos no trecho “— A verdade é que, historicamente, nós, mulheres trans e travestis somos excluídas por essa sociedade que não nos oferece emprego, não nos oferece educação, e no final, ainda nos matam”. Novamente, não está tudo bem.

Entendendo que algumas vozes não têm a mesma legitimidade atribuída naturalmente àquelas hegemônicas, a enunciadora recorre a estratégias discursivas para “ganhar” essa credibilidade. Assim, estabelece um diálogo direto com o que entendemos como senso comum, que inicia “E hoje eu venho falar de transfobia. Ou vai me dizer que não sabia que existia?” ou em “— Ah, Dandara, a transfobia não existe. — Diz isso para as 175 mulheres trans e travestis que perde-

---

<sup>8</sup>Ver: [youtu.be](https://youtu.be)

ram a vida em 2020”. E também em “E isso significa que a cada dois dias uma mulher trans ou travesti é morta no Brasil, só pelo simples fato de ser trans”. O uso de dados numéricos, em princípio incontestáveis, aliado à opção pelo termo “historicamente”, criam um efeito de verdade que outorga confiabilidade à fala, ao mesmo tempo em que desconstrói, ou melhor, destrói a falácia de que não existe transfobia.

Buscando trazer para nossas análises uma discussão que ultrapassa o âmbito do discurso verbal, apontamos que a performance da enunciadora alia a discussão proposta verbalmente aos movimentos do fazer sua maquiagem. O uso dos vídeos no *IGTV* para tutoriais de maquiagem não é novo; desde o surgimento dessa funcionalidade, diversos usuários gravavam a si mesmos se maquiando e conversando sobre temas relacionados a cosméticos, estética, ou respondendo perguntas de seus seguidores. Com o avanço das técnicas de edição no *IGTV*, esses tutoriais passaram a ser mais rápidos, mostrando somente etapas da maquiagem, sendo, ainda mais recentemente, apropriados para discutir, também, questões sociais. Essa opção pela aproximação com os vídeos de maquiagem, além de dialogar com os usos típicos dessa rede social, aponta para alguns efeitos de sentido, em especial o de que, junto com o avanço da maquiagem, há o avanço na discussão sobre a transfobia, associando a saída de um senso comum que apaga essas opressões à mulher sem maquiagem; para resultar na formação de um saber e consciência que se voltem contra a transfobia, e que é associado à mulher completamente arrumada — com a camisa da UBES.

## Considerações finais

Como debatido ao longo deste artigo, o avanço das mídias digitais permitiu — mesmo em meio às contradições que perpassam seus usos — a constituição de práticas discursivas e educativas que atravessam os muros da escola e da universidade, entrando em contato com diferentes sujeitos. Entre essas práticas, encontram-se as formuladas pelo movimento estudantil que debatem e se opõem à LGBTIfobia, ainda que frente à série de desafios impostos pelo avanço de grupos reacionários no campo político e educacional.

Tais práticas são formuladas em diferentes plataformas e, portanto, são produzidas de maneiras distintas, mobilizando e reconstruindo funcionalidades e usos dessas redes. Dessa forma, propusemo-nos a analisar a construção de práticas discursivas e educativas a partir de dois vídeos postados no *Instagram* da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), visando a debater discursivamente o caráter educativo de sua resistência e combate à LGBTIfobia. A compreensão de uma educação que transcende o muro das escolas foi fundamental, uma vez que nos permitiu analisar o modo como diferentes atores sociais, neste caso o movimento estudantil, impactam a formação e a prática dos sujeitos por meio de diferentes tipos de aprendizagem.

Os vídeos partem de um gênero discursivo típico do *Instagram*, entretanto, por meio de tensionamentos com outros gêneros ou com usos não convencionais, estes são reconstruídos, de modo a conferir maior legitimidade e dialogicidade ao que se enuncia. Assim, pudemos observar que a realidade da população LGBTI é problematizada por meio da oposição a um senso comum que apaga as diversas opressões que esses corpos sofrem, proporcionando uma formação de saberes e de consciência que permite que diferentes sujeitos participem ati-

vamente de espaços políticos e da luta contra a LGBTIfobia, seja ela dentro ou fora do ambiente escolar. Além disso, há uma determinada percepção de saber que constitui essas práticas, que — ao vinculá-lo às relações de poder — aponta para sua construção dialógica por meio da coletividade.

Com efeito, ao mobilizar as mídias digitais, o movimento estudantil reforça discursivamente a sua construção como um espaço democrático, coletivo, dialógico, emancipatório e com caráter educativo, dado à percepção ética, política e humana de saber que perpassa suas diversas práticas. Portanto, as plataformas *online* apresentam novas possibilidades de práticas discursivas e educativas que intervêm na produção de sujeitos e da realidade social, sendo cada vez mais relevantes para pesquisadores interessados nessas práticas sociais.

## Referências

ABRANTES, Filipe Silva de. *Processos de construção da fórmula “ideologia de gênero”*. Dissertação (Mestrado em Letras) — Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 162 p. 2020.

ALMEIDA, Fábio; GIORGI, Maria Cristina. Análise discursiva do Plano de Desenvolvimento Institucional do CEFET/RJ: uma proposta de resistência a um discurso institucional hegemônico. *Gragoatá*, Niterói, n. 34, p. 281-298, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

BERROCAL-GONZALO, Salomé; CAMPOS-DOMÍNGUEZ, Eva; REDONDO-GARCÍA, Marta. Prosumidores mediáticos en la comunicación política: el “politainment” en YouTube. *Comunicar*, v. 43, n. 1, p. 1-13, 2014.

BORRILLO, Daniel. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica Editora, 2010.

BULGARELLI, Lucas. Moralidades, direitas e direitos LGBTI nos anos

2010. In: GALLEGO, Esther Solano. (org.). *O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 97-102.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

CAETANO, Marcio. Movimentos curriculares e a construção da heteronormatividade. In: RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (org.). *Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas*. Vitória, ES: Edufes, 2013. p. 63-82.

CARNEIRO, Maria Valmirene Oliveira. *A cultura local em sala de aula: o repente como elemento motivacional e identitário para as práticas de letramento*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras/ProfLetras) — Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 140 p. 2016. Disponível em: [tede2.uefs.br:8080](http://tede2.uefs.br:8080). Acesso em: 15 jun. 2021.

CUNHA, Luiz Antonio. Ideologia reacionária na educação. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; PACHECO, José Augusto de Brito (org.). *Currículo: entre o comum e o singular*. Recife: ANPAE, 2018. p. 36-62. Disponível em: [www.anpae.org.br](http://www.anpae.org.br). Acesso em: 15 jun. 2021.

ESCOLA SEM PARTIDO — ESP. *Escola Sem Partido*, 2020. Disponível em: [www.escolasempartido.org](http://www.escolasempartido.org). Acesso em: 12 maio 2020.

FONSECA, Mônica Padilha. *O movimento estudantil como espaço dialógico de formação*. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) — Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 98 p. 2008. Disponível em: [bdm.unb.br](http://bdm.unb.br). Acesso em: 15 jun. 2021.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 2013.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FRANCO, Neil. Transfobia e cotidiano escolar: impactos na relação docente/discente. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 27, n. 65/1, p. 469-

486, maio/ago. 2018.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-361, ago. 2011.

GOHN, Maria da Glória. *Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. Edições Loyola, 1997.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JUN, Heensoon. Cissexism (genderism or binarism). In: JUN, Heensoon. *Social justice, multicultural counseling and practice*. 2. ed. Olympia: Springer, 2018. p. 161-186.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê*. São Paulo: Cortez, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso e análise do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MESQUITA, Marcos Ribeiro. Movimento estudantil brasileiro: práticas militantes na ótica dos Novos Movimentos Sociais. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 66, p. 117-149, out. 2003.

MORAES, Viviane Merlim; VILLELA, Gabriel Merlim Moraes. Gênero e sexualidades na escola: garantia do direito à vida e à educação integral. In: Congresso Internacional Pedagogia 2021. 2021. Havana. [Anais eletrônicos]. Havana, 2021, p. 1-10. Disponível em: [trabajos.pedagogiacuba.com](http://trabajos.pedagogiacuba.com). Acesso em: 15 out. 2021.

PADILHA, Felipe; FACIOLI, Lara. Sociologia Digital: apontamentos teórico-metodológicos para uma analítica das mídias digitais. *Ciências Sociais Unisinos*, v. 54, n. 3, p. 305-316, set./dez., 2018.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os Planos de Educação brasileiros. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan. 2017.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. *Alea: Estudos Neolatinos (Impresso)*, v. 7, n. 2, p. 305-322, 2005.

ROCHA, Décio. Representação e intervenção: produção de subjetividade na linguagem. *Gragoatá*, v. 1, n. 21, p. 355-372, 2006.

ROCHA, Deise Ramos. *O impacto dos movimentos sociais na formação e atuação docente: construções dialógicas para uma educação emancipatória e libertária*. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) — Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 144 p. 2013. Disponível em: [bdm.unb.br](http://bdm.unb.br). Acesso em: 15 jun. 2021.

SANDVIG, Christian; HAMILTON, Kevin; KARAHALIOS, Karrie; LANGBORT, Cedric. Auditing algorithms: research methods for detecting discrimination on internet platforms. *In: Data and discrimination: converting critical concerns into productive inquiry*, 64<sup>o</sup> Annual Meeting of the International Communication Association. 2014. Seattle, Washington/EUA. [Anais eletrônicos]. Seattle, 2014. p. 1-23. Disponível em: [www-personal.umich.edu](http://www-personal.umich.edu). Acesso em: 15 jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS (UBES). A UBES. *União Brasileira dos Estudantes Secundaristas - UBES*, 2021a. A UBES. Disponível em: [ubes.org.br](http://ubes.org.br). Acesso em: 15 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS (UBES). Dia Internacional de luta contra a LGBTfobia. 17 maio, 2021b. *Instagram: @ubesoficial*. Disponível em: [www.instagram.com](http://www.instagram.com). Acesso em: 08 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS (UBES). História UBES. *União Brasileira dos Estudantes Secundaristas — UBES*, 2021c. Memória. Disponível em: [ubes.org.br](http://ubes.org.br). Acesso em: 15 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS (UBES). Precisamos falar sobre Transfobia! 17 maio, 2021d. *Instagram: @ubesofi-*

cial. Disponível em: [www.instagram.com](http://www.instagram.com). Acesso em: 08 jun. 2021.

VAN DIJCK, José. *La Cultura de la conectividad: una historia de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2016.

VILLELA, Gabriel Merlim Moraes; GIORGI, Maria Cristina; ALMEIDA, Fábio Sampaio de; VARGENS, Dayala Paiva de Medeiros. Documentos jurídicos, “cura gay” e legitimação do heterossexismo: uma análise discursiva do PDC 234/2011. *Letrônica*, v. 13, n. 2, p. e36006 (1-12), 28 fev. 2020.

VILLELA, Gabriel Merlim Moraes; ALMEIDA, Fábio Sampaio de; GIORGI, Maria Cristina. O gênero discursivo live: tensões entre saberes acadêmicos e políticos ao vivo no Instagram. In: ROCHA, Décio; DEUSDARÁ; Bruno; ARANTES, Poliana; PESSÔA, Morgana. *Em discurso 3 — Pesquisar com gêneros discursivos: interrogando práticas de formação docente*. Rio de Janeiro: Cartolina, 2020. p. 33-46.

**Resumo:**

Neste artigo, analisamos a construção de práticas discursivas e educativas que se opõem à LGBTIfobia por meio das mídias digitais do movimento estudantil, entendidas como espaço de formação de práticas educativas e político-ativistas vinculadas, mas não restritas, à escola. Para tanto, partindo de uma perspectiva interdisciplinar e pautados no referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso, selecionamos como corpus de análise dois vídeos postados na rede social *Instagram* da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES). Nossos resultados apontam para a construção de saberes e de consciência das opressões contra corpos LGBTI, aliadas a uma perspectiva de saber vinculada às relações de poder, à coletividade e a um dever ético com a emancipação social.

**Palavras-chave:** Movimento estudantil; LGBTIfobia; Educação; Mídias digitais; Análise do Discurso.

**Abstract:**

In this article, we analyze the construction of discursive and educational practices that oppose LGBTIphobia through the digital media of the student movement, understood as a space for the formation of educational and political-activist practices, linked, but not restricted to school. Therefore, from an interdisciplinary perspective and based on the theoretical-methodological framework of Discourse Analysis, we selected as a corpus of analysis two videos posted on Instagram social network of the Brazilian Union of High School Students (UBES). Our results point to the construction of knowledge and awareness of oppression against LGBTI bodies, allied to a perspective of knowledge linked to power relations, to collectivity and to an ethical duty with social emancipation.

**Keywords:** Student Movement; LGBTIphobia; Education; Digital Media; Discourse Analysis.

Recebido para publicação em 20/06/2021.  
Aceito em 15/10/2021.



# Da caça às bruxas à caça ao menino afeminado: um relato de memórias *queer* na escola

**Marcelo Chaves Soares**

Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-8387-535X>

profmarcelos.adv@gmail.com

## ***Eu, caçador de mim***<sup>1</sup>

A escola sempre representou um ambiente ambíguo para mim. Desde muito cedo, quis estudar, no entanto, foi na escola que muitos dos meus pesadelos se concretizaram. O principal deles: a homofobia. Embora eu não soubesse o que era homofobia, senti na pele como ela atua. Além de oprimir, ela imprimiu no meu corpo marcas do poder patriarcal. Afinal, “[...] o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance

---

<sup>1</sup>Os títulos farão menção à música “Eu, caçador de mim” interpretada por Milton Nascimento e estarão em destaque.

mediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais” (FOUCAULT, 2014, p. 29).

Memórias *queer* são memórias que não se encaixam nos padrões que a sociedade estabelece; são memórias transgressoras que rasgam o imaginário social; que rompem com os padrões de gênero e sexualidade. Elas guardam relação com o *queer*, que não se conforma, não se encaixa, não quer ser definido, é estranho, é esquisito, é raro (LOURO, 2020).

Empreendo, aqui, uma arriscada tentativa em escrever o trabalho em primeira pessoa a fim de demonstrar como a escola, enquanto instituição social, contribui para promover uma “caça ao menino afeminado” — fazendo aqui uma analogia à caça às bruxas promovida durante a Idade Média com a Santa Inquisição<sup>2</sup> —, o menino que é *queer*, que não é igual aos outros meninos da sua idade e se desvia do padrão. Dessa maneira, a pesquisa adquire um caráter qualitativo como uma narrativa de produção teórica.

O texto do sociólogo peruano Giancarlo Cornejo *A guerra declarada contra o menino afeminado*, texto traduzido por Larissa Pelúcio, abre diálogo com a discussão aqui proposta, uma vez que o autor relata como foi patologizado pela equipe de profissionais responsáveis por sua conduta na escola. No entanto, este trabalho apresenta a visão não apenas dos profissionais da escola para comigo, mas, também, a percepção sobre as questões de gênero e sexualidade dos outros colegas que me cercavam a meu respeito, além da discussão teórica com a filósofa Judith Butler.

---

<sup>2</sup>A caça às bruxas foi também uma forma de reprimir as mulheres que transgrediam as normas sociais, segundo Federici (2019, p. 55) “a ‘bruxa’ era uma mulher de ‘má reputação’, que na juventude apresentava comportamento ‘libertino’, ‘promíscuo’” (grifos da autora).

Dito isso, a narrativa que se segue passa pelas principais memórias do meu período escolar, no intuito de fazer um relato de experiência, não enquanto docente, mas como aluno e, sobretudo, um aluno *queer*.

O trabalho organiza-se de modo retórico em três seções da seguinte forma: na primeira seção, discuto os alicerces teóricos da narrativa; na segunda seção, narro as memórias *queer* relacionando-as com os apontamentos teóricos; e, por fim, apresento as considerações finais com alguns apontamentos.

### ***Preso a canções, entregue a paixões que nunca tiveram fim: marcas do poder, do discurso, do gênero e da sexualidade***

Fazer uma história sobre uma possível gênese dos estudos de gênero e sexualidade incorre em apresentar uma história parcial. Assim, embora encontremos estudiosas e estudiosos que antes intentaram estudos sobre as questões que cuidam dos gêneros e das sexualidades, partimos aqui do pensamento de que esse campo de estudos inicialmente foi empreendido, principalmente, pelo Movimento Feminista em sua segunda onda, que remonta ao século XX (PINTO, 2010), e guarda uma relação importante com o poder e o discurso.

E, sendo assim, de acordo com Foucault (2014), o poder é uma série de ações sobre ações, onde todos experimentam-no em alguma medida se fazendo presente em todas as relações; o poder circula. E, dessa forma, ainda de acordo com o autor, o poder é produtivo e não somente repressivo como comumente se pensa.

Foucault (2014) discute, ainda, que onde houver poder, haverá resistência, caso contrário, não é uma relação de poder, mas, sim, uma relação de violência. Nessa direção, o filósofo aponta para a possibi-

lidade de os indivíduos resistirem a essas relações de poder, que os disciplinam e moldam dentro de determinadas estruturas sociais.

Judith Butler, filósofa estadunidense, define o poder como algo fundamental para a produção do sujeito. Para a autora, “o poder não só age sobre o sujeito como também, em sentido transitivo, põe em ato o sujeito, conferindo-lhe existência. Como condição, o poder precede o sujeito” (BUTLER, 2019a, p. 22).

O poder atua na construção do sujeito e desempenha um papel importante na produção dos gêneros e na sexualidade também. Para além disso, o poder, enquanto produtor de sujeitos, “[...] não é uma instituição nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 2019, p. 101).

Por estar presente nas diferentes instâncias, com disciplinas diversas, e aqui se incluem escolas, colégios, casernas e ateliês, o poder se apresenta no controle das populações, abrindo-se a era do biopoder, que controla pessoas, mas, acima de tudo, controla corpos (FOUCAULT, 2019). O resultado disso, de acordo Foucault (2019, p. 156), será “uma sociedade normalizadora” que tenciona suas tecnologias de poder centradas na vida.

O gênero, enquanto categoria de análise histórica, social e política, é perpassado por poder e discurso. De acordo com Louro (2014, p. 45), “os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder”. Dessa maneira, no decorrer da existência, por meio de múltiplas instituições e práticas sociais, nos construímos como mulheres e homens, num processo que não é reto, linear, harmônico e teleológico (MEYER, 2013).

Para Butler (2019b), não deve haver separação entre sexo e gênero, visto que ambos estão inscritos por discursos e poder. Para se tornar

o que é, a performatividade de gênero é composta por práticas que devem ser reiteradas constantemente para serem naturalizadas (BUTLER, 2019c).

À vista disso, a performatividade, em conformidade com o pensamento de Butler (2018, p. 35) “[...] traz algum fenômeno à existência”, além de ser “[...] um modo de nomear um poder que a linguagem tem de produzir uma nova situação ou acionar um conjunto de efeitos”. Induzida por tal concepção, a filósofa assenta que, antes de qualquer coisa,

[...] dizer que o gênero é performativo é dizer que ele é um certo tipo de representação; o “aparecimento” do gênero é frequentemente confundido com um sinal de sua verdade interna ou inerente; o gênero é induzido por normas obrigatórias que exigem que nos tornemos um gênero ou outro (geralmente dentro de um enquadramento estritamente binário); a reprodução do gênero, é portanto, sempre uma negociação com o poder; e, por fim, não existe gênero sem essa reprodução corre o risco de desfazer ou refazer as normas de maneiras inesperadas, abrindo a possibilidade de reconstruir a realidade de gênero de acordo com novas orientações (BUTLER, 2018, p. 39).

Do mesmo modo, a história da sexualidade, de acordo com Foucault (2019, p. 77), “[...] deve ser feita, antes de mais nada, do ponto de vista de uma história dos discursos”. Para o autor, a sexualidade é uma criação discursivo-institucional, tendo como objetivo o controle das populações.

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 2019, p. 115).

Sendo assim, Foucault (2019) evidencia que o dispositivo da sexualidade aglutinava o sexo e as práticas sexuais como parte de si, uma vez que estava em voga uma configuração, uma rede de saber-poder que atuava sobre as populações e os corpos. Para César (2009, p. 43), “neste processo de estabelecimento de fronteiras, a sexualidade foi o instrumento de separação que criou delimitações entre práticas sexuais bem educadas e as demais, que ocupariam lugar indefinido ou bem demarcado para além das fronteiras da normalização”.

O dispositivo da sexualidade, portanto, “[...] funciona de acordo com técnicas móveis, polimorfos e conjunturais de poder” (FOUCAULT, 2019, p. 116). Esse dispositivo foi elaborado pelas classes mais privilegiadas e difundiu-se na sociedade como um todo. Há, conseqüentemente, formas de exercer a sexualidade bem educadas e, consoante Louro (2019, p. 19), “[...] as outras formas de sexualidade são constituídas como antinaturais, peculiares e anormais”.

Percebe-se, nessa perspectiva, que o gênero e a sexualidade são permeados e produzidos por discursos dentro de estruturas de poder. Tal produção se dá por meio de uma microfísica e, assim, se encontra em todos os lugares, falas, gestos, enunciados e instituições, a ponto de torná-los naturais.

### ***Abrir o peito à força, numa procura, fugir às armadilhas da mata escura: memórias queer***

A tarefa de rememorar meu período escolar é um trabalho que envolve rememorar minha infância. Se perceber diferente é um pouco doloroso. Afinal, o que nos move é o desejo por sermos reconhecidos e, a partir desse movimento, nos reconhecermos (BUTLER, 2019b). Tenho diversas recordações da minha infância: falava muito, amava

papéis, canetas, lápis de cor, bonecas, desenhar e criar histórias sobre tudo, mas, principalmente, sobre princesas e fadas.

A criança *queer* que eu fui sempre transgredia as fronteiras do gênero, se desconformava com as proibições de ser quem queria ser. Entretanto, tudo muda quando uma interpelação, ou melhor, uma afirmação lhe é feita e aquilo te soa como algo negativo: “você é ‘viadinho’!”.

Meu primeiro reconhecimento se deu nos termos que Althusser (1996) descreveria como a doutrina da interpelação, que faz com que nós nos sujeitemos a determinada identidade. A partir dessa frase “você é ‘viadinho’!”, entendi que, enquanto sujeito, eu transgredia as fronteiras da sexualidade e do gênero, que a sociedade gostaria de me docilizar.

Para falar sobre o ser uma criança *queer*, é preciso, antes de tudo, se perguntar o que é o *queer*? Em tradução para a língua portuguesa, poderíamos atribuir ao *queer* uma conotação de xingamento: bicha, baitola, boiola, “viadinho”. Porém, o *queer* ganhou características políticas e sociológicas e, hoje, pode ser traduzido como o estranho, inconformado, incerto. Para Louro (2020), “a moral não é queer. Nem a lei. Nem o direito. Isto é certo. Mas a certeza tampouco é queer. O governo nunca é queer. Mas dizer ‘nunca’ não é nada queer”.

Entendo, com isso, que o *queer* é tudo aquilo que não se conforma e não quer se conformar com nada que seja certo, estático, imutável. A criança *queer* que eu fui amava criar histórias para que pudesse transmutar para outra realidade, onde tudo muda num estalar de dedos, tipo a pequena Alice, que vivia no País das Maravilhas. Representações do que atribuímos a ser algo feminino me cercavam e eu gostava disso.

O período escolar se iniciou e desde já os problemas também se iniciaram. Entrei na escola alfabetizado e letrado. Isso causou pro-

blemas, pois chorava para não fazer atividades das quais eu já sabia. De todas as formas, a escola buscou me colocar dentro de um padrão. Não estavam acostumados com meu jeito. Afinal, consoante a Louro (2020, p. 27), “escola, currículos, educadoras e educadores não conseguem se situar fora dessa história. Mostram-se, quase sempre, perplexos, desafiados por questões para as quais pareciam ter, até pouco tempo atrás, respostas seguras e estáveis”. Algo, desde muito cedo, mostrava que respostas seguras e estáveis não corresponderiam à minha maneira de me comportar.

Fui avançado na escola. E, comecei a estudar com colegas mais velhos que eu, que não entendiam meu jeito de ser. Eu era o “menino afeminado” ou, como costumavam me chamar: “mulherzinha”, “florzinha”, “boiola”, “baitola”. Esses chamamentos eram incessantes e reiterados para que eu assim me reconhecesse. O poder age dessa forma: ações reiteradas para que possam continuar existindo e o sujeito é o local onde essa reiteração acontece e é praticada (BUTLER, 2019b).

Dessa maneira, Richard Miskolci (2020) demonstra que, embora preconceitos existam no ambiente familiar, a escola se torna um ambiente onde o cordão de proteção que temos do mundo deixa de existir. Ele afirma:

Na escola, tal cordão desaparece, e é aí que descobrimos que somos acima do peso, ou magros demais, feios, baixos, gagos, negros, afeminados. Em suma, é no ambiente escolar que os ideais coletivos sobre como deveríamos ser começam a aparecer como demandas e até mesmo como imposições, muitas vezes de uma forma muito violenta (MISKOLCI, 2020, p. 42).

Embora o sofrimento fosse constante, a homofobia social não foi o suficiente para me “heteronormatizar”. Às escondidas, eu brincava de bonecas e criava mil histórias. As aulas de Educação Física eram

sempre uma tortura, os professores dividiam as turmas em dois grupos: meninos e meninas. Meninos jogariam futebol e meninas jogariam baleada. Eu queria jogar baleada, não gostava de futebol. As respostas que eu ouvia eram: “isso é para meninas!”, “você é homem! Tem que brincar com meninos!”. Essas falas doíam.

A escola tomou para si a função de distribuir os papéis de gênero e dizer a sexualidade correta. Foucault (2019, p. 33) salienta que “[...] a instituição pedagógica impôs um silêncio geral ao sexo das crianças e dos adolescentes. [...] ela concentrou as formas do discurso neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores”.

Embora sejam tentativas falhas, a escola quer reproduzir uma “naturalidade” dos gêneros. Sobre isso, Louro (2014, p. 64) afirma que “tal”naturalidade” tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentam, circulam e se agrupam de formas distintas” (grifos da autora).

No Ensino Médio, embora os alunos fossem um pouco mais maduros, não mudou em nada. Caminhar pelos corredores era uma tortura. As mesmas piadas se repetiam, os mesmos xingamentos, meu ciclo de amizades quase inexistia. Tinha duas amigas apenas. Aqui, se constitui e personifica a abjeção. Eu era o abjeto; o corpo abjeto.

A figura do abjeto surge no pensamento de Butler (2019c) dentro da perspectiva do Édipo, conceito freudiano. A ameaça da castração como punição. Segundo a autora, há duas figuras implícitas de homossexualidade abjeta “[...] na constituição da força opressora da punição de gênero, [...] a bicha efeminada e a sapatão fálica” (BUTLER, 2019c, p. 170). O abjeto é uma forma de marcar e classificar os sujeitos.

A abjeção pode ser de diversas formas: você ser classificado de negro em uma sociedade que já foi escravista é uma maneira de ser subalternizado e te relegar a uma posição com menos direitos ou reconhecimento. Mas, não por acaso, a abjeção costuma lidar com o que há de mais íntimo em nós, daí ser compreensível que ela passe muito pela sexualidade (MISKOLCI, 2020, p. 43).

A escola e os professores sabiam da forma como eu era tratado, ainda assim, nada era feito para amenizar. Embora os professores gostassem de mim, dada a minha dedicação na escola, eram negligentes com relação à homofobia que eu sofria. Os debates em torno desses problemas, como homofobia, inexistiam. Isso corroborava com o ambiente hostil a qualquer criança *queer*.

## ***Vou descobrir o que me faz sentir: uma guisa à conclusão***

Em minha história não há conclusão; o processo da minha constante desconstrução desemboca em tentativas de descobrir o que me faz sentir, reconhecer-me. Nesse texto, busquei trazer uma narrativa sobre as dificuldades de uma criança *queer* e, depois, de um adolescente *queer* em seus anos escolares. Assim como nos diz Bulter (2019a), as identidades são um processo contínuo e sem um destino final, este trabalho procurou apenas ascender discussões, provocar inquietações e elencar novas questões.

O movimento encampado aqui, de pensar as memórias *queer* sob um olhar particularmente meu, comunica com a vida de outras pessoas que passaram pelos marcadores sociais do gênero e da sexualidade que a escola foi incumbida de transmitir e reiterar em seus espaços. É interessante notar que a presença de um menino afeminado contribui para mostrar que há diferenças não só na escola, mas na sociedade.

A escola é um ambiente, muitas vezes, avesso ao diferente, àquilo que não se enquadra na *naturalidade* que ela espera. De todas as maneiras, ela buscará enquadrar e docilizar os corpos transgressores, os comportamentos *queer*, os gêneros e sexualidades dissidentes, por meio de normas e de discursos que reproduzem uma violência simbólica, como bem definiu Bourdieu (2007).

Problematizar o ambiente escolar a partir de narrativas rompe com análises que desconsideram experiências e saberes produzidos sob outras perspectivas, que se diferenciam daquelas pautadas em técnicas e, por vezes, desprovidas de sensibilidade. Pensar a educação é pensar no processo contínuo de uma pedagogia *queer*, ou a possibilidade de *queerizar* a pedagogia, que não será normativa e nem docilizará ou escolarizará corpos, como Louro (2020, p. 46) notabiliza, “para uma pedagogia e um currículo *queer* não seria suficiente denunciar a negação e o submetimento de homossexuais, e sim, desconstruir o processo pelo qual alguns sujeitos se tornam normalizados e outros marginalizados”.

Um currículo e uma escola *queer*, que não só aceite o estranho, mas, também, entenda que o diferente não precisa ser abjeto, é um caminho longo, que demanda tempo, esforço coletivo e reformas estruturais. A caça às bruxas se estendeu ao espaço educativo e hoje, caça os dissidentes, os diferentes, os inconformes, os *queer*. É preciso parar.

## Referências

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*: notas para uma investigação. In: ZIZEK, Slavoj (org.). Um mapa da ideologia. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 105-142.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Pers-

pectiva, 2007.

BUTLER, Judith. *A vida psíquica do poder: teorias da sujeição*. Tradução de Rogério Bettoni. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019a.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019b.

BUTLER, Judith. *Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”*. Tradução de Veronia Daminelli e Daniel Yago França. 1. ed. São Paulo: n1 edições, 2019c.

BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. Tradução de Fernanda Siqueira Miguens. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. *Revista Educar*, n. 35, p. 37-51, Curitiba, 2009.

CORNEJO, Giancarlo. A guerra declarada contra o menino afeminado. In: MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Tradução de Larissa Pelúcio. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, UFOP — Universidade Federal de Ouro Preto, 2020.

FEDERECI, Silvia. *Mulheres e caça às bruxas: da Idade Média aos dias atuais*. Tradução de Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 8. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

LOURO, Guacira Lopes. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MISKOLCI, Richard. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, UFOP — Universidade Federal de Ouro Preto, 2020.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. *Revista Sociologia Política*, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010.

**Resumo:**

Este trabalho discute memórias de um professor que foi um menino afeminado na escola. Para tanto, faz uso de memórias do autor que também é sujeito da pesquisa e portador das memórias *queer*. Nesse contexto, narro minhas memórias e demonstro sua relação com a Teoria *Queer*, além de esclarecer a maneira negligente que a escola atuava e colaborava para a caça ao menino afeminado. Busca-se aporte teórico em Guacira Lopes Louro, Michel Foucault e Judith Butler para discutir o papel da escola na docilização de corpos, na produção dos gêneros, sexualidades e sujeitos nas estruturas de poder.

**Palavras-chave:** Teoria *Queer*; Memórias *queer*; Educação.

**Abstract:**

This work discusses memories of a teacher who was an effeminate boy at school. Therefore, it makes use of the author's memories, who is also the subject of the research and the bearer of queer memories. In this context, I narrate my memories and demonstrate its relationship with Queer Theory, in addition to clarifying the negligent way in which the school operated and collaborated in the hunt for effeminate children. Theoretical contribution is sought in Guacira Lopes Louro, Michel Foucault and Judith Butler to discuss the role of the school in the docilization of bodies, in the production of genders, sexualities and subjects in the structures of power.

**Keywords:** Queer Theory; Queer memories; Education.

Recebido para publicação em 03/07/2021.

Aceito em 14/10/2021.

# Diversidade sexual e de gênero no currículo escolar e na formação docente: desafios e práticas de respeito

**João Tomaz dos Santos Neto**

Universidade Federal da Fronteira Sul, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0001-8946-7333>

joaotomaz1994@gmail.com

## Introdução

Falar sobre diversidade sexual e de gênero é buscar compreender a variedade e a convivência de ideias, características e elementos de ordem subjetiva que compõem a construção plural dos aspectos relacionados ao gênero e à sexualidade dos indivíduos. Segundo Aranha (2011, p. 55), “diversidade relaciona-se com a diferença, mas, nada tem a ver com classificações quanto à inferioridade ou superioridade de um grupo sobre o outro”. Nessa perspectiva, a escola pode ser entendida como um centro multicultural que agrega diversas culturas, como a gestão, o professor, a comunidade escolar e, principalmente, os alunos. Conseqüentemente, o conjunto de pessoas que constitui o

espaço escolar o torna pluricultural e, a partir disso, é possível construir diversas identidades, gêneros, sexualidades e personalidades etc. (CANDAUI, 2008, p. 34).

Candau (2008, p. 27-28) aponta para a necessidade do “rompimento com o chamado daltonismo cultural e do reconhecimento do arco-íris das culturas”, dito de outra forma, deve-se desfazer a percepção da escola como centro de uma única cultura e entendê-la como um espaço de crítica e de agregação de diferentes culturas. Portanto, reconhecer a escola enquanto arco-íris é pôr luz às diferenças, é pensar nas práticas educativas a partir do acolhimento e da compreensão da diversidade inerente aos atores sociais que integram o ambiente escolar.

A diversidade sexual e de gênero pode ser entendida como a forma pela qual as pessoas orientam seus desejos e fantasias íntimo-sexuais (sexualidade) e a forma como se identificam em relação ao seu próprio gênero (identidade de gênero), comumente conhecido como masculino e feminino, mas que inclui outros desdobramentos, como pessoas que não se identificam com um único gênero ou com nenhum gênero. Tanto a sexualidade quanto as questões de gênero são um campo vasto de perguntas e algumas respostas, posto que, enquanto a sociedade avança, novas visões e formas de ser no mundo vão sendo descobertas, haja vista ser um aspecto que lida diretamente com a subjetividade das pessoas e esta é ampla, complexa e basilarmente plural. Este entendimento permite perceber que o ambiente escolar é permeado pela sexualidade e pelo gênero e, assim sendo, deve favorecer a reflexão e os estudos sobre suas várias dimensões, de modo a impedir quaisquer violências motivadas por estigmas, discriminações, opressões e preconceitos contra a diversidade (SILVA; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2019, p. 1539).

Na escola, o currículo é a diretriz fundante das práticas de ensino adotadas pelos docentes e pela gestão escolar, pois nele estão descritos as finalidades e os objetivos visados, ele também elucida sobre a organização, os conteúdos, as avaliações e os métodos de ensino-aprendizagem. Já a formação docente é um percurso amplo e que nunca cessa, desde aquele curso que os professores realizam de maneira autônoma, a uma segunda graduação ou pós-graduação, até as formações institucionalizadas que antecedem o período letivo, ou seja, tudo que compõe o processo formativo docente é parte do trajeto de formação, que normalmente busca instrumentalizar, informar e apontar caminhos entre a didática e o conteúdo na prática docente (ARAÚJO; CRUZ; DANTAS, 2018, p. 27).

Vale ressaltar que o Brasil ainda sente os impactos da colonização e de uma visão eurocentrista, que reverbera nas relações sociais e conseqüentemente no ensino, desafiando ainda mais as discussões de gênero e sexualidade, especialmente quanto à formação docente e ao currículo escolar, que muitas vezes são negligenciados e retroalimentam um sistema opressivo contra a diversidade no ambiente escolar (SILVA; MEIRELES, 2017, p. 8). Nesse contexto, a problemática da educação escolar abrange diferentes dimensões, a saber: “a qualidade da educação, projetos político-pedagógicos, relações com a comunidade, função social da escola, violência, processos de avaliação, formação de professores/as, entre outras” (CANDAU, 2008, p. 11). Com isso, parece consensual entre os pesquisadores da educação a necessidade de rever e reinventar a educação, pensando-a como um instrumento significativo de transformação sociopolítico e cultural.

À vista disso, cabe dizer que há um documento que norteia a educação básica brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), porém o instrumento centra os temas em alguns componentes curri-

culares e torna ínfimas as discussões de tópicos como gênero e sexualidade nas formações de professores. Por isso, faz-se necessário um estudo como este, que, a partir de uma abordagem qualitativa de análise bibliográfica integrativa, busca elucidar sobre os aspectos investigados (OLIVEIRA, 2014) com o intuito de ampliar discussões e possibilitar reflexões diante de alguns caminhos acerca da diversidade sexual e de gênero na escola.

## **A formação de professores para a diversidade sexual e de gênero**

A formação docente consiste num processo contínuo de construção de conhecimento e de treinamento das habilidades teórico-práticas de um professor. Tardif e Lessard (2012, p. 276) elucidam sobre o entendimento da docência enquanto profissão, concebendo-a como toda e qualquer atividade humana, para tanto, precisa ter reconhecimento e ser entendida como uma categoria profissional, com desafios que vão desde a formação, até a prática e a profissionalização docente. De modo geral, a perspectiva da organização do trabalho docente, dos objetivos da formação, dos objetos, das tecnologias, dos aspectos emocionais e das condições de trabalho influenciam o processo de formação de professores (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 279).

Portanto, o desafio da formação docente para o avanço profissional e o aprimoramento educacional é constante. Conforme o parecer 09/2001 sobre a reforma das licenciaturas, do Conselho Nacional de Educação (CNE), “apesar da democratização do acesso à educação básica ter avançado enormemente em nosso país, há problemas sérios a serem superados na aprendizagem dos alunos”, principalmente em questões relacionadas ao acesso ao conhecimento de qualidade, à

produção de conhecimento, à inclusão, à compreensão e ao respeito sob os aspectos da diversidade cultural e humana. Desse modo, somente quando se sobrepujar tais dificuldades que se poderá conceber/oferecer uma educação qualificada (ARANHA, 2011, p. 57).

Ao atrelar os aspectos referentes à diversidade sexual e de gênero na formação docente, faz-se necessário, inicialmente, elucidar alguns conceitos. Diversidade, por exemplo, diz respeito a variedade, pluralidade e diferença. Ao olhar para os aspectos sociais, percebe-se quão diversa é a sociedade, poucas coisas são iguais, o que realmente a compõe são elementos diversos, seja por meio da cultura, religião, arte, linguagem, sexualidade, gênero, entre outros fatores. Assim, nota-se a importância de a temática da diversidade ser explorada diante das relações humanas, especialmente as escolares (COSTA, 2018).

Em relação ao gênero, pode-se entendê-lo como um conceito que foi formulado a partir das discussões, lutas e reflexões que advém do movimento feminista, que pontuou distinções entre sexualidade e identidade de gênero. Uma das pesquisadoras célebres da temática é Simone de Beauvoir (1980), que diz que “ninguém nasce mulher, torna-se”, afirmação que amplia as questões de gênero para aspectos socioculturais e que podem ser entendidos como construções sociais. Com isso, não há uma negação total dos aspectos biológicos dos corpos, porém compreende-se que os aspectos sociais impactam grandemente na construção do gênero de uma pessoa, homens, mulheres, pessoas não binárias, agêneros, gênero fluído, entre outras formas de identificação de gênero, que são produtos da realidade social e não resultado unicamente da anatomia do corpo humano (PARANÁ, 2010, p. 8).

Entretanto, a expressão identidade de gênero foi utilizada primeiramente no campo médico-psiquiátrico para designar os “transtornos

de identidade de gênero”, isto é, clinicamente, pessoas que não se identificavam com seu órgão genital de nascença, tinham um transtorno de identidade. Contudo, com o passar dos tempos, através de estudos e descobertas científicas, percebeu-se que a identidade de gênero não é um transtorno e sim corresponde à experiência subjetiva de como cada pessoa se entende e se identifica, passando a se apresentar socialmente com esse gênero, que pode ou não corresponder ao sexo do nascimento. Nesse sentido, a identidade de gênero “é composta e definida por relações sociais e moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. Os sujeitos têm identidades plurais, múltiplas, identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem até ser contraditórias” (PARANÁ, 2010, p. 10). Em outras palavras, ela está intimamente ligada à história pessoal de cada sujeito, através da maneira como cada um constrói a sua identidade, partindo de como a pessoa se vê e como quer ser vista socialmente.

Já a sexualidade difere da identidade de gênero, pois se constitui na forma como cada pessoa vive suas relações sexuais, não sendo uma opção ou escolha, mas sim a orientação íntima, a atração afetivo-sexual. Em síntese, corresponde ao posicionamento (nem sempre permanente) da pessoa como homossexual, heterossexual, bissexual, assexual, pansexual, entre várias outras formas de sexualidade (PARANÁ, 2010, p. 11).

A literatura pertinente aponta que as instituições escolares mantêm relações de negação quanto à sexualidade e às questões de gênero, tanto no currículo escolar quanto na formação dos professores, impedindo que esses assuntos adentrem a escola. Entretanto, esses assuntos já estão na escola, mesmo que não sejam abordados de forma construtiva e elucidativa, há muitas intercorrências acerca das questões de gênero e da sexualidade no ambiente escolar. Porém, infeliz-

mente, a gestão e os docentes recorrem à censura das temáticas ou as abordam de maneira médico-higienista, isto é, no sentido de controlar, punir e coagir a conduta sexual e de gênero dos estudantes (SILVA; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2019, p. 1539).

Com foco em demonstrar o quanto a sexualidade é um assunto pertinente e presente no contexto escolar, Silva e Meireles (2017, p. 56) comentam:

Na escola ocorrem, cotidianamente e em todos os níveis educativos, cenas, eventos, palavras, gestos etc. referentes à sexualidade, é incontestável. O que observamos ainda é que a comunidade educativa, entendida como pais/mães, professores/as, direção, equipe pedagógica, administrativa e funcionários/as acabam provocando, voluntária ou involuntariamente, marcas nos corpos dos/as alunos/as, principalmente em cenas relativas à expressão sexual. Há uma aparente dessexualização no espaço escolar, que não consegue se perpetuar, pois os fatos ocorrem, querendo ou não. A escola acaba disciplinando e escolarizando corpos. Um corpo escolarizado, portanto disciplinado, é treinado no silêncio e também é capaz de ficar sentado por muitas horas, com gestos, ações e palavras treinados para serem comedidos e isentos de sensações mais fortes, como, por exemplo, de quaisquer atributos sexuais.

À vista disso, quando não se dialoga no âmbito escolar sobre os aspectos da sexualidade e de gênero, a ignorância e, sobretudo, a violência são resultados dessa questão. Paulo Freire (1987) aborda o conceito de educação como instrumento de opressão. Segundo o autor, quando a educação assume “o professor detentor de todo conhecimento” e o aluno como “depósito, vasilha”, sendo passivo e receptivo no processo de ensino-aprendizagem, ela torna-se opressora e sem nenhuma possibilidade de escuta ou reinvenção. Nesta visão e prática equivocada da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber, não há construção do conhecimento, não há reinvenção (FREIRE, 1987, p. 58).

Paralelamente, há aspectos que desafiam, de maneira em geral, a formação docente, por exemplo, a problemática educacional de a graduação de professores ser vaga e os componentes curriculares pedagógicos fazerem pouca relação com os componentes específicos, tornando-a insuficiente e superficial (ARANHA, 2011). Além disso, pode-se citar a pouca relação entre teoria e prática, tornando escassa a vivência dos futuros docentes. Outra questão é a relação entre ensino e pesquisa na formação e trabalho docente, transformando o docente em um mero implementador de tarefas, sem capacidade de questionar e avaliar a sua prática, dissociando o professor do pesquisador, como se uma função anulasse a outra. Contudo, pelo contrário, as funções de professor e pesquisador podem acrescentar muito na qualificação e formação desse docente, enriquecendo sua prática pedagógica e, conseqüentemente, fortalecendo a educação.

Aranha (2011, p. 60) pontua que o avanço da educação básica não ocorre apenas com o “aprimoramento da formação docente, mas, também, com o melhoramento das condições materiais e simbólicas de como o trabalho docente é realizado, melhores salários, melhores condições de trabalho, condições dignas de vida”. Ou seja, é necessário repensar a desvalorização do professor enquanto categoria profissional — no imaginário social se concebeu a ideia de que ser professor é algo desprezível em relação a outras profissões — e isso implica uma alteração cultural sobre o ser docente que seja capaz de lhe resgatar a dignidade enquanto profissional.

Figueiró (2006, p. 38) aponta as adversidades da formação docente com foco nas questões de gênero e sexualidade. Segundo a autora, falar sobre essas temáticas no âmbito escolar é romper com uma posição marginalizada que elas ainda ocupam. Geralmente, os temas identidade de gênero e sexualidade não são prioridade na formação

educacional de crianças e jovens, visto que somente são abordados em situações e escolas específicas e por desejo de professores também específicos, o que acaba restringindo o acesso à informação de qualidade. Em algumas escolas públicas, as temáticas são tratadas, mas através de órgãos de saúde que trabalham as questões numa perspectiva moralista e patologizante, desencorajando os jovens a buscar mais sobre o assunto. Ainda, a temática é criticada por uma parcela de docentes, gestores e familiares, o que impede que seja abordado e validado o assunto na escola e nas formações de professores (SILVA; MEIRELES, 2017, p. 58).

Então, como trabalhar questões de gênero e sexualidade na formação docente? Por serem temáticas que geram polêmicas na sociedade em decorrência de crédulos religiosos, questões moralistas e negação de algumas pessoas, é preciso embasá-las cientificamente ao abordá-las na formação de professores e empregar múltiplas linguagens para transmissão das informações, tais como: utilizar imagens, filmes, dramatização, performances de gênero; reler as histórias clássicas infantis, problematizando as representações de gênero e das sexualidades nelas presentes; diferenciar identidade de gênero e sexualidade; abordar questões sobre violência de gênero e LGBTfobias; entender os variados arranjos familiares; falar sobre o machismo e o patriarcado; promover atividades lúdicas e jogos que não reforcem o masculino sobre o feminino; possibilitar reflexões sobre igualdade e equidade de direitos; entre outros aspectos. Nesse sentido, formar docentes, desde o pedagogo até os professores de componentes específicos, sobre a temática da diversidade sexual e de gênero é uma forma de romper com representações e padrões hegemônicos do que é concebido como masculino e feminino, trazendo novos paradigmas e conceitualizações, ampliando as possibilidades de compreensão da vida humana,

auxiliando, assim, no trabalho pedagógico como um lugar de inclusão e respeito (PARANÁ, 2010, p. 65).

Outra ação importante e que impacta o trabalho docente são as discussões periódicas sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual com o coletivo da escola. Assim, a partir desses debates, pode-se inserir novas orientações no Projeto Político Pedagógico (PPP) quanto à organização escolar, aos ambientes da escola e às relações de poder e de violência (PARANÁ, 2010, p. 67).

É notável, todavia, que ao longo dos tempos e da história do Brasil houve diversas tentativas de apagar e cercear as questões relacionadas à diversidade de gênero e à sexualidade, isso ocorreu em detrimento da forte influência da religião cristã, das relações de poder e de uma série de fatores políticos e sociais que tornaram a formação de professores praticamente nula nos aspectos da diversidade. Em suma, “a ausência da diversidade, a consagração de determinados temas que ao longo do tempo se tornaram canônicos e, apontam para uma formação racista, homofóbica, misógina, machista” (SILVA; MEIRELES, 2017, p. 10). Ou seja, uma educação desigual e permeada por preconceito e violência, como diria Paulo Freire (1987, p. 145), “se torna mais fácil os opressores terem controle sobre os oprimidos, pois dificultará que estes se comuniquem e quanto mais distante mais fácil de aliená-los e controlá-los”. Assim sendo, o sistema da opressão é retroalimentado constantemente, portanto é preciso esforço para desconstruí-lo.

Não obstante, muitas vezes, os docentes e a comunidade em geral questionam-se sobre o quanto falar acerca da diversidade sexual e de gênero pode influenciar os jovens em suas “escolhas”. Segundo as autoras Araújo, Cruz e Dantas (2018, p. 60), essa afirmativa tem um acerto e um erro, o acerto recai sobre o fato de que, realmente, a sexualidade é instável, subjetiva, não é fixa, e sim complexa e pode se

transformar ao longo da vida. Já o erro ocorre quando se supõe que todas as pessoas são heterossexuais e, depois, por alguma influência, mudam. Ora, se isso fosse verdade, a publicidade, a televisão e os filmes que retratam, majoritariamente, casais heterossexuais, influenciariam pessoas homossexuais e as mudariam sexualmente, portanto se percebe que isso é uma inverdade (ARAÚJO; CRUZ; DANTAS, 2018, p. 60).

Isso posto, formar docentes que consigam compreender e dialogar sobre aspectos da diversidade sexual e de gênero é ampliar a capacidade de compreensão humana e de suas subjetividades, possibilitando um processo de ensino-aprendizagem que forme jovens críticos, com autoconhecimento. Ainda, se a finalidade do ensino é pensar no melhor para os estudantes, certamente a discriminação e a exclusão não fazem parte desse objetivo (ARAÚJO; CRUZ; DANTAS, 2018, p. 61).

## **Refletindo sobre o currículo a partir de aspectos da diversidade sexual e de gênero**

O currículo pode ser entendido como a diretriz da educação escolar, que tem por base um conjunto de pressupostos, normas, ideias, regras, procedimentos legais e informações que orientarão didático-pedagógicamente o percurso escolar (PARANÁ, 2010). Alguns autores afirmam que “as diretrizes curriculares na maior parte das vezes possuem uma filiação direta com a produção, o controle e a distribuição dos saberes escolarizados, além da vigilância das práticas e procedimentos pedagógicos” (PARANÁ, 2010, p. 16).

Assim sendo, as diretrizes fazem parte das várias atribuições de Secretarias da Educação e do próprio Ministério da Educação na tenta-

tiva de orientar e “melhorar a educação”. Entretanto, estudos críticos e pesquisadores da área apontam para a arbitrariedade e relações de poder estabelecidas nesses processos, resultando em falhas na aplicação das diretrizes e na perpetuação de estigmas, preconceitos e problemas sociais. Conforme postulam as autoras Araújo, Cruz e Dantas (2018, p. 27),

o currículo não é só um conjunto de estratégias bem elaboradas e organizadas, pois se pensarmos em termos mais amplos a “sociedade” tem e constrói expectativas sobre os seus membros, estabelecendo práticas e discursos para classificá-los e aproximá-los dentro de um determinado padrão de comportamento. A escola é uma das vias de construção e manutenção desse projeto.

Isto indica que, ao se pensar nas diretrizes curriculares, é preciso levar em consideração as questões do século XXI, em que o conhecimento não está unicamente nos livros ou no saber dos professores, onde qualquer informação pode ser consultada por meio do toque em uma tela e a qualquer momento, mostrando o quanto as relações de poder e de acesso ao conhecimento mudaram com o passar dos anos. E um dos maiores desafios das diretrizes é tornar a escola um espaço ainda atrativo para crianças e adolescentes, além de buscar estratégias para “transversalizar temáticas tão caras e necessárias para compreensão da sociedade contemporânea” através de todos os componentes curriculares (ARAÚJO; CRUZ; DANTAS, 2018, p. 23).

A diversidade é um aspecto inerente ao currículo, haja vista que nele há diferentes formas de aprender e um conjunto de aspectos relacionados às diferenças físicas, psicológicas, culturais, sociais etc. com o objetivo de elucidar sobre a pluralidade de aspectos inerentes à construção humana e que precisam ser aprendidos (COSTA, 2018, p. 18). Afinal, o conteúdo pelo conteúdo perde o sentido se ele não for contextualizado, problematizado e relacionado com a vida dos alu-

nos (ARAÚJO; CRUZ; DANTAS, 2018, p. 25). Portanto, o currículo possui sua relevância intelectual e estrutural no processo de ensino-aprendizagem, mas também precisa enfrentar diversos desafios, como as discussões sobre identidade de gênero e sexualidade na matriz curricular.

As diretrizes curriculares podem ser entendidas como territórios de reflexão, de pensamento e de práticas pedagógicas. No entanto, dentro desse processo, quando surgem as narrativas e questões de diversidade, especialmente sobre a identidade de gênero e sexualidade, tornam-se “contra-diretrizes”, visto que representam uma ruptura na lógica normativa de aprendizagem e propõem reformulações na forma de olhar para a identidade e sexualidade de alguém, gerando diversos debates e conflitos (PARANÁ, 2010, p. 19).

A instituição escolar tem se transformado ao longo do século XXI, por vezes sendo conversadora, outras, liberal e/ou revolucionária. Na América Latina, foi a partir dos anos 60 que os movimentos sociais e as lutas feministas tomaram força. Consonantemente, através de questionamentos acerca da educação, introduziram os aspectos da educação sexual enquanto reflexão pedagógica. Porém, com a instauração da Ditadura Militar em 1964, a educação sexual foi totalmente banida de qualquer discussão ou diretriz curricular. Apesar disso, as discussões sobre as temáticas de gênero e sexualidade seguiram de forma camuflada e ressurgiram de maneira contundente com os movimentos sociais feministas e LGBT+ no período de redemocratização do Brasil. Nesse ínterim, uma das reivindicações era inserir o tema da diversidade nas diretrizes curriculares, tornando-o uma proposta libertadora para as mulheres, gays, lésbicas e corpos dissidentes de uma maneira geral (PARANÁ, 2010, p. 30).

Os primeiros registros sobre propostas de educação sexual nas es-

colas brasileiras baseavam-se em ideias difundidas nos países europeus e estavam atreladas à Medicina, na época com foco em entender o corpo da mulher e a reprodução, sendo denominada de “ciência da diferença”. Buscava-se, com essa ciência, mapear e refletir sobre as questões do corpo feminino, principalmente para delimitar as diferenças biológicas entre masculino e feminino (ARAÚJO; CRUZ; DANTAS, 2018, p. 10). Portanto, as questões de gênero e de educação sexual estavam atreladas às discussões médicas que abordavam principalmente aspectos relativos à reprodução e à prevenção de doenças. Consequentemente, quando essas discussões migraram para os espaços escolares, ficaram restritas aos componentes curriculares de Ciências e Biologia, denotando que as questões de diversidade de gênero e sexualidade eram apenas aspectos anatômicos, biológicos e fisiológicos, deixando totalmente de lado questões de ordem subjetiva, psíquica, social e cultural (ARAÚJO; CRUZ; DANTAS, 2018, p. 15).

Porém, com o surgimento da epidemia de HIV/AIDS, a educação passou por grandes transformações, especialmente no que tange às discussões sobre gênero e sexualidade no âmbito escolar, pois acreditava-se que um dos instrumentos para combater essa epidemia era a informação e a educação sexual. Assim, a escola, no início dos anos 90, foi tomada como um lugar fundamental para a propagação de informações sobre o “sexo seguro”, como efeito, inseriu a temática da diversidade no currículo a fim de discutir sobre o contágio HIV/AIDS e outras Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST’s), bem como a gravidez na adolescência. Contudo, novamente, as temáticas pautaram-se numa visão de problema de saúde.

Foi somente na segunda metade dos anos de 90, no âmbito de um conjunto de reformas educacionais, que o Governo Brasileiro produ-

ziu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais foram concebidos para resolver os problemas educacionais do país, e, portanto, se introduziu no currículo as temáticas de gênero e sexualidade. Em resumo, “inspirada pela reforma educacional espanhola [...], no início dos anos 90, a educação brasileira tomou para si a concepção dos temas transversais e instituiu a educação sexual como um dos temas a serem trabalhados nos PCNs”. Em 1997, foi publicado “o fascículo com o Tema Transversal *Orientação Sexual*”, e assim iniciaram-se as discussões escolares sobre gênero e sexualidade (PARANÁ, 2010, p. 31, grifo do autor).

Atualmente, as questões curriculares no Brasil estão pautadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2017. A BNCC conta com alguns aspectos sobre gênero e sexualidade, mas há também entraves. Por exemplo, há um esvaziamento das questões de gênero e sexualidade na base curricular, dado que se insere na área de Ensino Religioso o trabalho/estudo dessas temáticas e se oferece poucos subsídios para que os professores trabalhem os tópicos em sala de aula, perpetuando, assim, um silenciamento secular dos aspectos da diversidade (SILVA; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2019, p. 1540). Cabe ressaltar que,

além desta delimitação curricular, a abordagem da sexualidade é restrita ao contexto do oitavo ano do Ensino Fundamental, figurando ao lado de conteúdos relativos a mecanismos reprodutivos, puberdade, gravidez e infecções sexualmente transmissíveis. Face ao exposto, a sexualidade é apresentada pela BNCC somente em sua dimensão biológica, na qual são salientados conteúdos vinculados à anatomia e à fisiologia da reprodução humana. Por este ângulo, a sexualidade adquire conotações de controle de condutas sexuais com vistas a minimizar problemas de saúde pública, sejam aqueles vinculados ao contágio e transmissão de IST, sejam aqueles referentes aos índices de gravidez na adolescência. Ao considerarmos o contexto de ha-

bilidades que a antecede, verificamos que o documento oficial não subsidia o professor a planejar sua atuação de modo a contemplar as múltiplas dimensões da sexualidade, dado que a BNCC enfatiza apenas aspectos biológicos em detrimento de outras dimensões que atravessam a sexualidade humana (SILVA; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2019, p. 1547).

Isto significa que, mesmo com uma base curricular que aponte alguns encaminhamentos dentro da temática da diversidade, ainda há muitos passos que precisam ser dados para que ela seja efetivamente abordada de maneira ética, ampla, humanizada e científica. Pois, como consideram os autores Silva, Brancaleoni e Oliveira (2019), para além das diretrizes, os professores não possuem formação e nem subsídio suficiente para abordar estas questões na escola, isso ocorre também devido às crenças e aos valores que possuem, que perpassam, muitas vezes, por discursos moralizantes. Para mais, há na BNCC um silenciamento geral das questões de gênero, não há menções acerca do tema, o que é bastante problemático, já que a BNCC orienta a elaboração de matrizes curriculares da educação básica em todo o território nacional, de modo que “a não abordagem do gênero no corpo do documento abrirá precedentes para que esta temática não seja incluída nos processos educativos” (SILVA; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2019, p. 1548).

Em se tratando de educação, o espaço escolar abarca em sua natureza a diversidade, pois os sujeitos que o compõem são diversos, então por que não se aborda de forma efetiva as questões de sexualidade e identidade de gênero? (PIMENTEL, 2019, p. 4). Na prática, enfrentam-se muitos problemas para a valorização do tema diversidade, isto é, mesmo que sejam latentes as questões relativas ao gênero e à sexualidade no ambiente escolar, pode-se considerar histórica a negligência e o apagamento desses temas no currículo, enquadrando-os

sempre num discurso biológico e biopolítico.

A BNCC, no que lhe concerne, aborda questões relacionadas ao preconceito no componente curricular da Educação Física, nas competências 4 e 5, que preconizam: “4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas”. E “5. Identificar as formas de produção de preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes” (BRASIL, 2017, p. 221).

Analisando as competências da Educação Física, Silva, Brancaleoni e Oliveira (2019, p. 1549) ressaltam que elas abrem espaço para que os educadores físicos consigam dialogar sobre questões de gênero e sexualidade, principalmente no que concerne ao combate aos preconceitos e a atitudes discriminatórias. Outrossim, os autores fazem uma ressalva quanto ao déficit na formação dos docentes, que precariza a abordagem das temáticas e oferece poucas possibilidades didático-pedagógicas.

Em outros componentes curriculares, como Ciências e Biologia, cita-se que serão abordados temas relacionados à reprodução e à sexualidade, assim como são relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, de saneamento básico, além da organização e do funcionamento de seu corpo, bem como é fundamental interpretar as modificações físicas e emocionais que acompanham a adolescência e reconhecer o impacto que elas podem ter na autoestima. É também abordado o autocuidado com seu corpo e o respeito com o corpo do outro, na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental e sexual. Além disso, os estudantes devem ser capazes de compreender as políticas públicas de vacinação e campanhas contra doenças sexu-

almente transmissíveis (BRASIL, 2017, p. 327).

Reforça-se, assim, os modelos pautados em questões de corpo-saúde-doença, e abre-se poucos espaços para questões subjetivas, para refletir sobre a violência, entre outros aspectos. No entanto, o currículo escolar deve ser capaz de oferecer mecanismos para que crianças e adolescentes desenvolvam sua consciência crítica e reflexiva. Há outra crítica quanto à ausência da diversidade no currículo escolar, porque aborda assuntos importantes em datas específicas durante o ano na escola, como: Dia Internacional da Mulher, Dia do Índio, Dia da Consciência Negra etc. Ora, a escola não pode dedicar apenas um dia por ano à luta e ao debate sobre o preconceito e a violência a determinados grupos. Afinal, “um currículo democrático e respeitador de todas as culturas é aquele no qual estão presentes estas problemáticas durante todo o curso escolar, em todos os recursos didáticos” (ARAÚJO; CRUZ; DANTAS, 2018, p. 31).

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a educação básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, sem colocar foco unicamente numa visão ou ensino cognitivista, afetivo ou técnico. Ao considerar que a criança e o adolescente são sujeitos da aprendizagem, a educação precisa ser voltada ao seu acolhimento, reconhecimento, autonomia e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Para mais, “a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (BRASIL, 2017, p. 14). Isto é, o ideal de uma educação libertadora, conforme Freire (1987). Entretanto, como já mencionado, o processo de curricularização e de formação de professores precisa avançar bastante para que a meta de educação inte-

gral da BNCC possa ser alcançada. Enquanto isso não ocorre, vê-se diversas formas de preconceitos e violências advindos do desrespeito à diversidade sexual e de gênero (ARAÚJO; CRUZ; DANTAS, 2018, p. 25).

## Considerações finais

Neste artigo, pôde-se elucidar, por meio de uma revisão de literatura, que a diversidade sexual (sexualidade) e de gênero (identidade de gênero), quando abordadas no contexto escolar, revelam que, historicamente no Brasil, houve uma omissão da abordagem desses aspectos e que isso reflete ainda hoje nas formações de professores e na construção das diretrizes curriculares. Alguns avanços são relevantes no século XXI, como abordar em alguns componentes curriculares presentes na BNCC questões sobre transversalidades e conhecimento por áreas, sobre corporeidade, IST's, gravidez precoce, anatomia corporal, desenvolvimento humano, algumas faces do preconceito e discriminação etc.

Entretanto, ainda é preciso avançar mais para construir uma educação inclusiva e pautada no respeito à pluralidade, precisa-se de mais materiais didáticos, formação docente e diretrizes que problematizam a diversidade sexual e de gênero, para que assim se possa discutir sobre as relações de poder machistas, patriarcais, sexistas e coloniais, que imperam nos sistemas educacionais (desde a gestão para com os docentes até a relação com os discentes), sobre homofobia e as outras violências nas escolas, sobre novas configurações familiares, de gênero e de sexualidade, pois o respeito à diversidade relaciona-se intimamente com o direito à inclusão social e à educação de qualidade (ARANHA, 2011, p. 55). Enfim, a busca pela liberdade é uma busca

árdua e duradoura, parafraseando Paulo Freire (1987). Nessa perspectiva, a sexualidade e o gênero “se referem a práticas de liberdade, enquanto os limites de nosso pensamento deverão ser transcendidos em nome de outras possibilidades tanto de conhecer como de amar” (PARANÁ, 2010, p. 38).

## Referências

- ARANHA, Antônia Vitória Soares. Diversidade e formação docente: um desafio para o avanço da Educação. *Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 54-61, jan./jul. 2011.
- ARAÚJO, Denise Bastos de; CRUZ, Izaura Santiago da; DANTAS, Maria da Conceição Carvalho. *Gênero e sexualidade na escola*. Salvador: UFBA, 2018.
- BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. 2 v.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.
- CANAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANAU, Vera Maria (org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.
- COSTA, Margarete Terezinha de Andrade. *Formação docente para a diversidade*. 2. ed. rev. Curitiba: Iesde Brasil, 2018.
- FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. *Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível*. Campinas, SP: Mercado das Letras; Londrina, PR: EDUEL, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educa-

ção. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. *Diretrizes curriculares de gênero e diversidade sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná*. Curitiba: SEED/DEDI/NGDS, 2010.

PIMENTEL, Lisandra A. R. Transgressão, corporeidade e sexualidades dissidentes: do silenciamento ao protagonismo LGBTQI+ no espaço escolar. In: ENECULT — ENCONTROS E ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 15, 2019, Salvador. *Anais [...]* Salvador: CULT/UFBA, 2019. p. 1-9. Disponível em: [www.xvenecult.ufba.br](http://www.xvenecult.ufba.br). Acesso em: 11 out. 2021.

SILVA, Caio Samuel Franciscati da; BRANCALEONI, Ana Paula Leivar; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. Base nacional comum curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, SP, v. 14, n. esp. 2, p. 1538-1555, jun. 2019. Disponível em: [periodicos.fclar.unesp.br](http://periodicos.fclar.unesp.br). Acesso em: 11 out. 2021.

SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma Costa. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. *Revista Crítica Histórica*, Maceió, v. 8, n. 15, p. 7-30, jul. 2017.

Disponível em: [www.seer.ufal.br](http://www.seer.ufal.br). Acesso em: 11 out. 2021.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

**Resumo:**

Este artigo propõe um diálogo entre o currículo e a formação docente no que diz respeito à diversidade sexual e de gênero. Para tanto, parte-se de uma revisão bibliográfica integrativa da literatura disponível e aponta-se, a partir dela, alguns caminhos já percorridos historicamente, bem como algumas possibilidades para a construção de uma educação mais inclusiva, respeitosa e diversa. Por conseguinte, conclui-se que a diversidade sexual pode ser considerada um dos sustentáculos para uma educação acolhedora.

**Palavras-chave:** Diversidade; Identidade de Gênero; Sexualidade; Currículo; Formação Docente.

**Abstract:**

This article proposes a dialogue between the curriculum and teacher education with regard to sexual and gender diversity. Therefore, it starts with an integrative bibliographic review of the available literature and points out, based on it, some paths already traversed historically, as well as some possibilities for the construction of a more inclusive, respectful and diverse education. Therefore, it is concluded that sexual diversity can be considered one of the mainstays for a welcoming education.

**Keywords:** Diversity; Gender Identity; Sexuality; Resume; Teacher Training.

Recebido para publicação em 02/06/2021.

Aceito em 15/10/2021.

**// Artigos**



# Conflitos Socioambientais no estado de Minas Gerais: uma análise do ano de 2019

**Frederico Daia Firmiano**

Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-6701-1201>

fredericodaia@hotmail.com

## Introdução<sup>1</sup>

De acordo com o relatório anual conhecido como Cadernos de Conflitos, anualmente publicado pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), no ano de 2017, o estado de Minas Gerais registrou 140 conflitos no campo, envolvendo um total de 54.917 pessoas/famílias — além de 2 assassinatos, 11 tentativas de assassinato, 9 ameaças de morte e 26 pessoas agredidas. Naquele ano, a CPT anotou, ainda,

---

<sup>1</sup>Agradeço imensamente à Amabile Maria de Moura Passos, bolsista PAPq/UEMG em nível de iniciação científica no âmbito do projeto “Bases teórico-empíricas para a constituição de um Observatório dos Conflitos do Campo do Estado de Minas Gerais” a quem contribuiu sobremaneira na coleta de dados; e à Paula Maria Rattis Teixeira, doutoranda da EESC/USP e integrante do GEIND/UEMG-CNPq, sem a qual não disporíamos das tabelas, gráficos e mapa. Agradeço também à UEMG pela bolsa BPO/PAPq a mim concedida.

43 conflitos por terra, envolvendo 3.661 pessoas (CPT, 2017). Na maioria dessas situações, foi a atividade de mineração quem deu o tom da conflitividade. Também em 2017, Minas Gerais concentrou o maior número de casos de conflitos pela água do país, 72, de um total de 144 (CPT, 2017, p. 132). No ano seguinte, foram confirmados pela entidade 1.489 conflitos no campo em todo o Brasil, envolvendo 96.0342 pessoas. Somente em Minas Gerais, houve 47 conflitos por terra, envolvendo 3.312 pessoas; 65 conflitos por água, implicando 3.222 pessoas; 22 conflitos trabalhistas; 146 conflitos envolvendo violência contra a pessoa; 2 tentativas de assassinatos e 10 ameaças de morte (CPT, 2019).

Conforme anotaram Zhouri e Laschefski (2010), há cerca de uma década, a pujaça e trajetória da modernização do Estado de Minas Gerais, acompanhando a evolução nacional, redundou no direcionamento de sua economia para a exportação de *commodities*, tendo como consequência a expansão dos impactos e dos conflitos sociais. Desde então, sua pesquisa vem mostrando que a ocorrência do conflito está conectada à expansão do setor agropecuário e à intensificação da indústria extrativa minerária.

Em 2008, Zhouri e Zucarelli (2008) apresentaram dados e informações selecionados a partir do registro por instituições ligadas à área ambiental e Ministérios Públicos Estadual e Federal e também por movimentos sociais e entidades ligadas à defesa do meio ambiente e território, buscando mapear os conflitos ambientais existentes nas 12 mesorregiões do estado de Minas Gerais, segundo classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A análise de 541 Atas de Reuniões Ordinárias e Extraordinárias de todas as Câmaras Técnicas do Conselho de Política Ambiental (COPAM), entre os anos 2000 e 2007, indicou a existência de 903 casos de si-

tuações de conflito; do mesmo modo, a investigação de 112 Atas de Reuniões Ordinárias e Extraordinárias e de 70 relatórios de audiências públicas do Conselho Municipal de Meio Ambiente (COMAM), do município de Belo Horizonte, apontaram para a ocorrência de 181 situações de conflito. Sua pesquisa também buscou informações junto ao Ministério Público Estadual, por meio de entrevistas com a equipe do Centro de Apoio Técnico (CEAT/MPE), definindo previamente outros 120 casos. Os coordenadores do projeto chegaram à constatação da existência de 1.023 situações de possíveis conflitos, produzindo uma sistematização que possibilitou conhecer a localização do conflito em potencial, sua fonte, a atividade econômica conflitante, os sujeitos implicados e o número do processo administrativo. De acordo com seus dados, a mesorregião de Belo Horizonte foi aquela onde mais se registrou o conflito em potencial (309), seguida pela região Sul/Sudoeste (132), Zona da Mata (115) e Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba (111). Com relação às atividades econômicas/produativas, as barragens foram responsáveis por 256 conflitos (ZHOURI; ZUCARELLI, 2008).

A partir destas evidências, de pelo menos uma década de conflitos no Estado de Minas Gerais, buscamos construir bases teóricas e empíricas para a elaboração de um programa científico de registro, sistematização e interpretação de conflitos no campo no estado de Minas Gerais, a partir da constituição de um Observatório dos Conflitos Socioambientais do Campo, visando: **(a)** identificar as formas mais recorrentes de conflitos no campo no estado de Minas Gerais; e **(b)** compreender a dinâmica socioespacial dos conflitos rurais e algumas de suas determinações econômicas e sociais. Neste artigo, temos o objetivo de expor os primeiros resultados obtidos pela pesquisa sobre os conflitos socioambientais no campo no estado de Minas Gerais.

## **As bases empírico-metodológicas do Observatório dos Conflitos Socioambientais do Campo do Estado de Minas Gerais**

Conforme demonstraram Fleury, Barbosa e Sant'Ana Júnior (2017), a partir de uma genealogia do campo epistemológico dos conflitos ambientais no Brasil e suas conexões com o debate sociológico internacional, há, pois, uma Sociologia Ambiental constituída e consolidada no país, formada por distintos autores, de correntes teóricas e metodológicas variadas. Apesar disso, os autores observam que o tema da sustentabilidade tem sido mais presente na Sociologia Ambiental que a análise de conflitos que, por seu turno, têm sido abordados, conforme Fleury (2013) já vinha anotando, em quatro conjuntos de grupos de abordagem: **(1)** os grupos que se referenciam na literatura internacional, particularmente, em torno de categorias como sociedade de risco, modernização ecológica, sustentabilidade e sociologia rural; **(2)** cientistas que orientam suas pesquisas a partir das contribuições teórico-metodológicas da sociologia de Pierre Bourdieu, em torno de categorias como relações simbólicas, poder, dominação; **(3)** análises sobre povos tradicionais e grandes projetos de desenvolvimento, colocando os conflitos ambientais no centro da discussão; **(4)** autores filiados ao horizonte de Isabelle Stengers e a perspectiva do alargamento das noções de política e ambiente nas disputas (FLEURY; BARBOSA; SANT'ANA JÚNIOR, 2017).

Nossa pesquisa se inscreve no horizonte das análises que têm seu centro gravitacional nos conflitos socioambientais, tal como propõe Henri Acselrad, como:

aqueles envolvendo grupos sociais com modos diferenciados de apropriação, uso e significação do território, tendo origem quando

pelo menos um dos grupos tem a continuidade das formas sociais de apropriação do meio que desenvolvem ameaçada por impactos indesejáveis — transmitidos pelo solo, água, ar ou sistemas vivos — decorrentes do exercício de práticas de outros grupos. (ACSELRAD, 2004, p. 26).

Acsehrad (2004) articula o conceito de conflito em torno de quatro dimensões constitutivas: apropriação simbólica, apropriação material, durabilidade (das condições materiais de existência) e interatividade (entre as práticas socioespaciais, seus impactos umas sobre as outras). Subjaz a esta concepção uma noção de desenvolvimento econômico, político, social e cultural que, no seu curso, produz a hierarquização de certos direitos e culturas em detrimento de outros. Em outro trabalho, apoiado por Edward Said, o autor afirma que a legitimação dos processos de desenvolvimento dissimula direitos “(...) sob a retórica do bem comum, quando o que está em jogo são recursos econômico-territoriais e poder estratégico para capitais e Estados” (ACSELRAD, 2014b, p. 87).

Frequentemente, distintos grupos, comunidades e povos tradicionais vem à cena imersos em “(...) conflitos que exprimem a ausência de ‘acordo’ entre as práticas espaciais que estes sujeitos desenvolvem e aquelas pertinentes aos projetos ditos ‘de desenvolvimento’ ” (ACSELRAD, 2014b, p. 29). Isto se dá pois “(...) o ‘meio ambiente’ constitui-se em veículo de transmissão do que certos sujeitos entendem ser efeitos indesejáveis (...) capazes de fazer com que o exercício de uma atividade (...) comprometa a possibilidade de outras práticas se manterem” (ACSELRAD, 2014b, p. 30). Em outros termos, trata-se do confronto de distintas formas de relação social (de produção), baseadas em lógicas que se opõem, constituindo uma relação contraditória e inexoravelmente conflitiva.

Cabe anotar, no entanto, conforme fizeram Silveira e Silva (2019,

p. 344), que a categoria “conflitos socioambientais”, a despeito dos esforços dos autores anteriormente trazidos aqui, “(...) vem sendo aplicada a um conjunto de problemáticas que, em alguma medida, envolve a disputa pelos recursos ecossistêmicos (...)” (SILVEIRA; SILVA, 2019, p. 344). Porém, prosseguem: “(...) quase sempre tomada em sentido genérico e descontextualizado, esta denominação tende a ofuscar determinações essenciais desses fenômenos, de forma que favoreçam análises supraclassistas e esvaziadas de mediações” (SILVEIRA; SILVA, 2019, p. 344). Assim, um de nossos esforços é buscar as mediações fundamentais que (co)determinam o conjunto de conflitos socioambientais, recuperando a natureza de classe desses fenômenos.

O Grupo de Pesquisa em Temáticas Ambientais (GESTA), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), desde 2007, vem buscando construir um Mapa dos Conflitos Ambientais no Estado de Minas Gerais, ao lado de outros dois núcleos de investigação: o Núcleo de Investigação em Justiça Ambiental da Universidade Federal de São João del-Rei (NINJA/UFSJ) e o Núcleo Interdisciplinar de Investigação Socioambiental da Universidade Estadual de Montes Claros (NISA/UNIMONTES). Sua pesquisa visa identificar, caracterizar e classificar situações de violação ao direito humano ao meio ambiente, a partir das denúncias institucionalizadas ou da manifestação dos sujeitos sociais do campo.<sup>2</sup>

Em seus primeiros resultados, o GESTA indicava que a ocorrência dos conflitos no estado de Minas Gerais estava conectada à expansão das monoculturas de exportação, à intensificação da indústria extrativa mineral e à expansão de barragens hidrelétricas demandada pelos setores primários, conforme já indicamos anteriormente. Assim,

---

<sup>2</sup>Ver [conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br](http://conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br)

a multiplicação dos conflitos ambientais decorre da posição do país como “exportador de espaço ambiental” na estrutura global do capital e do papel cumprido por Minas Gerais na produção de superávit primário nacional. (Cf. ZHOURI; ZUCARELLI, 2008). Este importante trabalho de mapeamento dos conflitos opera a partir da categoria de “conflitos socioambientais”, nos termos anteriormente definidos por Acselrad (2004).

No âmbito dos institutos/observatórios de conflitos no campo também encontramos a Comissão Pastoral da Terra, que realiza levantamento e sistematização de dados, ininterruptamente, desde 1975, tendo desenvolvido um quadro teórico-conceitual que compreende por conflitos “(...) as ações de resistência e enfrentamento que acontecem em diferentes contextos sociais no âmbito rural, envolvendo a luta pela terra, água, direitos e pelos meios de trabalho ou produção” (CPT, 2017, p. 13). Trata-se, pois, de conflitos que “(...) acontecem entre as classes sociais, entre os trabalhadores ou por causa da ausência ou má gestão de políticas públicas” (CPT, 2017, p. 14) e que têm na violência uma mediação comum. A tipificação dos conflitos elaborada pela CPT dá conta, entre outros, dos conflitos por terra; ocupação ou retomadas; conflitos trabalhistas; conflitos pela água; conflitos em tempos de seca; conflitos em área de garimpo; conflitos sindicais (CPT, 2017, p. 14).

A exemplo da CPT e do GESTA, buscamos elaborar instrumentos conceituais, de acordo com um duplo movimento: partindo das definições adotadas pelos observatórios de conflitos aqui mencionados, tendo como referência teórica a categoria conceitual de conflitos socioambientais; e realizando um levantamento de dados secundários acerca dos conflitos no Estado de Minas Gerais, buscando extrair daí as categorias conceituais para sua investigação. Vale destacar que o

levantamento de dados secundários foi parte do programa de pesquisa por nós proposto, ao lado da busca pela interlocução com alguns dos sujeitos coletivos de luta por direitos no campo.

Realizamos pesquisa em 72 sítios eletrônicos de jornais, webjornais e portais de notícias do estado de Minas Gerais, locais, nacionais e internacionais. Nossas buscas se deram no período de 01/01/2019 a 31/12/2019, a partir das seguintes palavras-chave, no plural e no singular: conflito rural, conflito no campo, conflito socioambiental, conflito por terra, conflito por água, violência no campo, violência rural, reintegração de posse, despejo, invasão de terra, ocupação de terra, mineração, garimpo, MAB, Atingidos por Barragem, Movimento Sem Terra, MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, CPT, Comissão Pastoral da Terra.

Os conflitos socioambientais aqui tipificados foram elaborados, assim, a partir de sua divulgação pela imprensa. Tomamos o cuidado de não os repetir, checando cada uma das informações coletadas. Adotamos como critério a persistência no tempo para classificar os conflitos, sendo eles, exclusivamente, aqueles que envolvem as classes sociais em oposição. Conflitos intraburgueses, aqueles que envolvem distintas frações do capital, não foram aqui considerados. Também não registramos as ações de luta dos grupos sociais da classe trabalhadora, a exemplo das ocupações de terra, mas o conflito produzido por aqueles que detêm o controle das condições elementares da reprodução social, pois compreendemos que o conflito, neste caso, não reside no ato da ocupação de terras, direito assegurado pela Constituição Federal, mas no ato de negação do acesso à terra. Também deixamos de anotar as manifestações políticas da classe trabalhadora no campo e suas ações de luta de resistência. Ademais, nos concentramos nos conflitos socioambientais que ocorrem no campo, exceto nos casos

em que, emergidos no campo, se desdobram em contradições na cidade. A partir daí, registramos um total de 75 conflitos noticiados pela imprensa, tipificados como:

- (a) *risco causado por atividades diversas da mineração*: é aquele decorrente das atividades produtivas do complexo industrial-mineral e que ameaça diretamente a produção e reprodução da existência de grupos sociais distintos pertencentes à classe trabalhadora, em uma ou mais dimensões da vida econômica, política, social e cultural;
- (b) *conflito por existência de barragem*: é aquele decorrente da existência de barreira artificial para retenção de grandes quantidades de água ou rejeitos industriais, que ameaça diretamente a produção e reprodução da existência de grupos sociais pertencentes à classe trabalhadora, em uma ou mais dimensões da vida econômica, política, social, cultural e subjetiva;
- (c) *risco de rompimento de barragem*: é aquele decorrente do potencial rompimento de barragem, assim classificado por parecer técnico, seja ela de qualquer natureza, impactando negativamente as dimensões econômica, política, social e cultural de grupos distintos da classe trabalhadora;
- (d) *conflito por rompimento de barragem*: é aquele decorrente da ruptura de barreira artificial para retenção de grandes quantidades de água ou rejeitos industriais, impactando negativamente nas dimensões da vida econômica, política, social e cultural, grupos distintos pertencentes à classe trabalhadora;
- (e) *conflito por recursos ecológicos e naturais*: é aquele decorrente do obstáculo imposto pelo capital ao uso e apropriação de ou-

tros recursos ecológicos e naturais além da água, interferindo na continuidade ou privando a constituição de formas sociais diversas de existência à grupos distintos pertencentes à classe trabalhadora, entre os quais, povos tradicionais. Aqui incluímos também a atividade ilegal do garimpo;

- (f) *conflito pela água*: é aquele decorrente do obstáculo imposto pelo capital, público ou privado, ao uso e apropriação da água, interferindo na continuidade ou privando a constituição de formas sociais diversas de existência a grupos distintos pertencentes à classe trabalhadora, entre os quais, povos tradicionais;
- (g) *problema de saúde pública causado pela mineração*: é aquele decorrente das atividades produtivas do complexo industrial-mineral e que impacta negativamente a saúde pública, em especial de grupos sociais distintos pertencentes à classe trabalhadora, que não estão necessariamente ligados ao trabalho no complexo mineral;
- (h) *violência contra a pessoa*: é aquela decorrente do assédio, constrangimento, cerceamento, ameaça, destruição física ou moral promovida pelo capital contra trabalhadores e trabalhadoras, organizados em luta ou não pela defesa de seus direitos;
- (i) *conflito pela terra/despejo/reintegração de posse*: é aquele decorrente do obstáculo imposto pelo capital, público ou privado, ao uso e/ou posse da propriedade da terra, interferindo na continuidade ou privando a constituição de formas sociais diversas de existência a grupos distintos pertencentes à classe trabalhadora, entre os quais, povos tradicionais.

Evidentemente, o mesmo conflito pode ser tipificado em mais de

uma categoria. Para sua tipificação, portanto, elegemos como critério o núcleo central da contradição no momento em que ele emerge. Por exemplo, a contaminação da água pela atividade de mineração. Neste caso, certamente há um conflito pela apropriação da água, no entanto, a forma de sua aparência primeira, ou o modo como vem à cena, são os problemas de saúde pública que produz. Assim, registramos como problema de saúde pública causado pela mineração.

Ademais, do conflito por rompimento de barragens podem decorrer (e em geral decorrem) outros tipos de conflitos, como conflito pela água, conflito por recursos ecológicos e naturais, problema de saúde pública, entre outros. Por exemplo, o rompimento de uma barragem de rejeitos é tipificado como tal, no momento em que ocorre, mas este evento produz consequências, como conflitos pela água ou por recursos ecológicos, *a posteriori*. Estes eventos foram classificados sob todas as formas em que emergem: no momento do rompimento da barragem, registramos como tal e, para cada consequência, um conflito que daí decorreu.

Importa mencionar ainda que o estado de Minas Gerais tem sofrido intensamente com queimadas e incêndios, muitos desses eventos, de natureza criminosa. De acordo com dados do Corpo de Bombeiros do estado, divulgados pela imprensa, somente entre janeiro de outubro de 2019 foram 17.213 focos, 71,64% a mais que no mesmo período do ano anterior. Este tipo de conflito não foi por nós registrado caso a caso.<sup>3</sup>

Tomamos como referência a divisão do território mineiro por “regiões de planejamento”, conforme adotado pelo governo estadual. De acordo com esta classificação, o estado está assim dividido: Alto Para-

---

<sup>3</sup>Queimadas em Minas aumentam, afetando a saúde da população. Portal Brasil de Fato. 21/10/2019. Disponível em: [www.brasildefatomg.com.br](http://www.brasildefatomg.com.br). Acesso em 25 nov. 2020.

naíba (31 municípios); Central (158); Centro-Oeste de Minas (56); Jequitinhonha/Mucuri (66); Mata (142); Noroeste de Minas (19); Norte de Minas (89); Rio Doce (102); Sul de Minas (155); Triângulo (35). Esta divisão territorial vem sendo adotada desde 1995, prevista pela lei no. 1.590/93.<sup>4</sup> Este critério nos permite uma melhor aproximação entre as regiões organizadas segundo suas atividades socioeconômicas e a conflitividade no estado.

É importante assinalar ainda dois pontos. O primeiro é que nem todos os conflitos ganham destaque midiático, de modo que os números podem ser subestimados. A este respeito, procuramos interlocução junto à Comissão Pastoral da Terra (CPT) de Minas Gerais, ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e ao Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB), não só a fim de checar nossos dados, como eventualmente incorporar à nossa pesquisa conflitos que não encontramos noticiados na imprensa — o que, vale dizer, não ocorreu, de modo que todos os conflitos registrados foram extraídos da imprensa. A CPT informou que publica todos os conflitos por ela registrados, de modo que incorporamos suas publicações à nossa base de dados. O MST não confirmou nenhum conflito que não tenhamos registrado e o MAB nos informou que, embora disponha de base de dados própria, não poderia compartilhar conosco, exceto aquilo que já havia tornado público.

O segundo é que, embora nossas bases de dados jornalísticas estejam na internet, a maior parte de suas sedes está na região metropolitana da capital do estado, o que pode produzir uma tendência a um maior registro daqueles conflitos que aí se circunscrevem. Também neste caso, visamos minimizar as distorções buscando veículos de comunicação em todas as regiões do estado, de diferentes abran-

---

<sup>4</sup>Ver [www.mg.gov.br](http://www.mg.gov.br).

gências — o que nos levou a pesquisar setenta e dois (72) veículos de comunicação e informação, conforme informamos anteriormente. Os resultados de nossa pesquisa vêm a seguir.

## **Os conflitos socioambientais do campo em Minas Gerais no ano de 2019**

Analisando o processo de modernização brasileiro das décadas de 1970 e 1980, Zhouri e Laschefski (2010, p. 12) afirmam que “(...) as estratégias desenvolvimentistas não lograram o cumprimento de suas promessas (...)”: aumento das desigualdades sociais, explosão do desemprego estrutural, dos conflitos fundiários, ampliação das fronteiras agrícolas e devastação ambiental foram algumas das características do período. Isto, num contexto de lutas e resistências que, de diferentes maneiras, expressou o que os autores chamam de ambientalismo, que se colocou em oposição ao desenvolvimentismo — seu auge foi o assassinato de Chico Mendes, em 1988. Deste processo foi gestado um conjunto de instrumentos institucionais de controle e governança ambiental, sobretudo depois da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, no Rio de Janeiro, em 1992, conhecida por Eco-92. O desenvolvimento sustentável reivindicado pela luta dos povos, no entanto, a medida de sua institucionalização, deu lugar a uma perspectiva política associada à conciliação de interesses econômicos, ambientais e sociais, ou daquilo que Zhouri (2005), em outro trabalho, denominou de “adequação ambiental e social” que, até o final da primeira década do século XXI, foi marcada “(...) pelo ressurgimento de velhos conflitos em torno da temática ambiental” (ZHOURI; LASCHEFSKI, 2010, p. 14).

Quase uma década depois, Firmiano (2019; 2016), por outro ca-

minho, reiterou o diagnóstico feito por estes autores, argumentando, ainda, que no quadro de conversão do país em plataforma de valorização financeira para o capital cigano, simultaneamente ao aprofundamento da especialização produtiva baseada na produção de *commodities* agrícolas, da extração mineral, da indústria de baixa densidade tecnológica e dos setores da construção civil, a questão agrária tendia a se expressar sob a forma de um conjunto de contradições, colocando as condições elementares da reprodução social sob grande risco.

No caso de Minas Gerais, apesar de fortemente impactado pela crise econômica que se abateu sobre o país a partir de 2014, o estado é, atualmente, a terceira maior economia da nação, com uma participação de quase 9% na formação do Produto Interno Bruto (PIB) nacional, composto por um Valor Adicionado Bruto (VAB) pelos setores industrial e agropecuário, particularmente, pela indústria extrativa, de transformação, construção e serviços industriais, e geração de energia. A maior concentração da atividade industrial está nos setores de produtos alimentícios (como laticínios e torrefação de café), extração de minério de ferro (ferro-gusa e ferroligas) e indústria metalúrgica (metalurgia de metais não ferrosos e siderurgia). Seu PIB está concentrado na região central do estado, principalmente nas microrregiões de Belo Horizonte (com refinaria da Petrobrás e grande parte do parque automotivo e parte do complexo da mineração), Itabira e Ouro Preto (com grandes empreendimentos de mineração); Triângulo Mineiro (indústria de transformação e agropecuária), Zona da Mata (com atividade fabril e serviços) e na região Sul do estado (com ampla atividade agrícola, particularmente produtora de café) (BRASIL/BCB, 2018). Historicamente dependente da produção e exportação de *commodities* agrícolas e minerais, o estado vem produzindo um conjunto de conflitos socioambientais, decorrentes de seu modelo de desenvol-

vimento econômico.

No ano de 2019, registramos 75 conflitos socioambientais no campo em Minas Gerais, sendo 33 situações de risco de rompimento de barragem; 12 conflitos pela água; 8 conflitos por recursos ecológicos e naturais; 8 conflitos pela terra; 7 situações de risco por existência de barragem; 2 situações de risco causada por atividades diversas da mineração; 2 conflitos gerados de problema de saúde pública causada pela mineração; 2 conflitos de violência contra a pessoa; e 1 conflito por rompimento de barragem.

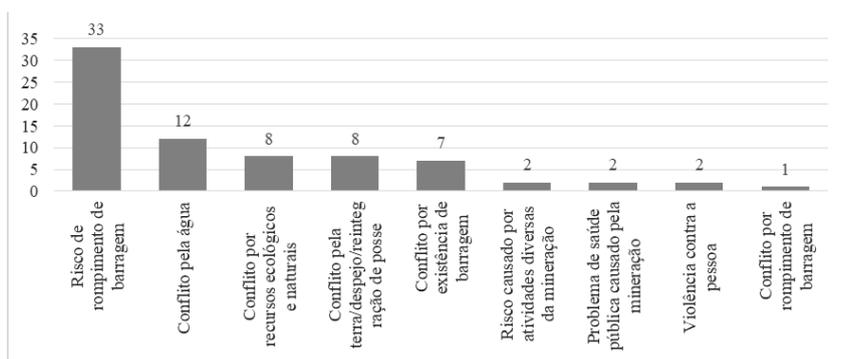


Gráfico 1 — Tipos de conflitos socioambientais no estado de Minas Gerais (2019)

Fonte: Observatório dos Conflitos Socioambientais do campo do estado de Minas Gerais/Grupo de Estudos Interdisciplinares sobre Crise, Neodesenvolvimentismo e Direitos Sociais (Geind).

Entre os conflitos socioambientais por nós registrados no estado de Minas Gerais em 2019, o rompimento da barragem de rejeitos do Córrego do Feijão, operada pela Vale S.A., em Brumadinho, no dia 25 de janeiro, merece destaque. Até os primeiros dias de fevereiro de 2020, eram 260 mortos e 10 desaparecidos,<sup>5</sup> além do dano, econômico, am-

<sup>5</sup>Brumadinho: um ano após tragédia, crânio é encontrado sob lama. 04/02/2020. Portal Metrôpoles. Disponível em: [www.metrolopes.com](http://www.metrolopes.com). Acesso em 05 Fev. 2020.

biental e social, causado por mais de trezentos quilômetros de lama tóxica pelo rio Paraopeba. A literatura sobre este caso tem dado conta de boa parte da complexidade do conflito por rompimento de barragem e suas particularidades, em cada situação, abordando questões que vão desde a dependência do estado de Minas Gerais pela atividade de mineração, já antes do episódio de Brumadinho (COELHO, 2018; 2012), passando pela influência das mineradoras sobre a política e o sistema ambiental em Minas Gerais (LASCHEFSKI, 2019; MILANEZ; MAGNO; PINTO, 2019); a flexibilização crescente da legislação ambiental (MILANEZ, MAGNO, PINTO, 2019); até as graves consequências socioambientais do desastre (FREITAS et al., 2019; REZENDE, 2016).

Vale destacar que o episódio de Brumadinho elevou a média de rompimento de barragens do complexo industrial-mineral em Minas Gerais que, de acordo com Zonta e Trocate (2016), havia sido 6, entre 2006 e 2015. Com isto, no período, Minas Gerais registra uma média de 1 rompimento de barragem a cada dois 2 anos. Apesar da Lei 23.291, de 25 de fevereiro de 2019, que instituiu a Política Estadual de Segurança de Barragens de Minas Gerais, registramos 33 situações de risco de rompimento de barragens, das quais, 26 na região central, 5 no sul de Minas e 2 no Triângulo Mineiro. Somente no município de Ouro Preto são 6 barragens, todas da Vale S.A. que, por sua vez, responde por 15 das barragens sob risco. Brumadinho, que em janeiro de 2019 sofreu com um rompimento, persiste sob risco, contando com outras 3 barragens classificadas no nível I, com problemas em suas estruturas. A classificação varia entre nível I e III, que corresponde do menor ao maior grau de risco. Em novembro de 2019, 4 barragens estavam classificadas no nível III, que exige a remoção imediata das famílias potencialmente atingidas, nos municípios de Nova Lima,

Ouro Preto (com duas barragens nesta situação) e Barão de Cocais.

Outras duas situações chamam a atenção: o caso envolvendo a Usina hidrelétrica Eliezer Batista, ou Usina de Aimorés, do consórcio Aliança Energia (cujo principal acionista é a Vale S.A, junto com a Companhia de Energética de Minas Gerais); e a primeira barragem de exploração de urânio no Brasil. No primeiro caso, os cerca de vinte e cinco (25) mil habitantes do município de Santo Antônio do Rio Doce, distrito de Aimorés, além dos danos socioambientais com os quais convivem, pelo menos, desde 2006, quando de sua inauguração, experimentam o risco de rompimento da barragem, situação que se amplificou desde que a Aliança Energética passou a se reunir com autoridades da administração municipal de Aimorés e do Baixo Guandu, para discutir um plano de evacuação de emergência, depois do desastre de Brumadinho. Conforme relata o Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB), trata-se de um processo que corre à revelia da população, que sequer tem sido consultada sobre o plano obrigatório de emergência, amplificando situações de medo.<sup>6</sup> Em outro caso, trata-se da primeira barragem de exploração de Urânio do país, localizada no município de Caldas, em Minas Gerais. De acordo com a imprensa, haveria estudos da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) indicando comprometimento do sistema de barragem, provocando situações de risco de erosão e conseqüente rompimento. A barragem de rejeitos é gerida pela empresa pública Indústria Nucleares do Brasil (INB), ligada ao Ministério de Minas e Energia e conta com mais de 12 mil toneladas de resíduos, como urânio, tório e rádio, em uma área equivalente a cerca de 100 estádios de futebol das proporções do estádio do Maracanã (Jornalista Mário Filho). Cerca

---

<sup>6</sup>Ver [www.mabnacional.org.br](http://www.mabnacional.org.br). Sobre o caso das hidrelétricas, ver Zhouiri e Oliveira (2007).

de 27 cidades do Sul de Minas poderiam ser atingidas em caso de rompimento, expondo-se, desde já, a grande risco.

Conforme apontaram Milanez, Magno e Pinto (2019), pelo menos desde 2016, com a Lei Estadual no. 21.972, tem havido maior flexibilização e menor rigor para o licenciamento de atividades potencialmente poluidoras. Igualmente, a Deliberação Normativa no. 217/2017 do Conselho Estadual de Política Ambiental (COPAM) definiu modalidades de licenciamento, diferenciando empreendimentos de pequeno, médio e grande porte. Com isso, “(...) sob a justificativa de dar mais ‘celeridade’ ao licenciamento ambiental, o que se fazia era aumentar o poder de ingerência do governo sobre os órgãos do estado e limitar as possibilidades questionamento dos projetos pelas agências ambientais” (MILANEZ; MAGNO; PINTO, 2019, p. 4).

A referida lei resultou de grandes pressões populares, estabelecendo novas regras e formas de controle sobre as barragens de rejeito, no entanto, os conflitos daí decorrentes ainda foram bastante significativos ao longo do ano, sobretudo no que diz respeito ao risco causado pela existência de barragem e que não foram classificadas sob risco de rompimento. Inclusive, vale ressaltar, que nossa pesquisa registrou apenas as situações evidenciadas pela imprensa, de modo que este dado tende a ser subestimado.

Algumas pesquisas têm buscado indicar não apenas as situações objetivas decorrentes do risco da reprodução da vida e existência em áreas de barragem, mas também os impactos subjetivos sobre o conjunto dos sujeitos que vivem em seu entorno e raio de ação. Coelho (2019) realizou pesquisa de campo no município de Conceição do Mato Dentro, em Minas Gerais, visando compreender os impactos causados pelo empreendimento Minas-Rio, da empresa Anglo American, a partir das narrativas de mulheres. A autora registra mudanças

drásticas no modo de vida e na organização sociocultural das moradoras e moradores que, ao lado da falta de água, da poluição da água e do ar, do aumento da violência, das modificações na economia local e na estrutura fundiária, convivem permanentemente com o medo do rompimento da barragem de rejeitos.

A presença da barragem, assim, tende a reconfigurar as condições objetivas e subjetivas da existência, tornando a insegurança uma mediação importante na estruturação da vida cotidiana. Acerca do risco, Beck (2010) e Giddens (1998), entre outros, já indicaram sua importância na qualidade de mediação das relações sociais contemporâneas. Para eles, são mediações globais, que não estão localmente circunscritas, como as que registramos na região Central, Noroeste e Centro-Oeste, mas que se generalizam, implicando todas as dimensões da existência.

Há, ainda, as situações de risco causadas por atividades diversas da mineração, como no caso da “bomba das três e meia da tarde”, em Paracatu, cuja atividade de extração do ouro exige a explosão diária da maior mina de céu aberto do país, como informam Santos (2012) e Duarte (2009) e aquelas que emergem como problema de saúde pública causado pela mineração, como o surto de doenças ocorrido em Brumadinho como consequência do rompimento da barragem.

Os conflitos pela água e por recursos ecológicos e naturais também ganham destaque. Registramos 14 conflitos pela água e 12 por recursos ecológicos e naturais em 2019, todos decorrentes da atividade de mineração. Conforme a CPT, em 2017, Minas Gerais concentrou o maior número de casos de conflitos pela água do país, sendo 72, de um total de 144 (CPT, 2017, p. 132). Firmiano (2019; 2016) destaca que, as modificações experimentadas no plano da questão agrária brasileira, pressionadas pela importância da expansão de capital nos se-

tores primários, tornam a água objeto de uma “guerra global”, ao lado de outras questões que hoje compõem o núcleo das contradições no campo, ou o novo centro crítico do problema agrário brasileiro. Apoiado pela literatura sobre o tema, o autor mostra ainda que há um crescimento vertiginoso desse tipo de conflito em todo o país, desde o ano de 2008, afirmando que, se a questão da água emerge com força sobretudo a partir de meados da década de 1990, hoje passa a ocupar lugar de destaque na conflitividade no campo. Ao lado deste, seguem-se os conflitos que envolvem desmatamento, incêndios, atividades econômicas ilegais, a exemplo do garimpo, e o que poderíamos chamar de expedientes propriamente não-capitalistas, articulados pela reprodução do capital sob condições de crise estrutural (FIRMIANO, 2019; 2016). São conflitos que tendem a piorar as condições elementares da reprodução social (MÉSZÁROS, 2009).

Registramos 08 conflitos por terra no estado de Minas Gerais, sendo ameaças de reintegração de posse, em Itatiaiuçu, Irapé, Itapebi, Uberlândia, Campo do Meio, e Almenara, e São Joaquim de Bicas, a maioria contra acampamentos de famílias sem-terra, organizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), além de reintegrações de posse em Paracatu e Capitão Enéias. Além disso, a violência contra a pessoa e contra povos tradicionais também não cessou, sendo um caso diretamente conectado ao conflito por terras e à atividade do agronegócio e os demais ligados a atividades do complexo industrial-mineral. Em 2019, merece destaque o conflito por terra envolvendo as famílias do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em Campo do Meio, na região Sul do estado. O litígio judicial envolve o Quilombo Campo Grande, que conta com 11 acampamentos e assentamentos, e a ocupação de parte da antiga Fazenda Ariadinópolis, reivindicada pela Companhia Agropecuária

Irmãos Azevedo (Capia) que, desde 2011, vem buscando despejar cerca de 450 famílias que vivem na área desde 1998. O conflito, que envolve despejos, reintegrações de posse, ameaças e tentativas de reintegração de posse e despejo ao longo dos anos, também já resultou em tentativa de assassinato de liderança do movimento popular. Trata-se de um emblemático caso de obstáculo imposto pelo capital ao uso e posse da terra, privando grupos de famílias de trabalhadores de se estabelecerem no território onde já vivem há muitos anos.

Diversos são os trabalhos que visam a compreensão da especificidade da luta pela terra no estado de Minas Gerais, entre eles, Silva (2017), que se dedicou à luta dos Nativos do Arapuim; Feitosa (2008), que analisa a organização do MST no norte do estado; Borges (2004), cujo objeto de preocupação é a mobilização e organização política e ideológica de trabalhadores do campo no Vale do Rio Doce, entre tantos outros. Vale destacar, no entanto, que o conflito fundiário no país não tem ocorrido apenas como resultado da territorialização ou monopolização do território pelo capital agrário, senão pelo conjunto de setores econômicos que opera com base no monopólio dos recursos naturais, a exemplo dos agronegócios, da mineração, da construção civil, da atividade petrolífera (FIRMIANO; 2016). Em Minas Gerais não tem sido diferente. Inúmeras famílias têm sofrido ações de reintegração de posse em Itapebi, Irapé, entre outros municípios, na região do Jequitinhonha-Mucuri, atingidos pelo complexo industrial-mineral.

O conjunto de todos os conflitos socioambientais registrados por nós em Minas Gerais em 2019 está conectado às atividades do complexo industrial-mineral, ao garimpo (atividade de mineração praticada ilegalmente por particulares ou empresas privadas), ao agronegócio e à geração de energia elétrica.

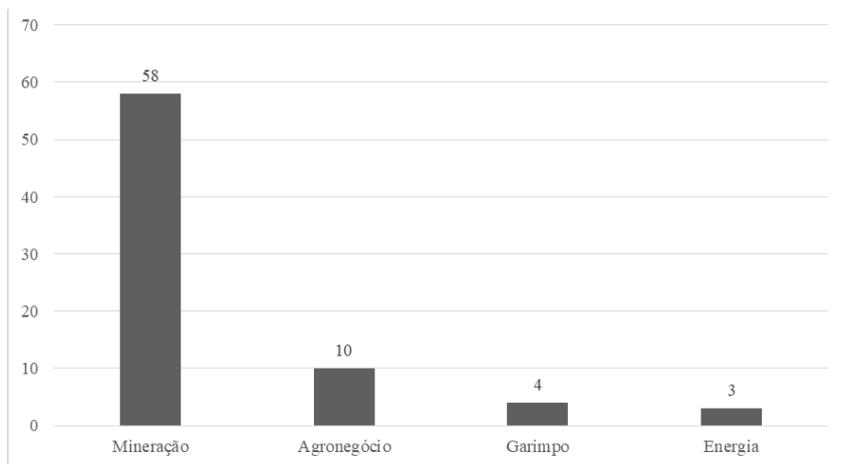


Gráfico 2 — Conflitos por atividade econômica, Minas Gerais (2019)

Fonte: Observatório dos Conflitos Socioambientais do campo do estado de Minas Gerais/Grupo de Estudos Interdisciplinares sobre Crise, Neodesenvolvimentismo e Direitos Sociais (Geind).

O peso dos setores do complexo industrial-mineral na economia mineira já foi aqui indicado, assim como a importância dos chamados agronegócios. Assim, não é de se estranhar que a maior parte dos conflitos socioambientais esteja conectada às atividades da mineração (58) e do garimpo ilegal (4). Juntos, esses setores estão associados a quase 85% dos conflitos por nós registrados — sendo o restante, ligado ao agronegócio (10) e à geração de energia elétrica (3).

A relação entre a presença e desenvolvimento de determinadas atividades produtivas e o conflito socioambiental não pode ser tomada mecanicamente como uma relação de causa e efeito, mas mediada por um conjunto de aspectos que vão desde a natureza contraditória da expansão do capital até as lutas e resistências de grupos da classe trabalhadora (não registradas por nós), passando pela existência ou não de formas diversas de proteção social, ambiental, trabalhista, en-

tre outros. No entanto, a literatura vem sugerindo que onde o complexo industrial-mineral e os setores dos agronegócios se expandem, aumenta a conflitividade (FIRMIANO, 2019; 2016; COELHO, 2018; 2012; REZENDE, 2016; ZHOURI; LASCHEFSKI, 2010; PORTO-GONÇALVES; ALENTEJANO, 2009). Nesta direção, alguns dados sobre a economia mineira e as projeções de investimentos públicos e privados para os próximos anos são preocupantes.

De acordo com o Ministério da Economia, o estado de Minas Gerais encerrou o ano de 2019 com um superávit da balança comercial de US\$ 15,933 bilhões, puxado pelas *commodities* minerais e agrícolas. Os dados indicam um aumento de 4,8% com relação ao ano de 2018, quando o superávit foi de US\$ 15,201 bilhões. Somente a exportação de minério de ferro somou US\$ 7,863 bilhões, 16,09% superiores ao registrado em 2018, seguida pelas exportações de café, cujo valor foi de US\$ 3,496 bilhões, ou 8,8% maiores que no ano anterior.<sup>7</sup> É importante observar que o aumento dos valores exportados pelo complexo industrial-militar se deu num contexto de paralisação de parte das atividades da Vale S.A, depois do desastre de Brumadinho.

E se a dependência econômica pela atividade da mineração pelo Estado de Minas Gerais constituiu importante objeto de discussão na academia (Cf. COELHO, 2018; 2012) e fora dela,<sup>8</sup> os investimentos do capital transnacional do setor não cessam, atraídos pelo Estado.

---

<sup>7</sup>Superávit das exportações minerais tem alta de 4,8%. Portal Diário do Comércio. 07/01/2020. Disponível em: [diariodocomercio.com.br](http://diariodocomercio.com.br). Acesso em: 07 jan. 2020.

<sup>8</sup>Ver, entre outros, Em Minas Gerais, 480 cidades dependem dos royalties da mineração. Portal Jornal O Tempo. 04/02/2019. Disponível em: [www.otempo.com.br](http://www.otempo.com.br). Acesso em 07 jan. 2020; Apesar de tragédias, mineração é vital para a economia. Portal Correio Braziliense. 10/05/2019. Disponível em: [www.correiobraziliense.com.br](http://www.correiobraziliense.com.br). Acesso em 07 jan. 2020; Sem mineração, PIB de Minas pode encolher 12%, diz estudo. Portal O Estado de Minas. Economia. 10/05/2019. Disponível em: [www.em.com.br](http://www.em.com.br). Acesso em: 07 jan. 2020.

Em setembro de 2019, o governo de Minas Gerais assinou protocolo de intenções com uma gigante transnacional do setor, uma subsidiária da chinesa *Honbridge Holdings*, a Sul Americana Metais (SAM), que prevê investimentos de mais de R\$ 9 bilhões na região norte do estado, que inclui a construção de um mineroduto de 480 quilômetros do município de Grão Mogol até Ilhéus, na Bahia, devendo afetar outros 21 municípios do estado. Segundo informações da imprensa, o projeto, ou “Bloco 8”, como está sendo chamado, em plena capacidade produtiva, prevê extrair 27 milhões de toneladas de minério de ferro por ano, nos municípios de Grão Mogol e Padre Carvalho, contando com uma usina de concentração de minério, barragens de água e uma das maiores barragens de rejeitos do país, com capacidade de suportar 845 milhões de metros cúbicos. O projeto, que já foi rejeitado pelo Ibama em 2016, deverá ter seu processo de licenciamento concluído ainda no início de 2020.<sup>9</sup>

Três meses depois, o governo anunciou a assinatura de outros 18 protocolos de intenções de investimentos privados no estado, por meio da Agência de Promoção de Investimento e Comércio Exterior de Minas Gerais (Indi), da ordem de quase R\$ 15 bilhões, totalizando R\$ 55,9 bilhões de investimentos apenas em 2019. No complexo industrial-mineral, a Vale S.A, AMG Mineração e Taquaril Mineração, juntas, formalizaram quase R\$ 2,8 bilhões de investimentos na mina de Brucutu (Vale); na implantação de unidade de beneficiamento de Espodumênio, Planta Química de Lítio e produção de ligas de estanho e concentrado de tântalo e feldspato nos municípios de Nazareno e São Tiago (AMG); na mineração de ferro em Nova Lima e Sabará

---

<sup>9</sup>Mineradora tem projeto de R\$ 9,1 bi com megabarragem no norte de MG. Portal Uol. 14/09/2019. Disponível em: [economia.uol.com.br](http://economia.uol.com.br). Acesso em 12 Dez 2019.

(Taquaril).<sup>10</sup> Isto, como tentativa de recompor os investimentos privados no estado de Minas Gerais, que experimenta importante crise fiscal, pelo menos, desde 2014.

Estes esforços se dão num contexto em que, desde o quinquênio 2012-2016, quando o estado aportou US\$ 75 bilhões do setor privado, os investimentos no setor mineral vêm registrando queda: US\$ 63,7 bilhões, entre 2013-2017; US\$ 53,6 bilhões, entre 2014-2018; US\$ 18 bilhões, ainda em apuração, entre 2017-2021. Mesmo assim, o complexo industrial-mineral vem contribuindo com um saldo comercial no estado acima dos 50%, pelo menos, desde 2015; em 2017, este saldo foi de quase US\$ 11,5 bilhões, ou 63,83% do saldo comercial de todo o estado, sendo o ferro a principal substância exportada, representando 71% do total dos minerais exportados em 2017. No conjunto do setor mineral brasileiro, Minas Gerais contribuiu com 54,3%, em 2017. (IBRAM, 2018).

Exceto pela região do Alto Paranaíba, nossa pesquisa registrou conflitos socioambientais em todas as demais regiões de planejamento do estado, sendo que, mais da metade, está concentrada na região central (51), seguida pelo Sul de Minas (9), Norte de Minas (6), Noroeste (4), Mata e Jequitinhonha-Mucuri e (3), Triângulo Mineiro (2), Rio Doce (2) e Centro-Oeste (1).

De acordo com a Associação Mineira dos Municípios (AMM), a produção de renda e riqueza no estado de Minas Gerais está altamente concentrada na região Central, que responde por 46,6% do PIB do estado. Apesar do setor de serviços contribuir com a maior parte de seu PIB (62,3%) — o que também ocorre em todas as demais regiões — o complexo industrial-mineral, particularmente a extração

---

<sup>10</sup>Governo de Minas assina protocolos de R\$ 14,7 bilhões. Portal Diário do Comércio. 19/12/2019. Disponível em: [diariodocomercio.com.br](http://diariodocomercio.com.br). Acesso em 02 jan. 2020.

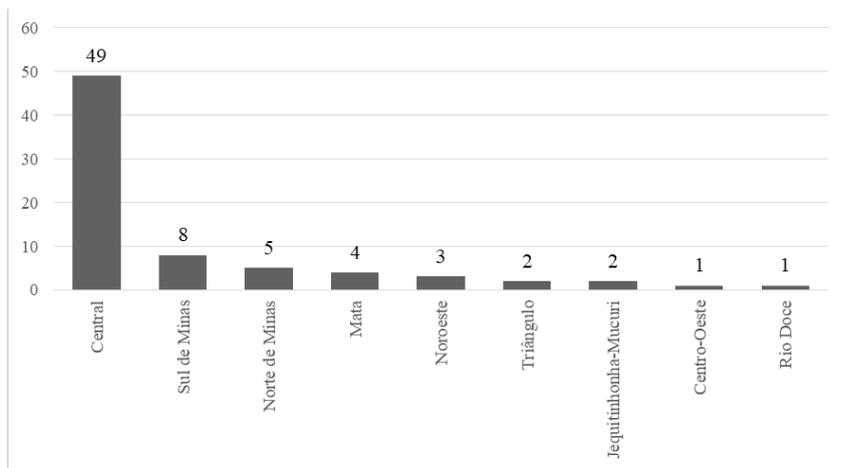


Gráfico 3 — Total de conflitos socioambientais por região, em Minas Gerais (2019)

Fonte: Observatório dos Conflitos Socioambientais do campo do estado de Minas Gerais/Grupo de Estudos Interdisciplinares sobre Crise, Neodesenvolvimentismo e Direitos Sociais (Geind).

de ferro-gusa, tem importância ímpar. Em contrapartida, as regiões Norte, Jequitinhonha/Mucuri e Rio Doce, juntas, somam 12,2% do total da riqueza produzida no Estado. No Norte, são a agropecuária, mineração e setor têxtil as atividades mais importantes; no Jequitinhonha/Mucuri, além da agropecuária e mineração, há a extração e processamento de pedras ornamentais e preciosas; já no Rio Doce, as atividades econômicas mais importantes são a produção de autopeças, siderurgia, os setores de mecânica pesada, agropecuária e produtos alimentares. Todas elas também contam com atividades de reflorestamento.<sup>11</sup>

O Sul de Minas, que compõe 12,2% do PIB total de Minas Gerais, é uma importante região do agronegócio do café, responsável por 13,1% das exportações do estado. A região da Mata é responsá-

<sup>11</sup>Ver [www.portalamm.org.br](http://www.portalamm.org.br).

vel por 7,6% do PIB do estado, se destaca pela produção de suco e fruta natural, café, produtos alimentícios — além da metalurgia, siderurgia e indústria automotiva. O Noroeste mineiro tem importante atividade agropecuária e minerária.<sup>12</sup>

De outro lado, o Triângulo responde por 5,8% das exportações totais do estado, com destaque para os setores dos agronegócios, como o complexo sucroalcooleiro, indústria de fertilizantes, a pecuária, a produção e processamento de grãos, de carne, produção fumageira e exploração de madeira. O Alto Paranaíba é responsável por 6,1% das exportações, sobretudo, pelas atividades do agronegócio, mineração e metalurgia. Por fim, a região Centro-Oeste, que tem sua economia baseada em atividades como a cerâmica, o setor de bebidas, têxtil e artigos de vestuário, a produção de fogos de artifício, a fundição e a produção de ferro-gusa (Cf. portalamm.org.br).

Em praticamente todas as regiões do estado há importante presença da agropecuária, mineração e garimpo, em que pesem dois aspectos: o primeiro, a predominância do setor de serviços em todas elas na formação do PIB; o segundo, os diferentes níveis de desenvolvimento técnico e de produtividade. Assim, enquanto o Sul de Minas expressa um moderno agronegócio, particularmente voltado para a exportação de café, produção de leite e da relativamente recente expansão da soja, a região Norte convive com grandes sistemas de irrigação e com a produção agropecuária em pequena escala. O Triângulo e o Alto Paranaíba concentram a presença de grandes corporações transnacionais das cadeias produtivas de soja e milho e do setor sucroalcooleiro, sendo o Triângulo um importante polo do agronegócio brasileiro. No caso do complexo industrial-mineral, todas as regiões de planejamento do estado são produtoras de minérios, com importante

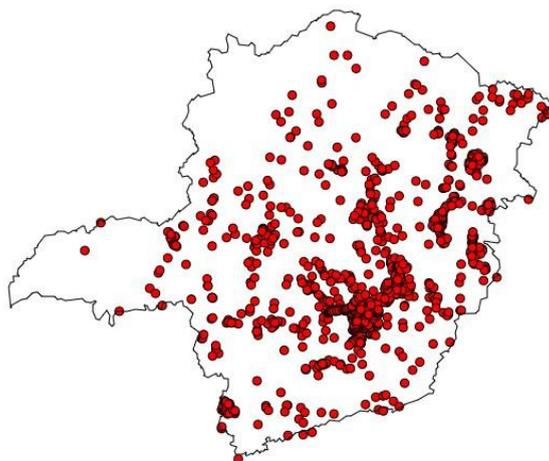
---

<sup>12</sup>Ver [www.portalamm.org.br](http://www.portalamm.org.br).

concentração na região central e no chamado quadrilátero ferrífero. Os municípios de Minas Gerais que mais arrecadam a Compensação Financeira pela Exploração de Recursos Minerais (CFEM), respectivamente, são: Nova Lima, Itabira, Congonhas, São Gonçalo do Rio Abaixo, Mariana, Conceição do Mato Dentro, Itabirito, Brumadinho, Ouro Preto, Paracatu, Catas Altas, Belo Vale, Tapira, Sabará e Nova Lima (IBRAM, 2018, p. 23).

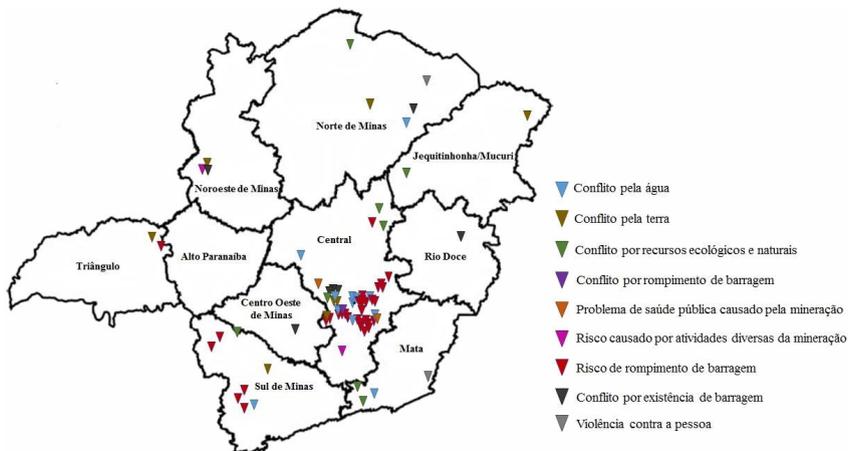
Se relacionarmos os dados dos conflitos por região (Mapa 2) com as atividades econômicas mais importantes em cada uma delas, podemos sugerir que sua predominância está nas áreas do complexo industrial-mineral (como a região central) e do complexo do agronegócio (no caso do Sul de Minas). Evidentemente, no caso da região central, devemos destacar que há um conjunto de conflitos que decorreram do rompimento da barragem do Córrego do Feijão, em Brumadinho. Um conflito socioambiental da natureza deste que é produzido pelo rompimento de barragens não só é gerador de consequências as mais severas, como significa a inexorável explosão de outros inúmeros conflitos por um longo período. Logo, onde há rompimento de barragem, surge um raio crescente de outros conflitos socioambientais.

Mas se for verdade que os dados indicam a existência de conflitos socioambientais onde se instalam os modernos setores de atividades da mineração e dos agronegócios, quando observamos mais de perto os tipos de conflitos com maior presença em uma região ou outra, notamos que as regiões menos desenvolvidas do ponto de vista econômico, técnico e tecnológico, também continuam sendo geradoras de conflitos, como no caso do Norte do estado de Minas Gerais. Isto pode significar o que Firmiano (2016, p. 142) chamou de “(...) superposição daquilo que considerávamos como sendo formas de acumulação



Mapa 1: Mapa de jazidas e minas de recursos minerais de Minas Gerais (2019)

Fonte: Recursos Minerais de Minas Gerais — RMMG, elaborado pela Companhia de Desenvolvimento de Minas Gerais



Mapa 2: Distribuição de conflitos socioambientais por região de planejamento do estado de Minas Gerais (2019)

Fonte: Observatório dos Conflitos Socioambientais do campo do estado de Minas Gerais/Grupo de Estudos Interdisciplinares sobre Crise, Neodesenvolvimentismo e Direitos Sociais (Geind).

primitiva de capital por formas de produção destrutivas inerentes a fase de descendência histórica do capital”. Trata-se da generalização dos expedientes mais violentos da acumulação capitalista, em razão das condições globais de viabilidade do capital, fortemente marcadas por uma crise sistêmica ou estrutural (MÉSZÁROS, 2009). Com isto, explica Firmiano (2016, p. 142), as condições históricas “truncadas” da acumulação capitalista brasileira tendem a viabilizar o atual padrão destrutivo de reprodução, apoiando-se nos expedientes mais abjetos que o sistema do capital dispõe para submeter o conjunto dos recursos ecológicos e naturais que garantem a reprodução da existência humana, e o trabalho, às suas necessidades de acumulação. Não mais como extemporaneidade, mas como norma do desenvolvimento econômico e social hoje.

## Considerações finais

Ao longo das primeiras décadas do século XXI, o Brasil experimentou um importante processo de consolidação de sua posição como plataforma de valorização financeira para o capital cigano transnacional e de importante exportador de *commodities* na nova estrutura global do capital (CHESNAIS, 2003; 1996), imprimindo um padrão de reprodução de capital baseado na especialização produtiva (OSORIO, 2012). Como anotou Firmiano (2019; 2016), o que se assistiu foi a expansão sobremaneira da disputa pelo território por setores do capital que operam a partir do monopólio dos recursos ecológicos e naturais, encetando um conjunto de antagonismos sociais que emergem sob a forma de conflitos socioambientais no campo.

Nesse contexto, o estado de Minas Gerais, cuja história é indissociável da atividade minerária predatória e do problemático complexo

dos agronegócios, vem sendo território de um conjunto de conflitos socioambientais, ilustrando os antagonismos que decorrem do modelo de desenvolvimento econômico e social adotado pelo país. São conflitos que se expandem na medida da expansão deste modelo de desenvolvimento, dependente e apoiado pelos setores primários da economia.

A diminuição conjuntural da intensidade da exploração mineral no estado de Minas Gerais, registrada em 2019 — decorrente, de um lado, do desastre em Brumadinho e da paralisação parcial da produção de minérios naquele local e, de outro, da crise econômica enfrentada pelo país desde 2014 —, não deve ser vista como qualquer inflexão deste modelo. Mesmo diante do quadro de conflitos socioambientais, as soluções encontradas só podem ser a intensificação das atividades que o produz. Como vimos, em que pese a importância da instituição da Política Estadual de Segurança de Barragens de Minas Gerais (Lei no. 23.291, de 25 de fevereiro de 2019), o Estado tem buscado estimular a ampliação dos investimentos privados nos setores que mais se associam aos antagonismos no campo. Nessa direção, nada indica que o conjunto de conflitos socioambientais registrado em 2019 em Minas Gerais tende a ser arrefecido nos próximos anos.

Tabela 1 – Quadro de breve descrição do conflito socioambiental, tipo e região, em Minas Gerais (2019)

Breve descrição do conflito	Tipo de conflito	Região
Barragem B, da Vale S.A, em Nova Lima	Risco de rompimento de barragem	Central
Barragem Campo Grade, da Vale S.A., em Mariana	Risco de rompimento de barragem	Central

Barragem Capitão do Mato, da Vale S.A, em Nova Lima	Risco de rompimento de barragem	Central
Barragem Doutor, da Vale S.A, em Ouro Preto	Risco de rompimento de barragem	Central
Barragem Maravilhas II, da Vale S.A., em Itabirito	Risco de rompimento de barragem	Central
Barragem Marés II, da Vale S.A., em Belo Vale	Risco de rompimento de barragem	Central
Barragem Pontal, da Vale S.A., em Itabira	Risco de rompimento de barragem	Central
Barragem Sul Inferior, da Vale S.A., em Barão de Cocais	Risco de rompimento de barragem	Central
Barragem Vargem Grande, da Vale S.A, em Nova Lima	Risco de rompimento de barragem	Central
Barragem VI, da Vale S.A., em Brumadinho	Risco de rompimento de barragem	Central
Barragem Central, da Mineração Usinimas S.A, em Itatiaiuçu	Risco de rompimento de barragem	Central
Barragem Campim Branco, da Minerações Brasileiras Reunidas S.A, em Brumadinho	Risco de rompimento de barragem	Central
Barragem B1, da Mineração Geral do Brasil, em Brumadinho	Risco de rompimento de barragem	Central
Barragem do Itabiruçu, da Vale S.A, em Itabira	Risco de rompimento de barragem	Central

Barragem Santana, da Vale S.A, em Itabira	Risco de rompimento de barragem	Central
Barragem Forquilha IV, da Vale S.A, em Ouro Preto	Risco de rompimento de barragem	Central
Barragem B2 Auxiliar, da Minérios Nacional S.A, em Rio Acima	Risco de rompimento de barragem	Central
Barragem de Rejeitos, da Arcelormittal Mineração Serra Azul S.A, em Itatiaiuçu	Risco de rompimento de barragem	Central
Barragem Forquilha II, da Vale S.A., em Ouro Preto	Risco de rompimento de barragem	Central
Barragem Grupo, da Vale S.A, em Ouro Preto	Risco de rompimento de barragem	Central
Barragem B3/B4, da MBR S.A., em Nova Lima	Risco de rompimento de barragem	Central
Barragem Forquilha I, da Vale S.A, em Ouro Preto	Risco de rompimento de barragem	Central
Barragem Forquilha III, da Vale S.A, em Ouro Preto	Risco de rompimento de barragem	Central
Barragem Sul Superior, da Vale S.A, Barão de Cocais	Risco de rompimento de barragem	Central
Barragem Casa de Pedra, da Companhia Siderúrgica Nacional, em Congonhas	Risco de rompimento de barragem	Central
Barragem de água para irrigação de particular, no município de Datas	Risco de rompimento de barragem	Central

Barragem Laranjeiras, da Vale S.A., em São Gonçalo do Rio Abaixo	Risco de rompimento de barragem	Central
Barragem 1, das Indústrias Nucleares do Brasil, em Caldas	Risco de rompimento de barragem	Sul de Minas
Barragem 2, das Indústrias Nucleares do Brasil, em Caldas	Risco de rompimento de barragem	Sul de Minas
Barragem de urânio, das Indústrias Nucleares do Brasil, em Caldas	Risco de rompimento de barragem	Sul de Minas
Barragem de São João, da Votorantim Cimentos, em Itaipu de Minas	Risco de rompimento de barragem	Sul de Minas
Barragem de Monte Alto, da Votorantim Cimentos, em Passos	Risco de rompimento de barragem	Sul de Minas
Barragem B1/B4, da Mosaic S.A, em Araxá	Risco de rompimento de barragem	Triângulo Mineiro
Esgotos gerados por municípios atingidos por rompimento de Barragem do Fundão em Marina não passam por tratamento	Conflito pela água	Central
Contaminação do Rio Paraobepa pelo rompimento da barragem de Brumadinho leva município de Pará de Minas a decretar estado de emergência	Conflito pela água	Central
Rompimento da barragem de Brumadinho afeta severamente Rio das Velhas e o abastecimento de água da região metropolitana	Conflito pela água	Central

Moradores do assentamento Queima Fogo, no município de Pompeu, são afetados por abastecimento de água, em decorrência do rompimento da Barragem em Brumadinho	Conflito pela água	Central
Impacto da mineração na bacia do Paraobapas e Velhas reduz fornecimento de água para a região metropolitana	Conflito pela água	Central
Rompimento da barragem de Brumadinho pode afetar Rio São Francisco e o abastecimento de água da região metropolitana	Conflito pela água	Central
Indígenas Não Xohã, em São Joaquim de Bicas ficam sem água, em razão de rompimento da barragem de Brumadinho	Conflito pela água	Central
Indígenas Pataxó, ficam sem água, em razão de rompimento da barragem de Brumadinho	Conflito pela água	Central
Barragem do Josino, na região metropolitana, transborda, promovendo impactos ambientais	Conflito pela água	Central
Mineroduto de empreendimento da Anglo American (Minas-Rio) implica em redução do fornecimento de água para o consumo humano e para agricultura e atividade pesqueira	Conflito pela água	Mata
Conflito por apropriação e uso da água, envolvendo Usina do Funil e o Rio Grande, entre moradores das cidades do entorno e a geração de energia elétrica	Conflito pela água	Sul de Minas
Comunidades Santa Cruz I e II, no município de Cristália, sofrem escassez de água em razão da construção da barragem de Irapé	Conflito pela água	Norte de Minas
Movimentos populares acionam justiça para impedir exploração de minério de Ferro pela empresa Herculano Mineração, no município de Serro	Conflito por recursos ecológicos e minerais	Central

Operação "Salve o Jequitinhonha", que apreendeu e fechou garimpos ilegais na região metropolitana	Conflito por recursos ecológicos e minerais	Central
Proibição da pesca no Rio Paraobeda e denúncias de peixes mortos no Rio, em decorrência do rompimento da Barragem de Brumadinho	Conflito por recursos ecológicos e minerais	Central
Moradores de Pau de Léguas, em Mangá, historicamente em conflito com o Parque da Mata Seca, enfrentam restrições para a reprodução da existência também pela presença do agronegócio na região	Conflito por recursos ecológicos e minerais	Norte de Minas
Garimpo de quartzo provoca dano ambiental na Serra da Canastra	Conflito por recursos ecológicos e minerais	Sul de Minas
População de Teixeiras move ação civil pública e consegue paralisar atividades da Zona da Mata Mineração	Conflito por recursos ecológicos e minerais	Mata
Garimpo ilegal de ouro, em Santana do Garambéu, próximo ao Rio Grande, fechado pela Polícia Federal	Conflito por recursos ecológicos e minerais	Mata
Garimpo ilegal de cristais e desmatamento na região de Dois Córregos, descoberto pela Polícia Militar	Conflito por recursos ecológicos e minerais	Jequitinhonha-Mucuri
Ameaça de reintegração de posse de famílias do acampamento Maria da Conceição, do MST, em Itatiaiuçu	Conflito pela terra/despejo/reintegração de posse	Central
Cerco e ameaça de despejo em Acampamento Pátria Livre, do MST, em São Joaquim de Bicas	Conflito pela terra/despejo/reintegração de posse	Central

Cerco e ameaça de despejo em Acampamento Zequinha, do MST, em São Joaquim de Bicas	Conflito pela terra/despejo/reintegração de posse	Central
Ameaça de reintegração de posse de famílias do acampamento Princesa do Vale, em Almenara, segundo denúncia do MAB	Conflito pela terra/despejo/reintegração de posse	Jequitinhonha-Mucuri
Reintegração de posse de famílias da fazenda Sobradinho (conhecida como Congonhal), em Uberlândia	Conflito pela terra/despejo/reintegração de posse	Triângulo
Reintegração de posse de famílias do acampamento Recanto das Águas, na fazenda Reunidas Norte América, Nova Holanda, em Capitão Enéas	Conflito pela terra/despejo/reintegração de posse	Norte de Minas
Ameaça de reintegração de posse de famílias do acampamento Quilombo Campo Grande, do MST, em Campo do Meio	Conflito pela terra/despejo/reintegração de posse	Sul de Minas
Reintegração de posse de famílias da fazenda Paiol Buriti, em Paracatu	Conflito pela terra/despejo/reintegração de posse	Noroeste
Deslocamento do povo Pataxó Rã Rã Rã, em razão do rompimento da barragem em Brumadinho	Conflito por existência de barragem	Central
Deslocamento do acampamento Pátria Livre, do MST, em razão do rompimento da barragem em Brumadinho	Conflito por existência de barragem	Central
Deslocamento do acampamento 2 de Julho, do MST, em razão do rompimento da barragem em Brumadinho	Conflito por existência de barragem	Central
Medo de rompimento de barragem e de contaminação por mercúrio por moradores de Paracatu	Conflito por existência de barragem	Noroeste

Medo de rompimento de barragem de rejeitos tóxicos e de contaminação pela população em Itapeçerica	Conflito por existência de barragem	Centro-Oeste
Medo de rompimento de barragem da hidrelétrica de Eliezer Batista por atingidos por barragem, de acordo com denúncia do MAB	Conflito por existência de barragem	Rio Doce
Medo de rompimento de barragem de rejeitos por moradores de Riacho dos Machados	Conflito por existência de barragem	Norte de Minas
Tremor provocado por detonações da atividade de mineração na região central, conforme Defesa Civil de São João del Rei	Risco causado por atividades diversas da mineração	Central
Tremor provocado por detonações da atividade de mineração no município de Paracatu	Risco causado por atividades diversas da mineração	Noroeste
Contaminação de atingidos por barragem da Samarco, em Barra Longa, com altos níveis de arsênio e níquel no sangue	Problema de saúde pública causado pela mineração	Central
Alto risco de surto de doenças como dengue, febre amarela, esquistossomose e leptospirose, em Brumadinho, decorrente do rompimento da barragem	Problema de saúde pública causado pela mineração	Central
Ameaça e coação denunciados pelo MAB a atingidos por barragem nos municípios de Raul Soares e Abre Campo	Violência contra a pessoa	Mata
Invasão, ameaça de morte e coação denunciada pelo MST contra famílias do acampamento Bela Vista, no Rio Pardo do Norte	Violência contra a pessoa	Norte de Minas
Rompimento da barragem do Córrego do Feijão, em Brumadinho, 25/01/2019	Conflito por rompimento de barragem	Central

## Referências

ACSELRAD, Henri. Disputas cognitivas e exercício da capacidade crítica: o caso dos conflitos ambientais no Brasil. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 16, n. 35, p. 84-105, abr. 2014a. Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em 15 dez. 2019. [dx.doi.org](https://doi.org/10.1590/s1518-97622014000300005).

\_\_\_\_\_. A crítica do “ambiente” e o ambiente da crítica. *Rev. Antropolítica*, Niterói, v. 1, n. 36, p. 27-47, 1sem., 2014b. Disponível em: [www.revistas-uff.br](http://www.revistas-uff.br). Acesso em 15 Dez. 2019.

ACSELRAD, H. As Práticas Espaciais e o Campo dos Conflitos Ambientais. In: ACSELRAD, H. (org.) *Conflitos Ambientais no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume- Dumará, Fundação Heinrich Böll, 2004.

BECK, Ulrich. *Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade*. São Paulo: Editora 34, 2010.

BORGES, Maria Eliza Linhares. Representações do universo rural e luta pela reforma agrária no Leste de Minas Gerais. *Rev. Bras. Hist.*, São Paulo , v. 24, n. 47, p. 303-326, 2004. Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em 22 jan. 2020. [dx.doi.org](https://doi.org/10.1590/s0034-71492004000400005).

BRASIL. BANCO CENTRAL DO BRASIL. *Economia Mineira. Boletim Regional*. Brasília: 2018. Disponível em: [www.bcb.gov.br](http://www.bcb.gov.br). Acesso em 17 nov 2019.

CHESNAIS, François; DUMÉNIL, Gérard; WALLERSTEIN, Immanuel. *Uma nova fase do capitalismo?* São Paulo: Xamã, 2003.

CHESNAIS, François. *A Mundialização do Capital*. São Paulo, Xamã, 1996.

COELHO, Paula Sasaki. *Mulheres e mineração: narrativas de mulheres acerca dos impactos e mudanças vividas em Conceição do Mato Dentro a partir do empreendimento Minas-Rio*. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) — Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

COELHO, Tádzio. Minério-dependência em Brumadinho e Mariana. *Rev. Lutas Sociais*, São Paulo, vol.22 n.41, p. 252-267, jul./dez. 2018. Disponível em: [revistas.pucsp.br](http://revistas.pucsp.br). Acesso em 10 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Mineração e dependência no quadrilátero ferrífero. *Rev. Intratex-*

tos, Rio de Janeiro, Número Especial 03, p. 128-146, 2012. Disponível em: [www.e-publicacoes.uerj.br](http://www.e-publicacoes.uerj.br). Acesso em 10 mar. 2019.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. *Conflitos no campo* — Brasil 2017. [coordenação: Antônio Canuto, Cássia Regina da Silva Luz, Thiago Valentim Pinto Andrade — Goiânia]: CPT Nacional — Brasil, 2017.

DUARTE, Aparecida de Fátima Coelho. *A vida dos moradores da comunidade Santa Rita com a implantação da empresa Rio Paracatu Mineração* — RPM. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). PUC/SP. São Paulo, 2009.

FEITOSA, Antonio Maurilio Alencar. *A luta pela terra no Norte de Minas e o processo de territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* — MST: o estudo da Brigada Camilo Torres. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geografia — Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

FIRMIANO, Frederico Daia. *Desenvolvimento e questão agrária no Brasil: problemas do passado e dilemas para o futuro*. Relatório final de Pós-doutorado. (Programa de Pós-Graduação em Serviço Social). Universidade Estadual Paulista, campus de Franca, Franca, 2019.

\_\_\_\_\_. *O padrão de desenvolvimento dos agronegócios no Brasil e a atualidade histórica da reforma agrária*. São Paulo: Alameda Editorial, 2016.

FLEURY, Lorena C. *Conflito ambiental e cosmopolíticas na Amazônia brasileira: a construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte em perspectiva*. Tese de Doutorado em Sociologia. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

FLEURY, Lorena C.; BARBOSA, Rômulo S.; SANT'ANA JÚNIOR, Horácio A. Sociologia dos conflitos ambientais: desafios epistemológicos, avanços e perspectivas. *Rev. Brasileira de Sociologia*, Minas Gerais, Vol. 05, No. 11, Set/Dez/2017. Disponível em: [www.sbsociologia.com.br](http://www.sbsociologia.com.br) Acesso em 17 Dez. 2019.

FREITAS, Carlos Machado de et al. Da Samarco em Mariana à Vale em Brumadinho: desastres em barragens de mineração e Saúde Coletiva. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 5, e00052519, 2019. Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em 17 Dez. 2019. Epub mai 20, 2019. [dx.doi.org](https://doi.org/).

GIDDENS, Anthony. *Risk Society: The Context of British Politics*. In: FRANKLIN, Jane (Ed.). *The Politics of Risk Society*. Cambridge: Polity Press, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MINERAÇÃO. *Economia Mineral. Dados sobre Brasil e estado de Minas Gerais*. 2017. Brasília: março/2018. Disponível em: [portaldamineracao.com.br](http://portaldamineracao.com.br). Acesso em 15 nov. 2019.

LASCHEFSKI Klemens. Rompimento de barragens em Mariana e Brumadinho — MG: Desastres como meio de apropriação de territórios por mineradoras. *XIII Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação em Geografia (ENANPEGE)*, de 2 a 6 de setembro de 2019. Anais do XIII Encontro..., São Paulo: 2019. Disponível em: [fonasc-cbh.org.br](http://fonasc-cbh.org.br). Acesso em 12 Dez. 2019.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. [tradução: Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2009.

MILANEZ, Bruno; MAGNO, Lucas; PINTO, Raquel Giffoni. Da política fraca à política privada: o papel do setor mineral nas mudanças da política ambiental em Minas Gerais, Brasil. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 5, e00051219, 2019. Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em 14 jul. 2019. Epub mai 20, 2019. [dx.doi.org](https://doi.org/10.1590/0102-311X00051219).

OSORIO, Jaime. América Latina: o novo padrão exportador de especialização produtiva — estudo de cinco economias da região. In.: FERREIRA, Carla; OSORIO, Jaime; LUCE, Mathias. (Orgs.). *Padrão de reprodução do capital: contribuições da teoria marxista da dependência*. São Paulo: Boitempo, 2012.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter; ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo. A violência do latifúndio moderno-colonial e do agronegócio nos últimos 25 anos. In.: COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. *Conflitos no campo Brasil 2009*. (coordenação: Antonio Canuto, Cássia Regina da Silva Luz, Isolete Wichinieski). São Paulo: Expressão Popular, 2009.

REZENDE, Vanessa Leite. A mineração em Minas Gerais: uma análise de sua expansão e os impactos ambientais e sociais causados por décadas de exploração. *Soc. nat.*, Uberlândia, v. 28, n. 3, p. 375-384, dez. 2016. Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em 18 jan. 2018. [dx.doi.org](https://doi.org/10.1590/0103-70622016000300003).

SANTOS, Márcio José dos. *O Ouro e a dialética territorial em Paracatu-MG: opulência e resistência*. Dissertação. (Mestrado em Planejamento e Gestão Ambiental). Universidade Católica de Brasília, 2012.

SILVA, Greiciele Soares da. *Terra e território: a territorialização da luta*

agrária dos nativos do Arapuim no Norte de Minas Gerais. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Ambiente e Território). Universidade Federal de Minas Gerais — UFMG / Universidade Estadual de Montes Claros — Unimontes, Montes Claros, 2017.

SILVEIRA, Sandra Maria Batista; SILVA, Maria das Graças e. Conflitos socioambientais por água no Nordeste brasileiro: expropriações contemporâneas e lutas sociais no campo. *Rev. katálysis*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 342-352, maio 2019. Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em 28 dez. 2019. Epub Ago. 26, 2019. [dx.doi.org](https://doi.org/10.15406/rk.2019.22.000342).

ZHOURI, Andréa; LASCHEFSKI, Klemens (Orgs.). *Desenvolvimento e conflitos ambientais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

ZHOURI, Andréa; ZUCARELLI, Marcos Cristiano. Mapa dos Conflitos Ambientais no Estado de Minas Gerais — Notas Preliminares de Uma Pesquisa em Andamento. *Anais do IV Encontro Nacional da ANPPAS*, 04 a 06 de junho de 2008, Brasília: DF: Brasil. Disponível em: [anppas.org.br](http://anppas.org.br). Acesso em 28 Dez 2018.

ZHOURI, Andréa; OLIVEIRA, Raquel. Desenvolvimento, conflitos sociais e violência no Brasil rural: o caso das usinas hidrelétricas. *Ambient. soc.*, Campinas, v. 10, n. 2, p. 119-135, dez. 2007. Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em 05 fev. 2019. [dx.doi.org](https://doi.org/10.1590/S1518-87622007000200008).

ZONTA, Marcio; TROCATE, Charles (Orgs.). *Antes fosse mais leve a carga: reflexões sobre o desastre da Sanmarco/Vale/BHP Billiton*. Marabá, PA: Editorial iGuana, 2016. (Coleção A questão mineral; v. 2).

### **Notícias em Periódicos**

Apesar de tragédias, mineração é vital para a economia. *Portal Correio Braziliense*. 10/05/2019. Disponível em: [www.correiobraziliense.com.br](http://www.correiobraziliense.com.br). Acesso em 07 jan. 2020.

Brumadinho: um ano após tragédia, crânio é encontrado sob lama. 04/02/2020. *Portal Metrôpoles*. Disponível em: [www.metropoles.com](http://www.metropoles.com). Acesso em 05 Fev. 2020.

Em Minas Gerais, 480 cidades dependem dos royalties da mineração. *Portal Jornal O Tempo*. 04/02/2019. Disponível em: [www.otempo.com.br](http://www.otempo.com.br). Acesso em 07 jan. 2020.

Governo de Minas assina protocolos de R\$ 14,7 bilhões. *Portal Diário do*

*Comércio*. 19/12/2019. Disponível em: [diariodocomercio.com.br](http://diariodocomercio.com.br). Acesso em 02 jan. 2020.

Mineradora tem projeto de R\$ 9,1 bi com megabarragem no norte de MG. *Portal Uol*. 14/09/2019. Disponível em: [economia.uol.com.br](http://economia.uol.com.br). Acesso em 12 Dez 2019.

Queimadas em Minas aumentam, afetando a saúde da população. *Portal Brasil de Fato*. 21/10/2019. Disponível em: [www.brasildefatomg.com.br](http://www.brasildefatomg.com.br). Acesso em 25 nov. 2020.

Sem mineração, PIB de Minas pode encolher 12%, diz estudo. *Portal O Estado de Minas*. Economia. 10/05/2019. Disponível em: [www.em.com.br](http://www.em.com.br). Acesso em: 07 jan. 2020.

Superávit das exportações minerais tem alta de 4,8%. *Portal Diário do Comércio*. 07/01/2020. Disponível em: [diariodocomercio.com.br](http://diariodocomercio.com.br)?. Acesso em: 07 jan. 2020.

### **Consultas em sítios eletrônicos**

[conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br](http://conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br)

[www.mg.gov.br](http://www.mg.gov.br)

[mab.org.br](http://mab.org.br)

[www.portalamm.org.br](http://www.portalamm.org.br)

**Resumo:**

A partir das evidências trazidas pela literatura brasileira acerca da persistência de conflitos socioambientais no estado de Minas Gerais, buscamos construir bases teóricas e empíricas para a elaboração de um programa de registro e interpretação destes fenômenos, visando identificar as formas mais recorrentes de conflitos no campo e compreender sua dinâmica socioespacial. Neste artigo, temos o objetivo de expor os primeiros resultados obtidos pelo Observatório de Conflitos Socioambientais de Minas Gerais. Realizamos levantamento de dados secundários em 72 sítios eletrônicos de jornais, webjornais e portais de notícias locais, nacionais e internacionais, encontrando um total de 75 conflitos socioambientais, em todas as regiões de planejamento, ligados à atividade de mineração e garimpo, agronegócios e geração de energia.

**Palavras-chave:** Conflitos Socioambientais; Minas Gerais; complexo industrial-mineral e garimpo; agronegócios; geração de energia.

**Abstract:**

In this article, we set up theoretical and empirical bases for the elaboration of a recording program to set up a database to interpret socio-environmental conflicts in Minas Gerais state. We based the records on shreds of evidence from the Brazilian literature about the persistence of those conflicts. The aim was to identify the most recurrent forms of conflicts and understand its socio-spatial dynamics. Here we show the first results obtained by the Observatory of Social and Environmental Conflicts of Minas Gerais. We collect secondary data on 72 websites of newspapers and local, national and international news websites. We found a total of 75 socio-environmental conflicts, in the so-called Planned Regions of Minas Gerais, which were related to mining, agribusiness, and generation of energy.

**Keywords:** Socio-environmental conflicts; Minas Gerais; mineral exploration and mining complex; agribusiness; energy generation.

Recebido para publicação em 12/02/2020.  
Aceito em 08/02/2021.



# Migrações e trabalho: a busca pela sobrevivência de camponeses brasileiros e angolanos

**Flávia de Almeida Moura**

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-6672-2319>

flaviaalmeidamoura29@gmail.com

## Introdução

A proposta do texto é discutir estratégias e fluxos migratórios de grupos de camponeses em busca de trabalho fora de suas lavouras como forma de complementar renda e garantir a reprodução familiar. Tomará como base as estruturas fundiárias e a lógica familiar de trabalhadores rurais do Maranhão (BR), dos municípios de Codó e Timbiras (CARNEIRO; MOURA, 2008; MOURA, 2009; MARI-NHO, 2010; SOUSA, 2011); e das províncias do Huambo, da Huíla e de Benguela, localizadas no Sul de Angola, municípios da Caála, Cacula e Ganda,<sup>1</sup> levando em conta suas diferenças e semelhanças.

---

<sup>1</sup>A pesquisa foi realizada durante estágio pós-doutoral, em 2018, junto ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da UFRJ (Universidade

O estudo comparativo buscou evidenciar proximidades e distâncias entre formas de vida e de trabalho de camponeses brasileiros (mais propriamente a partir de dados de pesquisas realizadas no estado do Maranhão nos últimos 15 anos, entre 2005 e 2020) e de angolanos (investigados durante trabalho de campo realizado em 2018, durante pesquisa pós-doutoral sobre a economia familiar e estratégias de sobrevivência de camponeses do Sul de Angola).

As migrações temporárias para trabalhar fora dos seus locais de origem são comuns nos dois casos, demonstrando uma coexistência entre o campesinato e o sistema capitalista (GARCIA JR, 1989). Identificamos, no entanto, durante trabalho de campo realizado em Angola,<sup>2</sup> em agosto de 2018, diferenças nas dinâmicas desses fluxos migratórios tendo em vista as características específicas da realidade das duas regiões. Os contextos históricos, sociais, políticos e culturais dos dois países foram considerados; no caso de Angola, e nas províncias analisadas, a guerra civil que perdurou por 27 anos tornou-se um fator decisivo para se entender o histórico da migração. No Maranhão, a expulsão dos trabalhadores rurais de suas terras para a implantação de grandes projetos no Brasil, nos anos de 1960 e 1970, também tem importante efeito explicativo.

Mesmo com as especificidades de cada local, percebemos, no estudo cruzado, que os migrantes nos dois casos estão submetidos a trabalhos degradantes. No Brasil, estas condições podem ser consideradas de superexploração, e são encontradas no agronegócio e no contexto dos grandes projetos de desenvolvimento, e chamadas de con-

---

Federal do Rio de Janeiro) sob a supervisão do professor Dr. José Ricardo Ramalho.

<sup>2</sup>O trabalho de campo, realizado em agosto de 2018 em três aldeias localizadas no Sul de Angola, contou com a colaboração do jornalista e mestrando angolano Osmilde Augusto Miranda, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão, Brasil.

dição análoga à de escravo (Artigo 149 do Código Penal Brasileiro). Em Angola, são encontradas principalmente em atividades laborais na construção civil e nas fazendas empresariais agrícolas e agropastoris (ADRA, 2004).

Nas províncias do sul de Angola, a maior parte dos fluxos migratórios é destinada ao trabalho informal na região da capital, Luanda, ao norte, principalmente relacionados à venda dos produtos excedentes da agricultura ou de produtos industrializados comprados para a revenda, como roupas, calçados, utensílios domésticos, entre outros.

No caso do Maranhão, o deslocamento mais comum é para trabalhos de diária ou empreitada em grandes fazendas de gado. Vão também para outros estados brasileiros em atividades do agronegócio<sup>3</sup> ou atividades na construção civil espalhadas em grandes obras, sobretudo nas regiões central, sudeste e sul do Brasil.

Neste texto queremos ressaltar algumas características desses fluxos migratórios, tentar compreender a multiplicidade dos seus efeitos para a economia familiar agrícola, tomando como fonte os relatos de grupos de camponeses do Maranhão (2008; 2009; 2016<sup>4</sup>), e das províncias do Huambo, da Huíla e de Benguela, em Angola (2018). Não se pretende generalizar essas explicações, mas trazer mais elementos para o debate sobre as dinâmicas da economia familiar e as estratégias da migração camponesa.

Um esclarecimento necessário para entender as escolhas metodológicas diz respeito ao modo que realizamos o trabalho de campo em Angola. O acesso às aldeias se deu por intermédio da ADRA (Ação

---

<sup>3</sup>Principalmente plantio e colheita em monoculturas ou atividades de cercamento, desmatamento ou retirada de mato e toco para plantio de capim em fazendas de gados.

<sup>4</sup>Os respectivos anos indicam a realização de trabalhos de campo realizados em pesquisa anteriores sobre migrações e campesinato no Maranhão.

para o Desenvolvimento Rural de Angola), Organização Não Governamental angolana que atua desde 1990 no país, há cinco anos na região, voltada para projetos de desenvolvimento regional e autonomia dos trabalhadores rurais. As visitas foram agendadas previamente por intermédio de lideranças comunitárias locais intermediadas pela ADRA e cumpriram um roteiro de entrevista semiestruturada, que buscou reunir características relacionadas às atividades econômicas nas localidades, bem como as relações dos trabalhadores com a terra e fora de seus locais de origem, identificando migrações sazonais.

As aldeias que tivemos acesso, por mais que apresentassem dificuldades para a manutenção da reprodução familiar, recebiam alguma assistência técnica com vistas à melhoria da qualidade de vida dessas famílias. Esta situação contrastava com o caso dos trabalhadores rurais que acompanhamos no Maranhão há pelo menos uma década e meia, em geral expulsos de suas terras e que foram resgatados de condições análogas à de trabalho escravo, vivendo de uma economia que chamamos da *precisão*.<sup>5</sup>

Este artigo inicia com uma contextualização da questão fundiária e o campesinato nas duas localidades estudadas, depois apresenta formas cotidianas de resistência a partir de exemplos encontrados no estudo para, ao final, traçar comparações entre as realidades brasileira e angolana investigadas.

---

<sup>5</sup>A economia da precisão implica, pelo lado da oferta, uma situação em que as alternativas de trabalho oferecidas mostram-se limitadas e, pelo lado da demanda, a situação de um contingente de trabalhadores com baixo nível de qualificação, pertencentes a famílias em condição de vulnerabilidade (CARNEIRO; MOURA, 2016).

## Questão fundiária e campesinato

No contexto brasileiro, a partir da ditadura militar de 1964, se articula um processo da ocupação econômica da Amazônia, com a justificativa de integrá-la ao mundo moderno (MARTINS, 1994).<sup>6</sup>

Este projeto de desenvolvimento, segundo Costa (2000), se chocou, na disputa pela terra, com formas de produção preexistentes na região, oriundas de sua formação econômico-social e de um campesinato surgido no percurso da expansão da fronteira agrícola.

(...) o que resultou da estratégia da ditadura foi um processo que afirmava, embutida no ‘pacote tecnológico’ que viabilizou, uma função de produção favorecedora de manutenção e mesmo ampliação da Amazônia do elevado grau de concentração da estrutura fundiária vigentes nas áreas antigas do país, estendendo para a Amazônia métodos e técnicas de produção gerados em outras realidades, não adaptadas às condições peculiares da região, atrelando grandes frações de capital industrial, comercial e bancário ao estabelecimento das relações de propriedade na fronteira e, assim, reafirmando o papel da grande propriedade fundiária como forma de apropriação da riqueza social no conjunto do Brasil. (COSTA, 2000, p. 83).

O Maranhão é apontado historicamente como um dos principais estados brasileiros relacionados a conflitos de terra, devido à concentração fundiária. Em 2012, segundo estudos da CPT (Comissão Pastoral da Terra), o estado contabilizou 252 casos de conflitos de terra, com o envolvimento de aproximadamente 65 mil pessoas (CPT, 2013). Em 2014, foram mais de 140 casos, segundo dados da assessoria jurídica

---

<sup>6</sup>O autor afirma que os objetivos eram econômicos, mas sobretudo geopolíticos. “O lema da ditadura era”integrar” (a Amazônia ao Brasil) “para não entregar” (a supostas e gananciosas potências estrangeiras). Os militares falavam em “ocupação de espaços vazios”, embora a região estivesse ocupada por dezenas de tribos indígenas, muitas delas jamais contactadas pelo homem branco, e ocupada também, ainda que dispersamente, por uma população camponesa já presente na área desde o século 18, pelo menos” (MARTINS, 1994, p. 13).

da CPT-MA. Pelo menos 60% desses casos se concentraram na região dos Cocais (MAY, 1990) envolvendo os municípios de Codó e Timbiras. (CARNEIRO; MOURA, 2008).

O Maranhão ocupa uma área de 333.365,6 km<sup>2</sup>, sendo o oitavo estado da federação em extensão territorial e o segundo da região Nordeste. No entanto, apenas um pequeno número de proprietários detém a maioria das terras, causando conflitos e violências no campo. Grande parte das terras do estado, principalmente aquelas localizadas nas regiões de colonização antiga (Baixadas Ocidental e Oriental, Pindaré, Mearim, Vale do Itapecuru e Baixo Parnaíba), está ocupada por comunidades negras, cuja história da posse territorial remonta ao período da escravidão. Juntamente com elas, outros grupos de camponeses consolidaram seus apossamentos no processo de expansão da fronteira agrícola do Estado.

A população negra rural engendrou formas de apropriação de territórios durante a vigência da repressão escravista. Os outros grupos tradicionais — os extrativistas, os descendentes de índios, os ribeirinhos e os posseiros antigos — consolidaram formas de apossamentos semelhantes. Esses grupos tiveram que enfrentar a expansão da frente agrícola, na conjuntura de “modernização” do campo maranhense, com a introdução dos grandes empreendimentos agropecuários e dos grandes projetos de monocultura. A questão agrária no Maranhão, portanto, sempre esteve marcada por essa história de confrontos entre trabalhadores rurais (tidos como primitivos e fadados ao desaparecimento) e os agentes sociais, que diziam representar a modernidade, o desenvolvimento e os novos paradigmas do progresso (PEDROSA, 2013).

Pelo fato de haver alta concentração de terras pelo latifúndio, expulsão constante de trabalhadores de suas terras, o Maranhão, e so-

bretudo a região dos Cocais, onde estão localizados os municípios de Codó e Timbiras, apresenta saídas frequentes de trabalhadores para fora da região em busca de trabalho, muitas vezes submetidos a condições análogas à de escravos (CARNEIRO; MOURA, 2008; MOURA, 2009; CPT/RAICE, 2016).

Angola possui uma extensão territorial de 1.246.700 km<sup>2</sup>, sendo quase da extensão do Estado do Pará, no Brasil, e uma população de 25.789.024 habitantes, segundo o Censo Populacional de 2014. As três províncias do centro sul de Angola delimitadas neste estudo possuem, junto com a capital Luanda, mais da metade da população do país, a saber: Benguela, Huambo e Huíla.

A estrutura fundiária angolana ainda está atrelada ao tempo colonial. De acordo com estudo realizado pela ADRA (2004), apesar da Lei de Terras, de 2004, as concessões do tempo colonial ainda são reconhecidas em muitas províncias, principalmente na região sul do país, mais afetada pela guerra civil, que durou desde a Independência de Portugal, em 1975, até 2002 (ADRA, 2004).

A maioria dos trabalhadores entrevistados nas províncias do Sul de Angola vive nas chamadas *terras de família*, isto é, terras que plantam desde os ancestrais, embora em sua maioria, não tenham a posse com documentação legal. Essa situação ocorre principalmente por conta de uma recente retomada da agricultura empresarial, a partir da tentativa do país de diversificar sua economia e fugir da crise do petróleo. Nesse contexto, fica claro um latente problema, a ser enfrentado nos próximos anos, sobre a questão fundiária em Angola, mais precisamente nas aldeias visitadas, uma vez que as concessões de terras ainda datam do tempo colonial e muitos povoamentos foram reconstruídos em terras de propriedades de fazendeiros e empresários.

Sem o *arame*, os lavradores angolanos ainda estão plantando suas

*lavras*,<sup>7</sup> uma vez que o cercamento de terras ainda não gera tantos conflitos, como os encontrados no contexto do agronegócio brasileiro. Situação mais próxima a do Brasil existe no extremo sul de Angola, na província da Huíla, na divisa com o Cunene e a Namíbia, onde as terras de pastores estão sendo cercadas por fazendas agropastoris desde o período pós-guerra, em 2002, gerando conflitos violentos, conforme diz o relatório da ACC (Associação Construindo Comunidades), de 2008.

## **Economia familiar e estratégias de sobrevivência**

No Brasil, a industrialização, que se tornou dominante na segunda metade do século XX, criou um novo polo dinâmico na vida social e econômica do país. Segundo Garcia Jr (1989), não se pode esquecer que o crescimento do mercado de trabalho industrial não foi procedido pela liquidação das formas de dominação personalizada no campo.

No Maranhão, estudos realizados há dez anos, conforme o projeto Migrações no Maranhão Contemporâneo (CARNEIRO; MOURA, 2008) demonstram que o deslocamento de camponeses em busca de complementação de renda nos grandes centros, como no caso das plantações de cana em São Paulo, transforma o espaço social de origem, mas não retira os trabalhadores das condições de *roças de subsistência*. Também não altera as relações de dominação personalizadas no campo, como é o caso de aforamento (aluguel de pequenas porções de terra para o plantio) e mesmo relações de submissão aos latifundiários na região.

---

<sup>7</sup>Nome dado a pequenas porções de plantação; unidade de medida similar à que se chama no Maranhão de *linha* de roça plantada.

Mais recentemente, diagnóstico realizado pelo projeto RAICE (Rede de Ação Integrada contra a escravidão), desenvolvido pela CPT (Comissão Pastoral da Terra) e o CDVDH/CB (Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmen Bascarán), de Açailândia, Maranhão, entre os anos de 2015 e 2016, mostra que a migração continua fazendo parte das estratégias de sobrevivência dos camponeses do Maranhão no intuito da reprodução familiar. Em 2015, entrevistamos uma família de lavradores residentes no bairro Codó Novo, no município de Codó (MA). Na ocasião, estavam presentes o casal, um filho e uma nora. Dona Maria, 52 anos e Seu José,<sup>8</sup> de 57 anos, contaram que dois filhos estavam no estado do Mato Grosso; um trabalhando na produção de soja e outro na construção civil, mas que ambos haviam recebido convite para trabalhar em garimpo no Suriname. Outros dois filhos, que residem no mesmo domicílio, trabalhavam à ocasião em uma pequena porção de terra em povoado distante aproximadamente 40 quilômetros da sede do município, onde a família possui uma *roça de subsistência*. Seu José contou que trabalhou por muitos anos fazendo cercas em fazendas de gado na região de Codó e que, na ocasião da entrevista, estava plantando numa horta comunitária desenvolvida pela escola agrotécnica na sede do município. Ele lamentou ter os filhos longe da casa, mas afirmou que no município não tem oportunidades de sustento, então, o negócio é “aventurar”.

A estratégia é sempre alguém da família estar trabalhando fora para mandar algum troco pra casa. Porque o servicinho que fazemos por aqui não dá de receber muito dinheiro. (Trecho de entrevista com Seu José, 57 anos, morador de Codó (MA), 2015).

O perfil dos camponeses entrevistados no município de Timbiras,

---

<sup>8</sup>Os nomes de todos os entrevistados apresentados neste artigo são fictícios com o objetivo de preservação da identidade dos mesmos.

por ocasião da mesma pesquisa, não é diferente do da família de Seu José: a saída para o trabalho, principalmente para o corte de cana e para a plantação de amendoim no estado de São Paulo ou para colheita de laranja no Mato Grosso, vem para complementar a renda da família, em geral extensa, que planta *roças de subsistência*. É comum o relato do filho que completa 18 anos migrar e, em alguns casos, constituir família ou levar a família já constituída para o destino. Percebemos ainda um fluxo migratório de mulheres para Goiânia e Caldas Novas (GO) para trabalhar como doméstica, e de homens para trabalhar na construção civil ou em serviços gerais.

No bairro Destino II, no município de Timbiras, a família de Seu Pedro, 60 anos, e Dona Rosa, de 44, possuíam à ocasião da entrevista (2015) dois filhos trabalhando no corte de cana em Ribeirão Preto (SP). O casal contou que os filhos haviam migrado desde 2010 e, a partir de então, participaram de todas as safras, sempre saindo de casa em meados de fevereiro e voltando em novembro. Os filhos mandam recursos durante o ano para os pais para a manutenção da *roça* e também para alguns gastos com a casa. O filho mais novo do casal, de 14 anos, sonha em fazer 18 para poder acompanhar os irmãos. Percebemos que as condições e a falta de perspectivas de construir algo melhor em Timbiras acabam direcionando o sonho do adolescente, que é completamente contrário ao sonho dos pais: de tê-los todos próximos.

No caso angolano, a guerra civil, que se estendeu por 27 anos (desde a Independência de Portugal, em 1975 até 2002), explica os processos migratórios históricos em Angola. Foi comum ouvir, nos relatos dos migrantes contemporâneos, que a situação de migração era a mesma desde o tempo dos pais ou avós, pelos motivos de guerra. Neste sentido, a capital Luanda constituiu-se na principal região receptora de migrantes, sobretudo das províncias da região sul. Estas pro-

víncias, mais populosas, foram afetadas diretamente durante os anos de guerra, principalmente por ser território do partido de oposição ao governo do MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola), a UNITA (União Nacional para a Independência Total de Angola). A província de Huambo era o local de residência do líder da UNITA, Jonas Savimbi; e o sul do país, considerado o principal território da oposição ao governo.

Em Angola, ocorreram mudanças significativas dos espaços sociais do campo e da cidade no contexto da reconstituição nacional a partir da necessidade da diversificação da economia no pós-guerra, principalmente desde 2002. A agricultura, neste contexto, ganha um peso relevante principalmente após a crise do petróleo e a queda das relações comerciais de Angola no mercado externo (ROCHA, 2013).

A agricultura familiar sempre teve maior peso nos mercados de produtos agrícolas desde o tempo colonial. Segundo relatório da ADRA (2004), em meados dos anos de 1970, o país era um notável produtor de bens de origem agrícola e pecuária.

(...) Angola produzia ainda algodão, milho, mandioca e banana para seu consumo e para exportação, e era mais ou menos auto-suficiente em carne, feijão, amendoim, óleo de palma, tabaco e muitos outros produtos. Ao contrário do que muitos imaginam — e do que é divulgado por certas fontes pouco preocupadas com o rigor da informação — a maior parte da produção de alimentos de origem agropecuária que chegava aos mercados provinha do então chamado sector “tradicional”, ou seja, dos pequenos agricultores familiares. Estes eram responsáveis, de acordo com a MIAA, por 88% da comercialização de milho, 100% de mandioca, 94% de feijão, 100% de amendoim, 71% de batata, 30% de café, 52% de arroz, 21% de algodão e tinham ainda peso superior na produção de carne, tabaco e banana. Todavia, tais produtores utilizavam a terra de forma precária, pois não tinham garantidos, através de títulos, os seus direitos de propriedade ou posse, como acontecia com os agricultores empresariais,

patronais ou “modernos” (ADRA, 2014, p. 7).

Na atualidade, os lavradores apresentam, em geral, situações de pluriatividade (KATIAVALA, 2016, p. 19), combinando a lavoura de subsistência com a possibilidade da venda dos excedentes da plantação e mais alguma atividade, denominada de *biscate*, nos centros urbanos. Segundo Katiavala (2016), em seu estudo sobre o processo de diferenciação socioeconômica dos produtores agrícolas na província de Huambo, há uma pluralidade de categorias de camponeses e agricultores familiares com diferentes estratégias e arranjos econômicos. A migração, em geral, é parte deste contexto.

A questão da migração em Angola tem uma trajetória antiga. De colonização portuguesa até 1975, seguida de guerras civis que perduraram décadas até 2002, o ato de migrar para fugir da guerra apareceu em muitos dos relatos e no imaginário dos entrevistados.

Após a independência em 1975, o país vivenciou décadas de guerra civil. Luanda, sua capital, fundada pelos colonizadores portugueses em 1576, se via ocupada por uma larga população de pessoas oriundas de outras províncias mais lesadas. A guerra desterrou milhares de angolanos de suas terras natal, tornando assim, a capital, uma zona de refúgio, entre eles, os povos da província do Bengo, Cuanza Norte, Malanje, Zaire, pelo Norte; e Benguela, Cuanza Sul, Huambo e Huíla, pelo Sul. Todos esses grupos apresentavam hábitos linguísticos, culturais e sociais diferentes. Três fatores são importantes durante esse processo: o deslocamento em massa para o centro-capital, a instabilidade econômica e, por último, a ausência de políticas públicas que dessem conta da realidade pela qual passava o país (SANTOS, 2011).

Segundo o sociólogo angolano Katiavala (2016), as migrações forçadas para as zonas urbanas em busca de segurança causaram alterações profundas no mundo rural principalmente pelo abandono das

plantações e mesmo dos povoamentos (residências). Para ele, estima-se que entre 1998 e 2002, mais de 4 milhões de camponeses se deslocaram. Com o fim da guerra, em 2002, não houve o regresso esperado das pessoas para as aldeias de origem. Na verdade, as famílias foram se estabelecendo em outras localidades, principalmente nas imediações da capital Luanda e com isso algumas regiões ficaram, por algum tempo, completamente desabitadas.

Na aldeia de Cavissi II, localizada no município da Cacula, província da Huíla, um grupo de mulheres mais velhas nos contaram um pouco sobre esses fluxos migratórios:

No tempo colonial, a gente já vivia aqui. No tempo dos escravos. A gente chegou a trabalhar quando criança para os colonos. (...) Nossos bisavós já andavam por Luanda para conseguir algum negócio; com a venda de alguns produtos que eles conseguiam plantar. Naquela época, o café era o principal produto plantado na região, mas a gente tinha que sempre sair para trabalhar em outras regiões para fugir da seca e, depois de 1975, da guerra.<sup>9</sup> (Trecho de entrevista concedida por Maria, 96 anos, moradora da aldeia Cavissi II, Cacula, Huíla, Angola, agosto de 2018)

Quem migra hoje é prioritariamente homem e jovem, de 18 a 25 anos principalmente, podendo haver casos de mulheres que saem das comunidades rurais para a comercialização dos produtos agrícolas nos principais centros comerciais das províncias de origem ou mesmo da capital do país. Também ouvimos relatos de homens que saem mais cedo, a partir dos 15 anos de idade e que acabam prestando serviços para o comércio informal ou ocupando postos de trabalho tanto na

---

<sup>9</sup>As entrevistas realizadas nas três aldeias visitadas no sul de Angola tiveram tradução simultânea de agentes da ADRA (Acção para o Desenvolvimento Rural de Angola), ONG que atua nas localidades visitadas. Os entrevistados, em geral, entendiam o português, mas pouco falavam. A língua nacional falada nesta região é umbundo, originária do povo da linhagem ovimbundo, etnia bantu de Angola.

construção civil, quanto nas fazendas empresariais, em geral com sistemas de diárias ou de trabalho por produção.

Seu João, de 56 anos, morador da aldeia Sakaliñga, localizada no município da Caála, na província de Huambo, nos contou que migrou várias vezes para a capital Luanda e que tem familiares (filhos e sobrinhos) na região de Kikuxi, província de Luanda, trabalhando em fazendas agrícolas empresariais. Ele afirmou que se deslocou por necessidade de complementar a renda familiar. Saiu algumas vezes para vender produtos excedentes de sua *lavra* e também acabou prestando serviços no comércio informal em Luanda e em armazéns localizados no populoso e periférico bairro do Benfica.

Já outro lavrador, André, de 28 anos, morador da aldeia Cavissi II, localizada no município da Cacula, na província da Huíla, nos contou que costuma sair sempre para a capital Luanda e passar “um tempo” para conseguir algum dinheiro. O período em que ele passa fora da aldeia é mais ou menos próximo ao relato dos demais lavradores (entre março/abril até outubro/novembro; uma média de seis meses), período anterior ao plantio. Muitas vezes, a colheita é feita pelas mulheres e/ou filhos, entre maio e julho, dependendo do cultivo. Os produtos mais plantados nas aldeias visitadas eram milho, mandioca, feijão, batata rena (conhecida no Brasil como batata inglesa), cenoura, abóbora, amendoim (chamado de *ginguba*) e algumas hortaliças. Segundo os relatos, as crianças começam a trabalhar ajudando os pais na lavoura a partir dos 10 anos. Mas antes disso, já ajudam em serviços de casa ou mesmo para *pisar* o milho, a massambala ou o massango, tipos de cereais comuns na região.

André nos contou que costuma sair para vender seus produtos agrícolas excedentes de suas *lavras* e, com o tempo, obteve recursos para comprar uma motocicleta. Na cidade, faz serviço de mototáxi, cha-

mado de *kupapata*. Ele conseguiu comprar a carroceria e hoje sua *motorizada* de três rodas é o principal transporte das pessoas e mercadorias da aldeia para o município da Cacula. Segundo o diretor geral da ADRA, Belarmino Jelembi, a principal dificuldade dos lavradores de Angola na atualidade está relacionada à falta de transporte e de estradas para o escoamento de produtos agrícolas, além da assistência técnica para as famílias.

O lavrador, que conseguiu com trabalhos informais na cidade juntar algum recurso para comprar uma moto, hoje consegue suprir tanto o deslocamento de seus produtos para a comercialização nas *praças*<sup>10</sup> em centros urbanos quanto levantar algum recurso para a compra de animais, como porcos, cabras e até gados. Mas, ele afirma que se não sáísse para complementar a renda de sua família, não conseguiria sobreviver somente de sua plantação. Conforme estudado por Garcia Jr. (1989), em “O sul: caminho do roçado”, se há cálculo da distribuição do tempo dos membros da unidade doméstica a ser despendido com agricultura e outras atividades complementares para a renda da família, também há cálculo para saber quando os recursos em dinheiro devem passar da agricultura para o negócio ou do negócio para a agricultura.

## Formas cotidianas de resistência

Tanto nos casos dos camponeses do Maranhão, no Brasil, quanto nos das províncias de Angola, identificamos estratégias de sobrevi-

---

<sup>10</sup>Pequenos mercados a céu aberto onde os lavradores se reúnem para vender seus produtos agrícolas e/ou trocar por outras mercadorias, como roupas, utensílios domésticos ou ainda materiais de limpeza e higiene ou demais produtos alimentícios não produzidos nas suas *lavras*. Nas *praças*, os produtos agrícolas são expostos em sua maioria sobre panos ou pedaços de plástico no chão ou em pequenas barracas de madeira improvisadas.

vência para a reprodução familiar e para a própria manutenção da ‘condição camponesa’ que mais se assemelham com o que James Scott (2002; 2011) chama de *formas cotidianas de resistência*.

O conceito de resistência cotidiana é a expressão da luta prosaica e constante entre os integrantes das classes dominadas e aqueles que deles buscam extrair trabalho, comida, impostos, renda e juros.

(...) Ela se expressa na forma de corpo mole, dissimulação, falsa aquiescência, furto, ignorância fingida, calúnia, incêndio ou sabotagem. Assim, a ausência de formas mais visíveis de oposição política, como rebeliões ou greves, não reflete uma “hegemonia” ideológica e a aceitação passiva da ordem estabelecida pelos dominados, e sim circunstâncias — que são mais as regras do que a exceção — em que uma ação aberta e organizada seria demasiado perigosa (SCOTT, 2002, p. 1).

Durante estudos realizados nas últimas décadas no Maranhão, encontramos situações às quais este conceito de Scott nos ajuda a entender melhor a dinâmica de algumas famílias de trabalhadores que se submeteram a condições de trabalho análogas à de escravos, caracterizadas como crime no Artigo 149 do Código Penal Brasileiro. No município de Codó, em 2015, entrevistamos um trabalhador resgatado por três vezes, destas condições, por equipes de fiscalização do Ministério do Trabalho. A explicação dele tinha a ver com a dificuldade de acumular recursos para a compra de materiais de construção para reformar parte de sua casa e construir outra. Para ele, o jeito foi de ‘entrar e sair da condição de escravizado’ ao praticar a atividade de *roço da juquirá*, limpeza do pasto para o plantio de capim, em fazendas de gado localizadas no mesmo município maranhense. Com o controle da lógica da fiscalização daquelas condições de trabalho e ciente do desfecho das mesmas — cálculo de verbas rescisórias e garantia de acesso ao seguro-desemprego —, o trabalhador informou

que além da primeira vez, que foi resgatado, retornou por mais duas vezes para trabalhar na mesma atividade, permanecendo um pouco mais de uma semana, fugindo e denunciando aos órgãos competentes a prática do trabalho na fazenda. Dessa forma, ele teve acesso ao seguro-desemprego por três vezes em menos de dois anos, o que lhe garantiu a reforma desejada de sua casa, que era de barro, e na ocasião da entrevista já era de alvenaria, localizada num bairro periférico de Codó, Maranhão.

Também identificamos práticas semelhantes às verificadas por Scott em seu estudo com produtores de arroz na Malásia,<sup>11</sup> durante trabalho de campo realizado numa aldeia localizada na província da Huíla, sul de Angola, em agosto de 2018. Na ocasião, ao conversar com um camponês sobre suas estratégias de sobrevivência para a reprodução familiar, ele narrou alguns deslocamentos temporários e sazonais que costumava fazer para a região norte do país, próximo à capital Luanda. Ao descrever as lógicas de migração, que unia tanto o comércio do excedente de sua produção agrícola quanto a ocupação em atividades temporárias em fazendas empresariais e construção civil, ele informou que fazia sempre essas viagens temporárias com a anuência de sua esposa, mas sem pedir permissão ao *soba*, autoridade tradicional da aldeia e a quem ele deveria pedir autorização para a saída em busca de trabalho fora da lavoura.

Essas duas situações demonstram que apesar da condição de “dominados”, esses trabalhadores encontram formas cotidianas de resistência com o intuito de garantir a sobrevivência de suas famílias ou ainda a manutenção de suas atividades agrícolas, complementando a renda com outras atividades fora da lavoura. Estes atos nem sempre

---

<sup>11</sup>O estudo está descrito na obra *Weaponsof de Weak: everyday forms of peasant resistance* (1985), (*Armas dos fracos: formas cotidianas de resistência camponesa*).

obedecem a normas locais ou a valores morais presentes nas comunidades. São conhecidos das outras pessoas da comunidade, que em alguns casos também os praticam, mas não possuem uma organização coletiva nem tampouco fazem parte de uma prática estimulada por organizações de trabalhadores.

Em muitos casos, a necessidade de migrar também pode ser entendida como uma prática de resistência cotidiana; seja para a sobrevivência no campo, seja para a busca de novas oportunidades na cidade.

## **Por que migrar: principais motivos e formas com que se dão os deslocamentos**

A decisão de migrar é complexa. Envolve fatores objetivos e subjetivos que devem ser analisados cuidadosamente. O fato é que as condições dos sujeitos bem como as suas relações com suas redes sociais e também com as oportunidades ofertadas para os deslocamentos, podem ajudar nesta tomada de decisão (FAZITO, 2002).

No caso dos camponeses do Maranhão, na última década e meia, a decisão de migrar está muito relacionada à questão da complementação da renda para a reprodução familiar, uma vez que a maioria das famílias de camponeses foi expulsa de suas terras no contexto do incentivo ao latifúndio. No caso dos mais jovens, a essa decisão se juntam os sonhos e desejos de migrar, relacionada ao consumo de bens simbólicos que as cidades oferecem (RAICE, 2016).

Segundo Menezes (2002), as migrações internas no Brasil constituem estratégias importantes para a reprodução social das famílias camponesas, e têm assegurado a permanência desses trabalhadores em suas cidades natais, e não o desenraizamento como outrora se pensou (MARTINS, 1988).

Durante o nosso estudo cruzado de grupos de camponeses no Maranhão e nas províncias do Sul de Angola, ficou claro que os locais de moradia bem como a relação com a terra onde cultivam os produtos agrícolas, definem os principais motivos das migrações (na maior parte dos casos analisados, sazonais) para trabalhar fora da lavoura.

No Maranhão, a maioria dos lavradores reside nas chamadas *pontas de rua* (HEREDIA, 1988), periferias de municípios (principalmente de Codó e Timbiras) próximos às suas *roças*, em sua maioria *de subsistência*. Neste contexto, a *precisão* (MOURA, 2009), isto é, a necessidade extrema na busca da sobrevivência, é um dos principais motivos apontados pelos sujeitos. Essa é a razão que os faz migrar para trabalhos temporários e sazonais, muitas vezes em períodos relacionados ao calendário agrícola. Migram depois de terem plantado, no caso estudado, o arroz e demais produtos da *roça* de subsistência, deixando familiares ou ainda pagando diárias para terceiros ajudarem na colheita. Neste caso, passam fora de casa uma média de 6 a 8 meses do ano. O destino é principalmente fazendas de gado ou agropecuárias localizadas no Maranhão ou fora do estado e construção civil principalmente nas regiões central, sudeste e sul do Brasil. No contexto do diagnóstico realizado junto ao projeto RAICE (2016), citado anteriormente, identificamos essa lógica de migração também em outras regiões do estado, como a baixada maranhense, no município de Monção, e na região sudoeste do estado, que reuniu os municípios de Açailândia, Santa Luzia e Pindaré Mirim.

No caso das províncias do sul de Angola, a relação dos camponeses com a terra é diferente, uma vez que a maioria planta não somente para a subsistência, mas para produzir um excedente na agricultura familiar que é vendido em *praças* localizadas em geral nas sedes dos municípios ou ainda nas capitais das províncias. Os principais produ-

tos plantados e comercializados são milho, mandioca, feijão, batata doce, batata rena (inglesa), cenoura, abóbora, amendoim (chamado de ginguba), tomate e algumas hortaliças. Nesses casos, os camponeses residem nas aldeias, em moradias próprias, localizadas próximas à lavoura.

A maior parcela dos migrantes do sul de Angola disputa espaço na economia informal em Luanda e adjacências da capital do país ou ainda em capitais das províncias em que são originários. Além da venda dos produtos agrícolas, esses migrantes realizam serviços gerais como carregadores de mercadorias em armazéns, chamados de *bagageiros*, ou ainda para o deslocamento das mesmas para pequenas distâncias com carros de mão, construídos em geral de madeira. Esses são chamados de *raboteiros*. Essas duas atividades são mais ocupadas pelos homens. O ato de vender, seja em mercados informais abertos, denominados em Angola de *praças*, seja de forma ambulante, nas ruas, é denominado de *zunga*; e quem exerce essa atividade são *zungueiros*. Como a maior parte da venda é feita por mulheres, a categoria é mais utilizada no feminino: *zungueiras* (SANTOS, 2011).

Quando os migrantes conseguem acumular algum recurso, geralmente investem na compra de uma moto e começam a prestar serviços de mototáxi, também conhecidos no país como *kupapatas*. Diante do caos do trânsito em Luanda e das poucas opções de transporte coletivo público, os *kupapatas* transportam pessoas e mercadorias, principalmente os que colocam atrás das motocicletas uma espécie de carroceria, tornando o veículo de três rodas e conseguindo transportar mais gente e coisas ao mesmo tempo.

Os camponeses angolanos entrevistados identificam como dificuldades para reprodução familiar a falta de estrada entre as aldeias e as sedes dos municípios e de transporte para o escoamento dos produtos

agrícolas. Diante disso, improvisam formas de fazer chegar esses produtos até as *praças*, principalmente com os *kupapatas*. Eles também contam com “caronas” em caminhões e carros com carrocerias que circulam na região, mas que nem sempre podem contar.

Além da saída para a venda dos produtos, que duram em média uma semana nas sedes dos municípios e capitais das províncias e até um mês quando chegam até a capital Luanda, nos grandes mercados, os camponeses também relataram fluxos migratórios para outras regiões do país. Isso ocorre, principalmente, com as chamadas fazendas empresariais (ADRA, 2004) e com os serviços auxiliares na construção civil em Luanda ou demais províncias localizadas no norte de Angola.

Nas migrações sazonais para trabalho fora da lavoura, semelhantes aos estudos no Maranhão, os camponeses preparam o plantio antes, deixando a manutenção das *lavras* e a colheita para a esposa, filhos ou ainda terceiros. Neste caso, os fluxos migratórios sazonais ocorrem mais no período do inverno, conhecido no país como *cacimbo*.<sup>12</sup>

Quadro 1: Condições dos migrantes comparadas

	Maranhão, Brasil	Huambo, Huíla e Benguela, Angola
Questão fundiária	Trabalhadores rurais expulsos de suas terras; produtores de pequenas <i>roças de subsistência</i>	Lavradores produtores de pequenas <i>lavras</i> para fins de comercialização e subsistência

<sup>12</sup>O *cacimbo* é denominado o período considerado de inverno em Angola, mais seco e frio, entre abril e setembro, tendo pequenas variações do período dependendo da região do país. O nome se dá devido à neblina comum nas manhãs deste período, chamadas no país de *cacimbo*.

Campesinato	Agricultura familiar e/ou coletiva de subsistência	Agricultura familiar e/ou coletiva com venda de produtos excedentes
Local de moradia	Periferia dos municípios/ “pontas de rua” (HEREDIA, 1988) localizadas geralmente na zona urbana próxima das <i>roças de subsistência</i> , geralmente <i>terras alugadas</i> ou de pequenas porções de terra próximas de onde moravam antes de serem expulsos. Em alguns casos, moradores de povoados localizados próximos às plantações	Aldeias (“terras de família”) (localizadas na zona rural, próxima às plantações)
Histórico de migrações	Contexto dos grandes projetos de desenvolvimento/fronteiras agrícolas na Amazônia, garimpos/fuga da seca do Nordeste	Contexto de Guerra Civil (1975-2002): migração forçada para fugir dos bombardeios e, em alguns casos, da seca e fome

---

Principais motivos das migrações atuais	Busca de trabalho para a sobrevivência: <i>trabalho por precisão</i> (MOURA, 2009) e/ou complementação da renda das famílias que plantam <i>roças de subsistência</i> ; ou ainda tentativa de ‘ganhar a vida’ nos centros urbanos	Venda dos produtos em <i>praças</i> localizadas nas sedes dos municípios ou em capitais das províncias ( <i>zunga</i> ); trabalho em fazendas empresariais e construção civil localizadas principalmente na região Norte, próxima à capital Luanda, em busca de recursos para complementação da economia familiar; trabalho informal e demais atividades para se estabelecerem nos centros urbanos
---	---	--

---

Principais fluxos migratórios e atividades produtivas	<p>Regional: fazendas de gado (<i>roço da juquirá</i>), carvoarias e garimpos no estado do Maranhão ou em estados vizinhos (como Pará e Tocantins)</p> <p>Nacional: empreendimentos do agronegócio (como corte da cana, por exemplo), construção civil ou demais atividades em outros estados brasileiros, principalmente localizados nas regiões central, sudeste e sul do país</p> <p>Internacional: garimpo, principalmente nas Guianas Francesa, Inglesa e no Suriname.</p>	<p>Regional: comercialização de produtos excedentes da produção agrícola familiar em <i>praças</i> localizadas nas sedes dos municípios ou capitais das províncias ou ainda pequenos <i>biscates</i> nessas regiões (construção civil, comércio informal)</p> <p>Nacional: trabalho informal, fazendas empresariais e construção civil na região Norte, principalmente nas imediações da capital Luanda</p>
Tempo que permanecem fora (migrações sazonais)	Média de 6 meses.	<p>Média de 6 meses para trabalho fora da lavoura.</p> <p>No caso da comercialização dos produtos em localidades mais próximas, os deslocamentos variam de 1 semana a 1 mês.</p>

<p>Relação entre o calendário agrícola e as saídas para trabalho fora dos locais de origem/moradia</p>	<p>Costumam sair entre maio e agosto e retornam até dezembro para casa. A plantação do arroz acontece entre dezembro e março, dependendo da quantidade de chuva de cada ano. A colheita se dá em julho, principalmente. Quando os migrantes não estão em casa, deixam outras pessoas da família ou do povoado encarregados da colheita.</p>	<p>Costumam sair entre março e abril e retornam até setembro para casa, após o cacimbo (inverno, tempo mais seco e frio) e esperam a chuva (verão) para plantar. Alguns relataram que saem em junho para voltar em dezembro, mas nesses casos deixam outras pessoas da família ou da aldeia encarregados do plantio.</p>
<p>Mercado de trabalho dos migrantes fora dos seus locais de origem/moradia</p>	<p>Serviços de retirada de tocos, cercamentos, roço da juquirá nas fazendas de gado; plantio ou colheita nas fazendas do agronegócio; corte de cana; derrubada da mata e demais atividades em carvoarias; serventes e auxiliares de pedreiros na construção civil; <i>bicos</i> com serviços gerais ou como segurança temporária em pequenas empresas.</p>	<p>Comércio informal para a venda dos produtos excedentes da agricultura familiar; plantio e colheita em fazendas empresariais; serventes e auxiliares de pedreiros na construção civil e ainda trabalho informal como <i>zungueiros</i>, <i>bagageiros</i>, <i>raboteiros</i> e <i>kupapatas</i>.</p>

Fonte: A autora, 2018.

## Estudos cruzados: formas de sujeição e trabalho degradante

Os casos estudados colocam o desafio de entender os processos sociais que vêm se configurando com a manutenção da família na terra, dependendo do assalariamento ou de recursos externos advindos da venda dos excedentes da produção em mercados locais ou da prestação de serviços na economia informal.

O fato é que na busca de trabalho em Luanda, com a baixa escolaridade e a pouca qualificação profissional, os camponeses acabam se sujeitando a trabalhos degradantes, seja em serviços gerais, chamados de *biscates*, seja em trabalhos temporários na construção civil ou em fazendas empresariais.<sup>13</sup> As fazendas agrícolas ou agropecuárias encontram-se concentradas principalmente nas províncias do Kwanza Sul, na região sul do país, ou nas imediações de Luanda ou província do Bengo, localizadas ao norte. No caso da construção civil, o principal local de atração desses trabalhadores é a própria capital ou ainda algumas capitais das províncias, como o caso de Malanje e Bié, ao norte, ou Lubango, na Huíla; Benguela e Huambo, ao sul.

Seu Pedro, de 39 anos, lavrador e morador da aldeia Ndende sede, localizada no município de Ganda, na província de Benguela, relatou a saída de vários jovens para a construção civil tanto na sede da província de Benguela quanto para a capital do país. As obras que eles trabalham são, em sua maioria, gerenciadas por chineses.<sup>14</sup> Segundo

---

<sup>13</sup> Assim são chamadas as grandes fazendas agrícolas ou agropastoris que foram sendo reconstruídas no pós-guerra em Angola, geralmente ligadas diretamente ao governo (fazendas públicas) ou a generais e empresários ligados ao governo (fazendas particulares com incentivos fiscais facilitados). (ADRA, 2004)

<sup>14</sup> Em Angola, principalmente no pós-guerra, a partir de 2002, o governo começa a facilitar os incentivos fiscais para empresários montarem seus negócios na busca da reconstrução nacional. Neste contexto, houve uma atração de chineses para in-

relatos de seu Pedro, em Viana, um distrito de Luanda, os trabalhadores se hospedam em alojamentos enquanto buscam trabalho na construção civil. Lá, eles chegam por intermédio de redes de familiares, vizinhos ou compadrios, que indicam as possibilidades de trabalho, e enfrentam uma fila nos canteiros de obras em busca de oportunidades, principalmente de serventes (ajudantes) de pedreiro. Quando conseguem um trabalho, alguns passam a dormir no próprio local da obra, em situações precárias e insalubres (com muita poeira), segundo seu Pedro. Para ele, muitos dormem em luandos, espécie de tapetes de palha, espalhados pelos canteiros de obras. Em geral, o contrato é verbal e os ajudantes de pedreiros recebem 35.000 kwanzas por mês (o que equivale a R\$ 531,17 de acordo com o câmbio de dezembro de 2018). Trabalham em média de três a cinco meses numa obra, por aproximadamente 10 horas de trabalho diário com um descanso de 30 minutos para o almoço. A alimentação é por conta do empregador, mas os gastos com deslocamento das aldeias até os centros urbanos, bem como o retorno às aldeias, ficam por conta dos trabalhadores. De acordo com seu Pedro, para trabalhar com chineses “não pode ter moleza”. A fala, no contexto da entrevista, indica uma rigidez com que os chineses levam a rotina de trabalho, com jornadas exaustivas e quase sem descanso.

Seu João, de 56 anos, morador da aldeia Sakaliñga, localizada no município da Caála, na província de Huambo, contou que seus familiares encontravam-se (no momento da entrevista) trabalhando em uma fazenda agrícola no Kikuxi, localizada próximo de Luanda. Dois sobrinhos e um filho tinham saído da aldeia em abril daquele ano e deviam retornar em outubro, por conta do plantio. Segundo o lavrador,

---

vestirem no país. O resultado é que atualmente é muito comum os canteiros de obras serem gerenciados principalmente por chineses e brasileiros.

eles trabalham em sistema de diária e tiram, em média, 500 kwanzas (R\$ 7,59) por dia, mas o pagamento era feito quinzenalmente, no valor de 7.500 kwanzas (equivalente a R\$ 113,82). Ele conta que a alimentação e o dormitório são de responsabilidade do gerente da fazenda, mas que lá existe uma cantina para os gastos dos trabalhadores, como uma merenda, cigarro ou bebida. Ao final de cada 15 dias, os gastos são descontados do valor acordado. O contrato é verbal e, caso o trabalhador adoeça, precisa ir embora da fazenda. Na mesma aldeia, houve relatos de outras pessoas que estavam trabalhando em fazendas agropecuárias localizadas na província do Kwanza Sul; outro local de destino desses migrantes para fins de trabalhos temporários. Segundo relatos, a diária nessa região é de 1000 kwanzas (equivalente a R\$ 15,18).

As condições de trabalho narradas pelos entrevistados em Angola nas fazendas empresariais e na construção civil são muito parecidas com as relatadas por trabalhadores maranhenses encontrados em condições análogas à de escravos e resgatados em fiscalizações pelo Ministério do Trabalho. Além de jornadas exaustivas, condições degradantes e baixos salários, a dívida aparece nos relatos dos angolanos com as cantinas localizadas dentro das fazendas e próximo dos canteiros de obras. Também encontramos relatos de violência física e/ou psicológica com ameaças, muito próximas de situações narradas em estudos brasileiros que caracterizam, de forma sociológica e não somente jurídica, a escravidão contemporânea (ESTERCI, 1994; FIGUEIRA, 2004; MOURA, 2009).

## Considerações finais

Identificamos neste estudo diferentes estratégias de sobrevivência (GARCIA JR, 1989; HEREDIA, 1988) e formas cotidianas de resistência (SCOTT, 2002) de camponeses do Maranhão, Brasil e de três províncias do Sul de Angola (Huambo, Huíla e Benguela), em busca da garantia da reprodução familiar. Devidas às especificidades econômicas, políticas, sociais e culturais dos dois contextos comparados, essas estratégias variam de acordo com as posições que esses sujeitos ocupam, principalmente com relação à terra (ao trabalho agrícola familiar) e ao trabalho fora do local de origem.

Os trabalhos que os migrantes camponeses encontram fora de suas localidades ora servem para auxiliar na complementação da economia familiar e na própria manutenção de *roças* e *lavrás*, como para vender o excedente da produção agrícola familiar; ou ainda para o trabalho informal nos municípios ou capitais, presentes nos relatos dos camponeses angolanos; ora acabam atrapalhando o ciclo de complementação da renda familiar e sujeitando a trabalhos degradantes, mais próximos das condições análogas à de escravos. Estes casos geralmente ocorrem com trabalhadores mais jovens que nem sempre querem continuar com o trabalho agrícola familiar (relatos presentes nos dois casos estudados) ou saem em busca de trabalho pela insuficiência da agricultura familiar para a sua reprodução social ou sustento de sua família, como os casos relatados pelos camponeses brasileiros.

O estudo demonstra também que os processos de migração para o trabalho fora das áreas de origem e da agricultura familiar são comuns aos dois contextos, mesmo que sejam por motivos diferentes: no Brasil, mais propriamente no Maranhão, no contexto do latifúndio e consequente expulsão dos camponeses das terras coma formação

das fronteiras agrícolas e no garimpo na Amazônia; em Angola, principalmente devido ao contexto de guerra civil, que perdurou desde a independência de Portugal, em 1975, até 2002; e mais recentemente por necessidades parecidas com as dos camponeses maranhenses: o de sobrevivência e manutenção da economia familiar.

Percebemos nos dois contextos uma *ruralidade* que perpassa o território do campo e adentra os grandes centros urbanos e, por outro lado, uma *urbanidade* que os migrantes carregam para seus locais no retorno de trabalhos sazonais principalmente a partir dos bens de consumo e das próprias relações que passam a estabelecer com o seu local.

O estudo cruzado sobre migração e campesinato entre os casos do Maranhão e das províncias do Sul de Angola nos indica que apesar de estratégias de sobrevivência e de resistências cotidianas encontradas nos duas localidades, as formas com que essas situações são vivenciadas pelos trabalhadores estão relacionadas aos contextos históricos, sociais e culturais de cada país e região que precisam ser entendidos para a compreensão da multiplicidade de características que este fenômeno tão complexo carrega.

## Referências

ACC (org). *Relatório do levantamento da situação socioeconômica da comuna da Quihita, município da Chibia e do município dos Gambos, província da Huíla*. Lubango, Huíla, Angola, 2008.

ADRA (org). *Sistemas de uso da terra agrícola em Angola*. Estudos de caso das províncias do Huambo, Lunda Sul e Uíge. Relatório final, v. 1, Luanda, Angola, 2004.

CARNEIRO, M.D.S.; MOURA, F. (org.) *Migrações no Maranhão Contemporâneo* — Uma análise do deslocamento de trabalhadores maranhenses

rumo à lavoura da cana em São Paulo. CPT/UFMA, São Luís, 2008.

\_\_\_\_\_. A “economia da precisão” e a reprodução do trabalho escravo no campo maranhense. In *Revista do Arquivo Geral da cidade do Rio de Janeiro*, n. 11, 2016, p. 375-387.

COSTA, Francisco de Assis. *Formação Agropecuária da Amazônia: os desafios do desenvolvimento sustentável*. UFPA, NAEA, Belém, 2000.

CPT (org). *Conflitos no Campo Brasil 2012*, Goiânia, 2013.

ESTERCI, Neide. *Escravos da desigualdade: um estudo sobre uso repressivo da força de trabalho hoje*, CEDI, Rio de Janeiro, 1994.

FAZITO, D. *A Análise de Redes Sociais (ARS) e a Migração: mito e realidade?* Anais do XIII Encontro Nacional de Estudos Populacionais da ABEP. v. 1, Ouro Preto, 2002.

FIGUEIRA, Ricardo Rezende. *Pisando fora da própria sombra: a escravidão por dívida no Brasil contemporâneo*. Editora Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 2004.

GARCIA Jr, Afrânio Raul. *O Sul, caminho do roçado: estratégias de reprodução camponesa e transformação social*. Coleção Pensamento Antropológico. Editora Universidade de Brasília, MCT, CNPq, Brasília — DF, 1989.

HEREDIA, Beatriz Alasia de. *Formas de dominação e espaço social. A modernização da agroindústria canavieira em Alagoas*. São Paulo: Marco Zero, MTC/CNPq. Brasília, 1988.

KATIAVALA, José Maria. *O processo de diferenciação socioeconômica dos produtores agrícolas na província de Huambo: um estudo de caso da aldeia do Kapunge, município da Kaála*. Dissertação defendida pelo Mestrado em Agronomia e Recursos Naturais da Faculdade de Ciências Agrárias da Faculdade José Eduardo dos Santos, Luanda, Angola, 2016.

MARINHO, Karlene Carvalho. *“Viagem toda sexta”*: análise do processo de intermediação do deslocamento de trabalhadores migrantes de Timbiras-MA para a lavoura canavieira do sudeste brasileiro. Dissertação defendida pelo PPGSOC/UFMA, 2010.

MARTINS, José de Souza. A reprodução do capital na frente pioneira e o renascimento da escravidão no Brasil. *Revista Tempo Social, Revista de Sociologia*, USP, Vol 6, nº 1-2, São Paulo, 1994.

\_\_\_\_\_. O Vôo das Andorinhas: migrações temporárias no Brasil. In: \_\_\_\_\_. *Não há terra para plantar neste verão*. Petrópolis: Vozes, 1988, p. 43-61.

MAY, Peter. *Palmeiras em chamas* — Transformação Agrária e Justiça Social na Zona do Babaçu. Trad. Linda Maria P. Gondim. São Luís, EMAPA/FINEP, Fundação Ford, 1990.

MENEZES, Marilda A. *Redes e enredos nas trilhas dos migrantes: um estudo de famílias de camponeses-migrantes*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

\_\_\_\_\_. O cotidiano camponês e sua importância enquanto resistência à dominação: contribuição de James C. Scott. *Revista Raízes*, Vol. 21, nº 1, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, janeiro a junho de 2002, p. 32-44.

MOURA, Flávia de Almeida. *Escravos da precisão: economia familiar e estratégias de sobrevivência de trabalhadores rurais em Codó (MA)*, São Luís: EDUFMA, 2009.

\_\_\_\_\_. *Trabalho escravo e mídia: olhares de trabalhadores rurais maranhenses*. Edufma, São Luís, 2016.

PEDROSA, Luis Antônio Câmara. *A questão agrária no Maranhão*. Relatório FETAEMA, São Luís, 2013.

Relatório RAICE Maranhão. CPT e CDVDH/CB (Org.), São Luís, 2016.

SANTOS, Orlando. Mamãs quitandeiras, Kinguilas e zungueiras: trajetórias femininas e cotidiano de comerciantes de rua em Luanda. *Revista Angolana de Sociologia*. Dezembro de 2011. p. 1-23.

SCOTT, James. Exploração normal, resistência normal. *Revista Brasileira de Ciência Política*. Dossiê Dominação e Contrapoder. Nº 5, Brasília, janeiro a julho de 2011.

\_\_\_\_\_. Formas cotidianas de resistência camponesa. Tradução de Marilda Menezes e Lemuel Guerra. *Revista Raízes*, Vol. 21, nº 1, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, janeiro a junho de 2002, p. 10-31

SOUSA, Andréa Joana Sodré. *De migrantes a autônomos: estratégias de reprodução econômica a partir do trabalho na lavoura canavieira*. Dissertação de Mestrado, PPGSOC, UFMA, 2011.

**Resumo:**

O texto traz reflexões acerca de estratégias e fluxos migratórios de grupos de camponeses em busca de trabalho fora de suas lavouras como forma de complementar renda e garantir a reprodução familiar. O artigo é resultado de um estudo comparativo entre situações acompanhadas no estado do Maranhão, Brasil, (CARNEIRO & MOURA, MOURA, 2008; MOURA, 2009; MARINHO, 2010; SOUSA, 2011) com casos investigados, durante trabalho de campo realizado em 2018, em três aldeias angolanas, localizadas nas províncias de Huambo, Huíla e Benguela. Identificamos diferentes estratégias de sobrevivência (GARCIA JR., 1989 e HEREDIA, 1988) e formas cotidianas de resistência (SCOTT, 2002) de camponeses brasileiros e angolanos em busca da garantia da reprodução familiar. Devidas às especificidades econômicas, políticas, sociais e culturais dos dois contextos comparados, essas estratégias variam de acordo com as posições que esses sujeitos ocupam, principalmente com relação à terra (ao trabalho agrícola familiar) e ao trabalho fora do local de origem.

**Palavras-chave:** Migração; trabalho; reprodução familiar; Brasil; Angola.

**Abstract:**

The text brings reflections about strategies and migratory flows of groups of peasants in search of work outside their fields as a way to supplement income and guarantee family reproduction. The article is the result of a comparative study between situations monitored in the state of Maranhão, Brazil (CARNEIRO & MOURA, MOURA, 2008; MOURA, 2009; MARINHO, 2010; SOUSA, 2011), in three Angolan villages, located in the provinces of Huambo, Huíla and Benguela. We identified different survival strategies (GARCIA JR, 1989; HEREDIA, 1988) and daily forms of resistance (SCOTT, 2002) of Brazilian and Angolan peasants seeking to guarantee family reproduction. Due to the economic, political, social and cultural specificities of the two contexts compared, these strategies vary according to the positions that these subjects occupy, mainly in relation to the land (to the agricultural family work) and to the work outside the place of origin.

**Keywords:** Migration; labor; family reproduction; Brazil; Angola.

Recebido para publicação em 07/05/2019.  
Aceito em 08/02/2021.

# Corpos femininos em tempos de guerra: Poéticas de Gustave Akakpo em *La Mère Trop Tôt* (2004)

**Débora Cristina Sales da Cruz Vieira**

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e  
Universidade de Brasília, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0003-1954-6700>

[deborasalesvieira19@gmail.com](mailto:deborasalesvieira19@gmail.com)

*“Mas você entende...*

*Em tempos de guerra, não existe nem bem, nem mal...*

*Apenas a vida, apenas a morte.”*

*Gustave Akakpo*

## Introdução

As dramaturgias diaspóricas e afro-contemporâneas sofreram inúmeras transformações nas últimas três décadas, distanciando-se de uma perspectiva estética identitária exotizante, voltada aos rituais e à tradição, assumindo uma abertura para a alteridade, o espaço do intervalo, o cruzamento e os atravessamentos por todas as influências,

reivindicando uma contemporaneidade estética e a singularidade de suas escritas (CHALAYE, 2017).

O presente artigo discute a presença feminina na dramaturgia ativista de Gustave Akakpo, utilizando como recorte a peça *La Mère Trop Tôt* (2004),<sup>1</sup> que aborda o drama de crianças e adolescentes sobreviventes de uma guerra civil na África. O escritor e dramaturgo Gustave Akakpo nasceu no Togo em 1974, reside na França e faz parte de uma geração de autores engajados com a produção de um teatro político, trazendo poeticamente para o palco as desigualdades sociais de classe, raça e gênero, pensando uma africanidade contemporânea, plural e diaspórica.

Autores que pretendem sair da imagem de uma África dos conquistadores, da propaganda colonial dos estereótipos que os apresenta ao mesmo tempo como selvagens e exuberantes. Desejam fugir da imagem de uma África folclorizada, imagem essa que ainda povoa os sonhos ocidentais, e mostrar suas identidades múltiplas e fragmentadas, identidades em devir, que hoje ainda lutam para romper as marcas da colonização. (REIS, 2017, p. 397).

José Eduardo Morais e Maria da Glória Reis (2018) em discussão sobre dramaturgias africanas destacam as obras de Gustave Akakpo *Tac-Tic à la rue des Pingouins* (2004), *Catharsis* (2006), *La Mère Trop Tôt* (2004) e *À petites pierres* (2007) que abordam temáticas políticas ligadas às relações entre Europa e África, como imigração, colonização, interesses econômicos e conflitos culturais entre populações oriundas desses dois continentes.

Para além da sua produção dramaturgica, Gustave Akakpo é um militante comprometido com a formação de jovens escritores e es-

---

<sup>1</sup>Neste artigo será utilizada a versão traduzida da peça *La Mère Trop Tôt* (AKAKPO, 2004) pelo Coletivo Teatral *En classe et en Scène* da Universidade de Brasília nas citações diretas da obra.

critoras por meio de projetos com fomento de bolsas de estudo em diferentes países. O engajamento com as infâncias está presente em sua obra por meio da publicação de livros de literatura para crianças, como *Le petit monde merveilleux* (2008) que aborda a questão ambiental, *La véridique histoire du petit chaperon rouge* (2015) uma releitura do conto clássico Chapeuzinho Vermelho, inclusive em versões bilíngues (francês-ewe) como *Titi la fontaine — contes des quatre vents* (2003) sobre os medos da pequena Titi e *Querelle au pays de l'alphabet — contes des quatre vents* (2003) sobre a menina Gagra que magicamente começa a falar sem usar as vogais.<sup>2</sup>

Contudo, é no texto dramaturgico *La Mère Trop Tôt* (2004) que Gustave Akakpo desvela os traumas e feridas da guerra civil no continente africano, por meio das vozes das crianças e adolescentes sobreviventes que nos contam parte desse lamentável período da história recente da África. Rosana Correia e Maria da Glória Reis (2017) informam que a escrita dessa peça foi motivada por um encontro do autor com uma ex-criança-soldado em uma praça de um vilarejo da Libéria. Nesse sentido, percebe-se a sensibilização do autor a partir desse diálogo, gerando a necessidade de uma produção estética que apresente a guerra civil, dialeticamente, com suas nuances de realidade e ficção a partir dos conflitos étnicos africanos contemporâneos sob o enfoque de jovens sobreviventes.

É preciso se dar conta que a formulação estética inventa imagens, percepções e esferas do afetivo e do sentimento extremamente diferenciadas, que atravessam as tramas conceituais não existentes antes e fora de articulação. A sensação humana imita a arte assim como inversamente a arte imita a vida. (KOUDELLA, 2017, p. 41).

---

<sup>2</sup>Comunicação oral proferida na disciplina *Dramaturgias: tradição e contemporaneidade*, ministrada pela Profa. Maria da Glória Magalhães dos Reis, do Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade de Brasília, em 13 de dezembro de 2019.

Josette Féral (2015) ao tratar dos conflitos étnicos, temática central da peça *La Mère Trop Tôt* (2004), afirma que quando a visão de território e Estado se sobrepõem, e se apoiam sobre uma visão de nação representada por uma única etnia, surgem as guerras de extermínio, em especial as guerras étnicas. Contudo, quando há desigualdade nas relações de força de um grupo em detrimento de outro, e que todo um grupo étnico guerreia contra o outro grupo desarmado, pode-se designar essa ação como genocídio. Tais relações de poder genocidas se inscrevem na narrativa dramaturgica de Gustave Akakpo, ilustrando o conflito étnico entre os povos fictícios Bantis e Bantus.

Desse modo, a discussão da obra está organizada em três seções, conforme: análise da estrutura da peça *La Mère Trop Tôt* (2004) apoiada nos estudos de Jean-Pierre Sarrazac (2017); análise da poética de Gustave Akakpo assentada na produção teórica de Sylvie Chalaye (2017) e discussão da obra enfocando a objetificação de corpos femininos e memórias de violência sob a ótica dos Estudos Feministas em diálogo com Michael Pollak (1989).

## ***La Mère Trop Tôt* — a história de uma mãe precoce e seus “filhos”**

A peça teatral, uma tragédia-farsa moderna (REIS, 2017) está organizada em sete cenas, nas quais alternam-se os coros e as falas das personagens: A Mãe Cedo Demais, Kobogo, Miolo-Mole, O Outro, Molequinho, O Menino-Soldado, O Açougueiro-das-Mil-Faces, O Verdadeiro-Falso Mercenário e Negócio-Coisa.<sup>3</sup> A partir dessas

---

<sup>3</sup>Os nomes são não só paradoxais como também posteriores à guerra. É como se a guerra lhes desse novas identidades e impedisse a continuidade com o período anterior, havendo uma ruptura. Os nomes compostos servem também como indicação de que a identidade é aqui uma não-identidade. Ela é simultaneamente única e

personagens, narra-se a história da menina que liderava um grupo de meninos em travessia por uma cidade destruída pela guerra civil entre Bantis e Bantus em um país africano não identificado. O conflito entre Bantis e Bantus é uma metáfora do autor aos sangrentos conflitos étnicos reais vividos na história recente do continente africano.

O texto mantém estrutura dramática, é dividido em cenas, com falas marcadas das personagens, sucintas didascálias e a presença de um coro narrador, não de fatos da fábula, mas de reflexões das personagens, na qual há uma escuta e reescuta da própria voz, num processo de subjetivação da cena. Jean-Pierre Sarrazac (2017, p. 171) destaca que por meio da coralidade, a personagem “torna-se múltipla e plural”, gerando opção, ou seja, abrindo na ação dramática campos virtuais de subjetividade, por meio do discurso interior e fluxo de consciência da personagem, onde a memória dos fatos passados é evocada na cena.

A fábula da peça apresenta uma estrutura moderna com saltos, elipses e lacunas, na qual a situação tem primazia sobre a ação. Há presença de retrospectivas ao longo da peça, uma das operações fundamentais do novo processo de (de)composição dramática e à medida que as personagens rememoram, efetuam-se saltos no tempo e espaço e ajuda os(as) espectadores(as)/leitores(as) compreenderem a complexidade envolvida nas trajetórias pessoais das personagens.

A peça tem como cenário as ruínas de uma casa destruída pela guerra, invadida por vegetação selvagem e inicia com uma mensagem radiofônica do anúncio oficial de paz. A Mãe Cedo Demais, seu amigo Kobogo, e os irmãos Miolo-Mole, O Outro e Molequinho discutiam sobre o anúncio do fim da guerra quando são surpreendidos com a chegada dos militares: O Menino-Soldado e O Açougueiro-

---

plural. (MORAES; REIS, 2018, p. 134).

das-Mil-Faces, e se escondem. Os militares são apelidados de Cobras e roubam parte da comida do grupo.

Com intuito de evitar que os militares encontrem toda a comida, Miolo-Mole sai do esconderijo e tenta enganá-los, para distanciarem-se do grupo de crianças. Por meio de uma retrospectiva, é revelado que Miolo-Mole havia assassinado um antigo chefe militar do país, O Verdadeiro Falso Mercenário, por este querer ter relações sexuais com o irmão mais novo, Molequinho.

Enquanto A Mãe Cedo Demais decide como salvar Miolo-Mole, ela vê o espírito do atual ditador Negócio-Coisa e lhe propõe um acordo: sua vida por uma mentira. Ela deveria dar seu testemunho à comunidade internacional, após a paz, acusando seu próprio grupo étnico de causador dos massacres no país. Descobre-se que Molequinho é uma menina que acabou de ter sua primeira menstruação e que tinha sido disfarçada de menino como estratégia de sobrevivência durante a guerra.

Os militares retornam em busca de sobreviventes e informam que mataram Miolo-Mole, notícia que faz O Outro se denunciar e também ser morto pela dupla. Quando o espírito de Negócio-coisa volta para garantir o acordo firmado, A Mãe Cedo Demais o mata com a ajuda de Molequinho. A peça é finalizada com uma mensagem radiofônica que anuncia a morte e que o poder passou para o filho do ditador, que fará novas eleições assim que assegurar a paz durante alguns anos.

Uma personagem-recordante, como o coro da personagem A Mãe Cedo Demais, fica “permeável a todas as emoções que permitem uma lembrança, ou melhor uma revivescência do drama anterior”, conforme Jean-Pierre Sarrazac (2017, p. 177). Ao recordar, a personagem traz para a cena saltos no tempo e no espaço e é possível uma reescuta de sua própria voz por meio da coralidade.

**Coro A Mãe Cedo Demais:** Ele não entende porque ele não pode ir atrás do seu irmão gêmeo... e repetir tudo que ele diz, como ele se acostumou a fazer; ele não entende que seu irmão e ele não têm a mesma cara... ele com a sua cara de Banti, e seu irmão com a cara de Bantu. Ele não entende. Ele não entende que antes de se casar com nosso pai, um Banti, a nossa mãe, uma Banti, fez seu irmão e ele com um pai Bantu. Uma grande piada da natureza... irmãos gêmeos de rostos diferentes: um a cara do dia, o outro a cara da noite... Uma tremenda piada, você imagina! Ele não entende. A mãe disse: "Ele não entende; desde pequenino, ele não entende bem as coisas; então ele faz tudo como seu irmão... e não é bom, fazer tudo como seu irmão." E a mãe disse: "Miolo-Mole", para o irmão que desde muito cedo aprendeu a fazer besteiras enormes, sozinho, como um rapaz... E "O Outro", para aquele que não deveria imitá-lo. Mas de qualquer jeito ele imitava... e eu, a irmãzinha, devia impedir o primeiro de fazer besteiras para que O outro não o imitasse... A mãe me pediu... me parece que ela me pediu com o seu olhar que diz tudo, sem dizer uma palavra... E muito cedo, eu compreendi que cabe às mulheres impedir os homens de fazerem besteiras... é o papel delas... é por isso que elas são mulheres e não homens... Então eu disse a ele, eu me lembro, parece que estou me vendo dizer a ele... para nunca matar. Senão, não ia parar mais... ele que refazia e refazia de novo cada nova besteira que ia descobrindo... e que o seu irmão acabava por imitar sem sequer compreender porque o fazia... (AKAKPO, 2004, tradução Coletivo En Classe et en Scène).

De forma implícita ou explícita, a presença espectral, representada por mortos e/ou agonizantes, está presente na cena contemporânea e nela "introduzem o afastamento, o segundo plano, em síntese, esse espaço dialógico que permite colocar a questão do devir da espécie humana", como nos diz Jean-Pierre Sarrazac (2017, p. 217). O diálogo entre A Mãe Cedo Demais e Negócio-Coisa evidencia as dicotomias entre morte-vida e ficção-realidade na cena, materializando a complexidade envolvida na relação entre os dois, conforme:

Negócio-Coisa: Nossa, ela é teimosa, se debatendo assim! Não, o

país não mentiu. Calma, não fique tão agitada: os outros vão pensar que você está ficando louca. Pois, você só pode me ver.

A Mãe Cedo Demais: Que piada! Eu não acredito em fantasmas.

Negócio coisa: Então chegue mais perto e interrogue meu rosto! O que você lê?

A Mãe Cedo Demais: (estupefata): Que você é...

Negócio coisa: E como você acha que eu posso estar aqui, de corpo presente, neste momento bem preciso e sem meus homens?

A Mãe Cedo Demais: Não, você quer é me perturbar o espírito...

Negócio Coisa: Tenha calma!... O país fala dos poderes místicos que eu consegui obter através de sacrifícios de sangue. Não acredita? Você não consegue me imaginar tomando o sangue das minhas vítimas no café da manhã? (AKAKPO, 2004, tradução Coletivo En Classe et en Scène).

Na peça, o “drama-da-vida” (SARRAZAC, 2017) faz essa transposição entre singularidade e pluralidade. As personagens materializam não apenas o seu próprio drama singular, mas representam um drama plural, consequência dos conflitos geográficos, políticos e sociais no continente africano.

## **Poéticas de travessia, de ausências e de corpos em *La Mère Trop Tôt* (2004)**

Sylvie Chalaye (2017) destaca três grandes poéticas nas dramaturgias afro-contemporâneas, como: a) travessia; b) perdas, ausências, vazio; e c) corpo. No texto de Gustave Akakpo a travessia é realizada pelo grupo de crianças e adolescentes em um projeto de peregrinação pelo país em fuga dos conflitos étnicos que causaram a guerra civil e da própria guerra civil, configurando-se uma travessia não apenas

física, mas uma jornada de transformação pessoal, na qual as personagens foram se modificando ao longo da caminhada, que só aparece em cena através das narrativas das personagens, conforme:

Kobogo: Pra onde foi aquela menininha de onze anos que... que ... que era... que fazia... que tinha... eu esqueci o que vem depois... Esses dois buracos que você carrega na cabeça... esse olhar apaga tudo que eu sabia, tudo que eu sei sobre a garota de onze anos... que me ajudou a atravessar esse país minado da terra ao céu... Pois o país me falou de você. E eu falei dos olhos dessa menina de onze anos que... que... Escuta, vamos voltar para nossa casa para além das colinas, agora que a guerra acabou...

A Mãe Cedo Demais: Não! Uma guerra não termina com um apito final! Nós não vamos pra lugar nenhum!... E, aliás, para de me olhar com esses olhos mareados de eternidades de incompreensões! O que é preciso entender... (AKAKPO, 2004, tradução Coletivo En Classe et en Scène).

Um outro grupo em travessia, na peça, é o dos militares do exército, representados pelo O Menino-Soldado e O Açougueiro-das-Mil-Faces, que cruzam o país matando. O Menino-Soldado tem anseios e projeta um futuro feliz ao lado de A Mãe Cedo Demais, por quem é apaixonado. Na travessia imaginada pelo pequeno Cobra, o jovem casal é levado para a França, afastando-se da colônia e ele se torna um graduado soldado francês, mesmo com a negação da origem étnica de A Mãe Cedo Demais. Percebe-se o plano dialético de Gustave Akakpo ao trazer a contradição entre realidade e imaginação no entrecruzamento dos caminhos das personagens, no qual o fim da guerra traria realizações, do mesmo modo que O Menino-Soldado descreve a jovem menina no presente-passado e futuro, conforme:

O Açougueiro-das-Mil-Faces: Você sonha?

O Menino-Soldado: Não tenho cara de quem sonha? Aquele que não sonha, é como alguém que não sabe... que nem imagina onde

vai.

O Açougueiro-das-Mil-Faces: Com o que você sonha?

O Menino-Soldado: Toda uma literatura, meus sonhos! Mas principalmente... o que eu vou te dizer, é um segredo; você guarde para os teus ouvidos... Se por acaso a tua língua se soltar, eu desmentirei tudo antes de cortá-la... (O Açougueiro-das-Mil-Faces concorda com gesto de cabeça). É principalmente com ela que eu sonho... em todas as cores, em todas as formas, em todas as situações, eu sonho com ela... O país só fala dela...

O Açougueiro-das-Mil-Faces: A Mãe Cedo Demais? Uma Banti suja?

O Menino-Soldado: Eu te proíbo... Não a conhecestes antes da guerra... Eu estava na mesma escola que ela... Ela estava dois anos na minha frente... Nunca viste os olhos dela antes da guerra... olhos de turbinar tua carne de homem.

O Açougueiro-das-Mil-Faces: Vocês....

O Menino-Soldado: Não. Tinha um idiota mais velho que ficava rondando em torno dela. Mas eu sabia que tinha chance! É só que eu não tinha coragem... Depois, eu a vi novamente... ela dava um jeitinho com os homens da tropa do Verdadeiro-Falso Mercenário, para traçar seu caminho pela nossa barricada...

O Açougueiro-das-Mil-Faces: Então, você com ela... vocês...

O Menino-Soldado: Os outros, sim. Eu, eu não quero dar um jeitinho com ela. Você sabe, meu sonho é de ir embora com ela. Para Paris.

O Açougueiro-das-Mil-Faces: Ela não vai querer nunca ir com você. É uma Banti.

O Menino-Soldado: Sim, ela quer. Ela me disse. Nós iremos para Paris... Você sabe, não há muitas garotas que recusariam acompanhar alguém para Paris. Eu recomencarei meus estudos, ela irá comigo, eu farei a escola militar, eu serei um soldado francês e depois, depois, um verdadeiro-falso mercenário! Tu me imaginas como Verdadeiro-Falso Mercenário?!

O Açougueiro-das-Mil-Faces: E ela te dará filhos... filhos Bantis.

O Menino-Soldado: Estás brincando? Um Bantu não tem filhos Bantis! Essa menina é... não é uma Banti... enfim não simplesmente uma Banti... É uma menina como tu não terás nunca, com a tua cara de fazer fugir um rato! Nunca ela vai plantar em ti o seu olhar a fazer vertigens no corpo.

O Açougueiro-das-Mil-Faces: Não consigo imaginar que ela aceite ir embora com você.

O Menino-Soldado: Quando a guerra terminar, ela irá.

(AKAKPO, 2004, tradução Coletivo En Classe et en Scène).

Por se tratar de uma guerra civil, as perdas são inevitáveis na trama, assim como as ausências e o vazio. As ausências para o grupo de crianças e adolescentes são inúmeras, dentre elas: a) pessoais: familiares adultos; b) materiais: alimentação e habitação; e c) emocionais: afeto e proteção. As múltiplas possibilidades sociais de existência do grupo são reconfiguradas ao longo da peça, conforme as perdas vão se dando, desde a ingenuidade da protagonista até da própria vida de alguns deles. A memória das mortes se configura como perda na voz da personagem A Mãe Cedo Demais, que reverbera um vazio de esperança em dias melhores.

A Mãe Cedo Demais: Eu não preciso de mortos! Só mortos! Só mortos, tenho toneladas de mortos! Quilômetros de todos os jeitos; uma eternidade de mortos que violam meu sono!... Você quer que eu grite qual é a maior prova de amor? Arrume uma arma e mate! Eu preciso de um homem que possa matar por mim, não morrer!

Kobogo: Mas eu não...

A Mãe Cedo Demais: O que você quer que eu faça de você na posição de cadáver? Por acaso é o seu fantasma quem vai nos proteger de todos esses Cobras com a vontade de massacrar erguida como um estandarte? Tudo que minha cabeça e meu ventre se esgotam de desejar o mais ardentemente possível, é como nos tirar dessa morte gratuita, eu e os meus! E você vem me falar das suas manias de querer morrer, só para fazer eu me sentir culpada por ter abandonado,

sem sepultura, o seu cadáver aos urubus? Enfia isso bem na tua cabeça: se você morrer, eu te deixo aqui. E aliás, ninguém enterra mais ninguém.

Kobogo: Você não era assim...

(AKAKPO, 2004, tradução Coletivo En Classe et en Scène).

A personagem principal, A Mãe Cedo Demais, uma menina de 13 anos que sofreu em seu corpo as dores e os traumas de ser vítima de abuso sexual em diferentes situações, representa a força feminina manifesta na liderança e no sentimento protetor em relação aos demais integrantes do grupo. Sylvie Chalaye (2017, p. 245) enfatiza que as dramaturgias afro-contemporâneas se voltam para o corpo, “o corpo memória, o corpo território, corpo para toda bagagem, corpo ressonância da oralidade”. É o jovem corpo da Mãe Cedo Demais que se destaca ao longo de todo o drama, desde os olhares apaixonados de Kobogo e O Menino-Soldado aos toques lascivos do Verdadeiro-Falso Mercenário e Negócio-Coisa. É o corpo da jovem que é observado e contado pelo país trazendo-lhe a fama de boa amante que atravessa o território nacional.

## **Objetificação de corpos e memórias de violência**

A infância como categoria social valida uma perspectiva mais individualizada na sua compreensão como processo singular de significação, desconstrói-se com isso antigas imagens redutoras estabelecidas, que preconizam as crianças como seres encantadores e frágeis ou como seres incompletos. Manoel Sarmiento (2007) aponta para a “diversidade de possibilidades sociais de existência”, onde a compreensão da infância se constitui de modo contextualizado, compreendendo que as dimensões de classe, raça e gênero, para além da dimensão etá-

ria e outros marcadores, interseccionam-se (AKOTIRENE, 2019) e convergem em infâncias plurais.

Nesse sentido, as infâncias retratadas por Gustave Akakpo apontam para as contradições vivenciadas pelo grupo na peça, no qual assumem papéis adultos ao autogerirem suas vidas, cuidando do próprio sustento e da sobrevivência em meio ao cenário de guerra, alternando episódios de violência com as brincadeiras e sonhos infantis. No plano dialético, ser criança e ser adulto em meio à guerra se configura como possibilidade social de existência dessas personagens, que são uma metáfora não apenas de crianças africanas, mas das demais crianças que vivem situações semelhantes de privação de direitos em diferentes contextos geopolíticos, marcados pela crueldade da guerra.

Na peça *La Mère Trop Tôt* (2004) há a presença de três personagens femininas apenas: A Mãe Cedo Demais, sua mãe que foi estuprada e morta e sua irmã que ficou menstruada, desmascarando o disfarce de menino arquitetado pela protagonista. Nesse contexto de conflito bélico, ser mulher representa um risco de vida e morte e com sensibilidade o autor concebe uma protagonista forte e decidida, semelhante à Mãe Coragem brechtiana, que cria estratégias para sua sobrevivência e do grupo durante a guerra. A Mãe Cedo Demais usa seu corpo de menina como moeda de troca para atravessar o país, prostituindo-se pela proteção de sua vida e de seus companheiros de jornada.

A Mãe Cedo Demais: Seria melhor que você morresse do que exalar seu cheiro de fêmea como um farol! Você detona todas as minhas estratégias elaboradas para mascarar o teu corpo em garoto. (Um tempo). O que supostamente eu poderia te dizer?

Molequinho: Tá começando de novo... Meu Deus, eu vou morrer!

A Mãe Cedo Demais: Não diga bobagens! Isso também acontece comigo de ter...como você... (Ao Outro) Para de olhar para ela! (O

Outro se vai para trás dos arbustos) Um garoto não tem o direito de fixar o olhar em uma menina quando ela está em período de ter essas coisas. (Ao Molequinho) Você, me escuta com atenção: não deixe que os outros percebam o que está te acontecendo. Não é necessário que aconteça com você a mesma coisa que aconteceu comigo... (AKAKPO, 2004, tradução Coletivo En Classe et en Scène).

A ação da personagem A Mãe Cedo Demais em disfarçar a irmã caçula de homem para protegê-la de possíveis abusos sexuais evidencia a preocupação em impedir que o ciclo de violência sexual também vivido por sua mãe seja iniciado com Molequinho, conforme:

A Mãe Cedo Demais: Quando eles terminaram de fazer aquelas coisas com a minha mãe, ela suplicou... ela não conseguia se mexer, com o sangue se esvaindo então, ela lhes suplicou. Tá tudo acabado, ela dizia... a vida, acabada para ela... Eu a amava mas não pude segui-la... ela me proibiu... e também por ela. (AKAKPO, 2004, tradução Coletivo En Classe et en Scène).

Gustave Akakpo representa no plano ficcional dessa dramaturgia a memória coletiva de violência sofrida por mulheres africanas em contextos de guerra, sendo que a fábula se materializa como espaço do corpo social. Expressa ao mundo “uma singular emoção que realiza deflagrações de sentido para expressar o caos e a coralidade ao mesmo tempo; corpo despedaçado, corpo desmantelado e ao mesmo tempo em reconstrução no espaço virtual da cena” (CHALAYE, 2017, p. 244).

Michael Pollak elucida que as lembranças traumatizantes que são transmitidas oralmente perduram e sobrevivem vivas no tempo, “[...] lembranças traumatizantes, lembranças que esperam o momento propício para serem expressas” (POLLAK, 1989, p. 12), ou seja, o autor acredita que a memória não dissipa, que ela resiste. Assim como as lembranças de violência sexual sofrida pela mãe de A Mãe Cedo De-

mais é narrada para Molequinho com a intenção de alertá-la e protegê-la de possíveis abusos.

Catarina Isabel Caldeira Martins (2019) afirma que Patricia McFadden, teórica do feminismo africano, em diálogo com a escritora estadunidense Audre Lorde, sustenta que o poder político do erótico manifesta-se particularmente na África, em que a sexualidade feminina foi objeto de apropriações e violências materiais e discursivas várias. Inclusive por meio de narrativas masculinas que, ao mesmo tempo em que constroem o feminino como lugar de preservação da tradição, interrompem a continuidade feminina dos legados das antepassadas sobre a indissociabilidade de prazer e poder. A relação contraditória de *A Mãe Cedo Demais* entre poder e prazer nas experiências sexuais aparecem ao longo de todo o texto, pois a personagem tem consciência do seu poder erótico e usa-o, independentemente de quem seja o alvo a ser seduzido, conforme:

Coro *A Mãe Cedo Demais*: Todos dizem isso... Eu entendi bem rápido que, de qualquer forma, eles tomam das meninas aquilo que quiserem tomar... Ninguém me ensinou a fazer essas coisas... Eu confiei totalmente no meu corpo... Muitas vezes digo a eles: podem usar a força, mas não terão o mesmo prazer do que se for de livre e espontânea vontade.

- *A Mãe Cedo Demais*: Agora.

- *Negócio coisa*: Agora?

- *A Mãe Cedo Demais*: Eu quero agora.

- *Negócio coisa*: Por que agora?

- *A Mãe Cedo Demais*: Quero saber como é quando a gente deseja mesmo fazer, não só como quando a gente faz algo em troca. (AKAKPO, 2004, tradução Coletivo *En Classe et en Scène*).

No trecho acima, o corpo feminino existe não apenas em função da satisfação do guerreiro ou converte-se na natureza em que este mer-

gulha para renovar as forças para o combate pela nação, mas para o próprio prazer da protagonista. Nesse sentido, a contradição entre o desejo e repulsa sexual expresso na peça, no qual o desejo erótico parece permanecer em segundo plano, enquanto o poder materializado na atividade sexual da personagem A Mãe Cedo Demais configura-se como uma arma na própria guerra, conforme:

A lógica da guerra segundo a qual meninas são vítimas inertes, sofrendo toda sorte de infortúnio e sendo inevitavelmente estupradas pelos soldados, é subvertida para colocar em cena uma menina que dá um jeitinho (s'arrange) com os soldados e transforma o sexo em sua própria arma de guerra. O leitor/espectador é levado a mobilizar sua consciência, a se desprender de seus valores morais rijos para tentar compreender essa criança para quem o sexo é, até então, apenas uma arma. (CORREIA; REIS, 2017, p. 480).

A Mãe Cedo Demais assume uma postura realista em relação a si mesma, de modo que as marcas da guerra deixadas em seu corpo transcendem seu interior, reverberando subjetivamente na sua narrativa, conforme: “A Mãe Cedo Demais: Não é verdade! A pureza da alma é um luxo reservado para aqueles que não estão em guerra... Eu sei bem que não sou como antes.” (AKAKPO, 2004, tradução Coletivo En Classe et en Scène). A vivência épica da menina ao longo da peça traduz a complexidade da personalidade da personagem que incorpora a abnegação de uma mãe dedicada ao seu grupo, a frieza de uma assassina e alterna o desejo de fazer sexo com um desconhecido, mas nega um simples beijo ao rapaz que a ama.

Iná Camargo Costa (1996) explica que a estruturação interna e o rigor de uma obra dependem de algum tipo de compreensão da realidade, vem do exterior, portanto, aquilo que lhe dá coerência interna e se constitui uma reflexão social. Pois, configura-se no plano dialético como a arte se realiza em si mesma e o seu conhecimento. Nesse sen-

tido, a dramaturgia de Gustave Akakpo traduz uma memória coletiva representada na saga da personagem principal e de seus companheiros de travessia através de sua cosmovisão crítica de uma realidade coletiva.

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 o Estado desejam passar e impor. (POLLAK, 1989, p. 8).

As dimensões social e política são apresentadas a partir da experiência pessoal da protagonista, “seu discurso e aquele dos outros personagens deslocam da violência coletiva para vidas trágicas”. Nesse sentido, nega-se que a personagem seja individualizada no sentido do drama burguês, ela, assim como seu coro, está situada num entre-lugar, no qual a vida trágica conta um drama coletivo.

## Considerações finais

Ao representar não somente as feridas de uma guerra civil, efeito de um conflito étnico recente no continente africano, Gustave Akakpo fabula e evoca a presença feminina marcante da protagonista na peça *La Mère Trop Tôt* (2004) que retrata a complexidade de uma personalidade contraditória no drama de crianças e adolescentes sobreviventes.

Ressalta-se a presença de elementos dramáticos e pós-dramáticos no texto configurando uma narrativa moderna, com o entrecruzamento de tempos, reconfigurando a trama, conforme os(as) leitores(as)/espectadores(as) têm acesso às informações das personagens, seja por meio de suas vozes e/ou por meio da coralidade. Destaca-se a presença das poéticas de travessia, de ausências e de corpos em *La Mère*

*Trop Tôt* (2004), em consonância com a dramaturgia afro-contemporânea (CHALAYE, 2017), no qual os dramaturgos vivenciaram o exílio e compartilham uma consciência diaspórica, como lugar de resistência política e re-existência estética.

A memória coletiva sobre a guerra situa-se no entre-lugar, no qual o dramaturgo Gustave Akakpo desenvolveu a jornada da personagem principal e das demais personagens. Amplifica a dramaturgia afro-contemporânea para além África, ao focar a contradição e a complexidade dos corpos femininos que se ressignificam na obra discutida.

## Referências

- AKAKPO, Gustave. *La mère trop tôt*. [s. l.] : Lansman, 2004.
- AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Polém, 2019.
- CHALAYE, Sylvie. O quilombismo das dramaturgias afro-contemporâneas francófonas. *Revista Rebento*, São Paulo, n. 6, p. 236-251, maio, 2017. Disponível em [www.periodicos.ia.unesp.br](http://www.periodicos.ia.unesp.br) Acesso em 10.10.2020.
- CORREIA, Rosana de Araújo; REIS, Maria da Glória Magalhães dos. Gustave Akakpo: palavras que viajam. IN: FERREIRA, Alice Maria de Araújo; REIS, Maria da Glória Magalhães dos; BRITO, Tarsilla Couto de (Org.). *Crítica e tradução do exílio: ensaios e experiências*. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária UFG, 2017.
- COSTA, Iná Camargo. *A hora do teatro épico no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FÉRAL, Josette. *Além dos limites: teoria e prática em teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- KOUDELLA, Ingrid Dormien. O teatro político e o pós-dramático. IN: GUINSBURG, J; FERNANDES, (orgs.). *O Pós-dramático: um conceito operativo?* São Paulo: Perspectiva, 2017.
- MARTINS, Catarina Isabel Caldeira. Corpos nus de mulheres negras: eixos poéticos e políticos da escrita de mulheres africanas lusófonas. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 27, n. 1, 2019. Disponível em

www.scielo.br. Acesso em 31.10.2020.

MORAES, José Eduardo Rocha; REIS, Maria da Glória Magalhães dos. As Dramaturgias de Guerra de Sony Labou Tansi e Gustave Akakpo. *Revista Estação Literária*. Londrina, Volume 21, p. 129-140, jun. 2018. Disponível em www.uel.br. Acesso em 10.10.2020.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, nº3, p. 3-15, 1989. Disponível em www.uel.br.

REIS, Maria da Glória Magalhães dos. Dramaturgias Contemporâneas da África Subsaariana: Koffi Kwahulé e Gustave Akakpo. IN: FERREIRA, Alice Maria de Araújo; REIS, Maria da Glória Magalhães dos; BRITO, Tarsilla Couto de (Org.). *Crítica e tradução do exílio: ensaios e experiências*. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária UFG, 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. IN: VASCONCELOS, Vera Maria R.e SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). *Infância (in)visível*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

SARRAZAC, Jean-Pierre. *Poética do drama moderno: de Ibsen a Koltès*. São Paulo: Perspectiva, 2017.

**Resumo:**

Este artigo discute a presença feminina na dramaturgia artística do togolês Gustave Akakpo, utilizando como recorte a peça *La Mère Trop Tôt* (2004) que aborda o drama de crianças e adolescentes sobreviventes de uma guerra civil na África. O texto está organizado em três seções, conforme: análise da estrutura da peça *La Mère Trop Tôt* (2004) apoiada nos estudos de Jean-Pierre Sarrazac (2017); análise da poética de Gustave Akakpo assentada na produção teórica de Sylvie Chalaye (2017) e discussão da obra enfocando a objetificação de corpos femininos e memórias de violência sob a ótica dos Estudos Feministas em diálogo com Michael Pollak (1989). A memória coletiva sobre a guerra situa-se no entre-lugar, pois amplifica a dramaturgia afro-contemporânea para além África, ao focar a contradição e a complexidade dos corpos femininos que se ressignificam na obra analisada.

**Palavras-chave:** Teatro Africano Contemporâneo; Teatro Africano Francófono; Gustave Akakpo; Dramaturgia de Guerra. Memória Coletiva.

**Abstract:**

This article discusses the female presence in the activist dramaturgy of Togolese Gustave Akakpo, using the play *La Mère Trop Trôt* (2004) as a cut-out that addresses the drama of children and adolescents surviving a civil war in Africa. The text is organized in three sections, according to: analysis of the structure of the play *La Mère Trop Trôt* (2004) in supported by the studies of Jean-Pierre Sarrazac (2017); analysis of Gustave Akakpo's poetics based on the theoretical production of Sylvie Chalaye (2017) and discussion of the work focusing on the objectification of bodies and memories of violence from the perspective of Feminist Studies in dialogue with Michael Pollak (1989). The collective memory of war is located in between, as it amplifies Afro-contemporary dramaturgy beyond Africa, by focusing on the contradiction and complexity of the female bodies that are re-signified in the work.

**Keywords:** Contemporary African Theater; French-Speaking African Theater; Gustave Akakpo; War Dramaturgy. Collective Memory.

Recebido para publicação em 01/11/2020.  
Aceito em 10/02/2021.



# Herdeiros da Violência: Rotas juvenis atemporais

**Camila Holanda Marinho**

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0001-8632-7423>

camila.marinho@uece.br

## Introdução

As reflexões desse artigo estão situadas em um campo da Sociologia com larga produção acadêmica: os homicídios de jovens no Brasil. Os dados são alarmantes e apontam anualmente os elevados índices de mortes no país, sinalizando, portanto, as complexidades e dramaticidades desse fenômeno. Segundo o *Atlas da Violência* (CERQUEIRA; BUENO, 2020), realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), em 2018, o homicídio foi a principal causa de morte da juventude brasileira, representando 30.873 casos, em um universo de 57.956 mortes ocorridas no Brasil. As pessoas que foram assassinadas no país nesse ano eram 91,8% do sexo masculino, 75,7% negras, 77,1% foram mortas por arma de fogo e 53,3% eram pessoas na faixa etária de 15 a 29

anos de idade. O Brasil apresenta uma taxa de morte de 27,8 por 100 mil habitantes, no entanto, os estados com maiores números de mortes apresentam números superiores à média brasileira, são eles: Roraima (71,8), Ceará (54), Pará (53,2), Rio Grande do Norte (52,5), Amapá (51,4) e Sergipe (49,7).

Esse cenário retrata o perigo de ser um jovem preto, pobre, do sexo masculino e morador das regiões Norte e Nordeste do Brasil. Portanto, eles são o alvo, pois suas vidas estão em risco. Ulrich Beck (2010) define o risco como uma forma sistemática das sociedades modernas distribuírem os perigos e as inseguranças rumo a um outro tipo de modernidade: a sociedade industrial do risco. Nesse sentido, há uma distribuição de males, onde os riscos geram situações de perigo social que afetam diversas camadas da sociedade de forma diferenciada e transescalares, em vista disso, todos estão sujeitos aos riscos locais e globais. De todo modo, as juventudes vivenciam experiências em que riscos, instabilidades e incertezas atravessam suas vidas, sendo assim, o conceito de juventude apresenta-se dentro de uma vastidão de possibilidades de produções de culturas, de modos de ser, de imaginários, simbolismos e multipertencimentos. Com isso, são diversas as experiências juvenis vivenciadas por diferentes grupos, nos quais, as interseccionalidades (CRENSHAW, 2002) são estruturas importantes para a percepção de que os sentidos de uma vida arriscada são diferenciados para cada grupo social. Portanto, o conceito de juventudes, com sua flexão no plural, pressupõe o rompimento com a ideia de homogeneidade, considerando-a dentro de suas diversidades, de seus multipertencimentos, de seus campos de interação, de suas trajetórias e experiências, abandonando visões estereotipadas que dificultam a interpretação da condição juvenil marcado por desigualdades de várias ordens (MARINHO, 2013).

Dessa maneira, as diversidades de experiências desse grupo social sinalizam trajetos juvenis marcados por possibilidades inseguras e incertas. José Machado Pais (2009) destaca que os jovens atravessam no curso de suas vidas, *ritos de impasses* cada vez mais preocupantes, no que diz respeito aos seus futuros, especialmente a atual geração. Visto que, suas experiências são mais marcadas por desafios e contingências do que por oportunidades e seguranças. Para ele, os jovens até “[...] poderão galgar as fronteiras que, supostamente, permitem a passagem simbólica da juventude para a idade adulta; contudo a precariedade pauta as suas trajetórias de vida” (PAIS, 2009, p. 374). Observando imagens e representações cotidianas sobre a condição juvenil, nota-se, apesar de uma vastidão de produções teóricas sobre esse grupo social, a persistente construção de rótulos que sustentam a ideia da juventude como um grupo instável e revoltoso.

Sobre essas precariedades, podemos analisar o caso da denominada “Geração Nem Nem<sup>1</sup>”. Segundo dados da Pnad Contínua (IBGE, 2018), suplemento Educação, realizada pelo IBGE em 2018, há no Brasil, quase 11 milhões de jovens de 15 a 29 anos que não estão ocupados no mercado de trabalho e que não estão estudando. Esse grupo, que representa 23% da população do país nessa faixa etária, ficou conhecido como “nem-nem”, um termo que se tornou controverso e, por isso, seu uso vem sendo evitado.

Não devemos nos referir a esse grupo como jovens desinteressados ou indiferentes ao mundo do trabalho e as experiências escolares, mas sim, compreendê-los como jovens que vivem situações de precariedade de inserção nas atividades escolares e laborais. Um olhar crítico através das lentes da pesquisa científica aponta que essa geração trabalha muito, fazendo “tramos” ou “bicos”, em momentos

---

<sup>1</sup>Ver dados do IBGE em: [cienciadenoticias.ibge.gov.br](https://cienciadenoticias.ibge.gov.br).

esporádicos, indicados por parentes ou conhecidos, como uma forma de gerar uma renda, mesmo que pequena ou insuficiente. Esses dados constam na publicação “Eles dizem não ao não: um estudo sobre a geração N<sup>2</sup>”, uma pesquisa que realizei em Fortaleza no ano de 2019 sob coordenação de Glória Diógenes (2019). Observamos que para os jovens o desinteresse com as atividades de trabalho ocorria em razão dos tipos de serviços que lhes eram ofertados, sendo costumeiramente vinculados a atividades que os colocavam subordinados a uma chefia, um patrão, portanto, em serviços que descartavam a autonomia e a criatividade como forças motoras para as atividades juvenis. Logo, bem distantes de atividades na área de tecnologia da informação, de moda ou estética, como apontaram os seus desejos revelados na pesquisa em Fortaleza. Um destaque necessário é que a “Geração N” é representada em sua maioria por mulheres, atuando em atividades informais, e que saíram da escola no ensino médio, não só por desinteresse (26%) como principal motivação, mas também em razão da gravidez (20%) e da necessidade de trabalhar (24%), como apontam os resultados na referida pesquisa (DIÓGENES, 2019).

O desinteresse também é destacado como uma forte motivação da evasão escolar dos jovens brasileiros, segundo dados da Pnad (IBGE, 2018) realizado pelo IBGE.<sup>3</sup> A média de anos de estudo das pessoas com 25 anos ou mais, em 2018, era de 9,3 anos. No entanto, as Regiões Nordeste (7,9) e Norte (8,7) ficaram abaixo da média nacional. Um jovem que concluiu todas as etapas da sua formação educacional (da infantil ao ensino superior) teria a oportunidade de ter, em média, 16 ou 17 anos de estudos, portanto, grande parte dos jovens brasileiros

---

<sup>2</sup>Ver relatório em: [www.dragaodomar.org.br](http://www.dragaodomar.org.br).

<sup>3</sup>Ver dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad) de 2018 realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: [biblioteca.ibge.gov.br](http://biblioteca.ibge.gov.br).

mal chegam na metade dessas formações. Pessoas brancas possuem mais anos de estudos do que as pessoas pretas. O grau de escolaridade das mulheres é mais elevado do que dos homens. Os jovens que finalizaram a educação básica obrigatória representavam 47,4%, em 2018. Em especial, chama-se atenção para o percentual de 16% de pessoas com o ensino superior completo. Comparando com os países da América Latina, aos 25 anos ou mais de idade, quando os jovens deveriam ter a experiência de concluir um ensino superior, o Brasil fica atrás da Argentina (21%), do Chile (22%) e da Colômbia (22%) em jovens diplomados. O gargalo do abandono ocorre quando um jovem cursa o ensino fundamental. É nesse momento que a escola fica desinteressante.

Segundo os dados da Pnad (2018), quase metade dos jovens do sexo masculino deixam de estudar para trabalhar, pois a captura do mundo do trabalho é uma necessidade imediata. Já entre as mulheres, a maior motivação foi a necessidade de realizar as tarefas domésticas e trabalhar cuidando de pessoas (atividade conhecida como cuidadora de idosos ou de crianças, ou cuidados não remunerados de um familiar). Após as amarras laborais, o desinteresse representa a razão seguinte de abandono das escolas, instituição essa envolta por contradições, pois é comumente reconhecida pelos jovens e por profissionais da educação como uma instituição desatualizada e inadequada aos interesses e desejos juvenis de informação, pertencimento, segurança e vinculação de projetos de futuro.

O significado de “desinteresse” que perpassa as narrativas juvenis em suas vivências com os estudos e o trabalho, está situado em um contexto de precarização dos acessos às políticas sociais, mas, é tomado pelo senso comum como uma forma de desapego juvenil à ideia de compromisso e responsabilidade, rótulos clássicos que reforçam as

formas estereotipadas de se perceber à condição juvenil. Importante considerar que há pressões de um modelo de sociedade que estabelece o que considera como um exemplo de sucesso e honradez nas trajetórias juvenis. Suas imagens de futuro são associadas a um trabalho com estabilidade, uma família heteronormativa e uma religião cristã. O paradigma da felicidade deve colocá-los longe de drogas, “más influências”, “farras”, sexos eventuais e transgressões de toda ordem. Mesmo aqueles que se equilibram numa fronteira tênue de comportamentos regidos por moralidades e imoralidades, sentem as pressões de uma vida desenhada por esses moldes de segurança e dignidade. O Brasil é um país onde grande parte dos jovens precisam acessar as políticas de proteção social para superarem as desvantagens socioeconômicas e culturais na trajetória de famílias marcadas por desigualdades e pobreza extrema. Com isso, esse contexto social é produtor de diversos personagens que encenam suas performances juvenis sob riscos diversos. Grande parte dos jovens brasileiros possuem baixa escolaridade, frágil inserção no mundo do trabalho, desigualdades de acesso às políticas de moradia, segurança, iluminação, mobilidade e cultura.

Portanto, as reflexões desse artigo se destinarão à análise das trajetórias de jovens que vivem nas periferias da cidade de Fortaleza, possuem experiência no mundo do trabalho, concluíram a educação básica, têm suas mães como chefes de suas famílias e tiveram seus pais vítimas de homicídios. Como eles constroem os significados de suas experiências? Quais as situações que destacam como importantes na condução de suas trajetórias de vida? Como pensam a condição juvenil na atualidade? Essas são algumas reflexões dessa pesquisa, que objetiva compreender as experiências de jovens, cuja morte e luto são partes de seus cotidianos, além de ser situações compartilhadas com

frequência com outros jovens de suas comunidades.

O trabalho de campo da pesquisa ocorreu em Fortaleza/CE e possui dois marcos temporais. O primeiro ocorreu nos anos de 2000 a 2004 através da realização de entrevistas com jovens que tiveram relacionamentos afetivos e filhos com jovens que foram assassinados. O segundo momento se deu durante o ano de 2019, com a realização de entrevistas com jovens filhos de jovens que foram assassinados. Assim, essas rotas juvenis atemporais, como nomeio esse artigo, dizem respeito à banalidade da morte, não por essas vidas serem desprezíveis e descartáveis, mas sim, por essas mortes serem um acontecimento cotidiano, diário e comum. Com isso, essas experiências são compartilhadas entre as gerações, pois compõem os perfis de jovens viúvas e dos herdeiros dessa violência. Histórias de dores da periferia reveladas nas lutas e na voz ressonante de Marielle Franco (1979-2018), que alardeava: “Quantos mais vão precisar morrer para que essa guerra acabe?”.

## **Juventudes: perambulações conceituais**

Temáticas sobre a juventude brasileira encontram-se em destaque no mundo acadêmico. Marília Sposito (2009), no “Estado da Arte sobre a Juventude na Pós-Graduação Brasileira”, revela que as temáticas sobre a juventude brasileira são resultantes de processos que correlacionam as situações históricas com os questionamentos sobre os padrões normativos vigentes. Vários estudos que envolvem o universo juvenil são realizados nas universidades, desde questões que envolvem os desafios expostos pela sociedade capitalista e suas desigualdades, os diversos sentidos das participações políticas e das vivências sexuais, as diversas formas de manifestações culturais e as relações da

juventude com as situações de violência, como a autora apresenta em seu texto. Essas experiências, recorrentemente assinaladas por uma “rebelião juvenil”, como define Marialice Foracchi no clássico “A Juventude na Sociedade Moderna” publicado em 1972, chama a atenção pelo fato de que, a juventude representa uma categoria histórica e social porta-voz da crise do sistema social, por possuir “[...] uma consciência jovem, expressão dos conflitos e tensões que se desenvolvem no sistema e que são extravasados nos movimentos de juventude” (FORACCHI, 2018, p. 16). Em situações de mudança social, observa-se a participação juvenil na vanguarda dos movimentos sociais, na crítica às instituições e ao instituído, figurando-se como porta-vozes das reinvenções éticas, estéticas e afetivas contemporâneas.

Quando compreendido como uma condição juvenil, esses atores sociais devem ser estudados e interpretados como uma construção social e histórica. Essa afirmação se configura como um lugar comum na investigação científica, pois o Estado da Arte da Juventude apresenta uma diversidade de trabalhos e estudos que destacam que a compreensão dessa categoria deve se dar pelo entendimento das singularidades inquietantes e das trajetórias de vida para compreender o lugar social desse grupo na contemporaneidade. Essa perspectiva analítica também circunda os estudos sobre “as gerações”, quando as pesquisas realizadas sobre a infância e a velhice também são entendidas como situações e construções sociais e históricas. E nessa linha de pensamento, autores como Janice Caiafa (1989), Helena Abramo (1994), Glória Diógenes (1998), Machado Pais (2003), Regina Novaes (2006), Marília Sposito (2009), Wivian Weller (2011) optam pela terminologia “culturas juvenis” (no plural), sugerida por Carles Feixa (1996) como uma possibilidade de transferir a ênfase das questões relativas à marginalidade para a identidade, das aparências para as es-

estratégias, do espetacular para a vida cotidiana, da delinquência para o ócio, das imagens para os atores, dando mais complexidade ao entendimento dessa condição de vida.

Machado Pais (2003) destaca que os diferentes sentidos que o termo “juventude” tem tomado e as diferentes manifestações de sentido encontradas nos seus comportamentos cotidianos, nos modos de pensar e agir, em suas perspectivas sobre o futuro, nas suas representações e identidades sociais, compõem paradoxos analíticos importantes para a reflexão das culturas juvenis. O desafio, como indica o autor, é perceber a juventude não apenas como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma mesma fase de vida, mas sim compreender as culturas juvenis como um conjunto social com atributos que os diferenciam. Portanto, uma passagem do campo semântico que toma a juventude como uma “unidade” para o que a toma como uma “diversidade”.

Para decifrar os modos de vida juvenis, as orientações de José Machado Pais (2005) são importantes e nos levam a observar e perambular com os jovens em seus “contextos vivenciais cotidianos”, pois é no curso de suas interações sociais que eles constroem formas de compreensão e de entendimento que se articulam com formas específicas de consciência, de pensamento, de percepção e de ação. Dessa forma, segundo o autor, abre-se uma análise ascendente dos modos de vida dos jovens, que parte da diversidade de mecanismos, estratégias e táticas cotidianas significativas para entender como esses mecanismos são investidos, utilizados e transformados, assim como suas possíveis involuções e generalizações. Portanto, para Pais:

[...] alguns jovens movem-se no labirinto da vida numa entrega ao acaso ou ao destino, enquanto que outros atuam de forma estratégica, isto é, considerando várias tramas possíveis que podem modificar-se

à medida que se confrontam com os imprevistos da vida, dado que está sujeito a uma série de contingências, as chamadas contingências da vida (PAIS, 2005, p. 14).

Dessa maneira, ser jovem implica uma multiplicidade de multipertencimentos (VELHO, 2006) localizados além da definição etária e geracional. É importante destacar que esses multipertencimentos culturais, sociais e institucionais podem se apresentar de forma transitória, mas são eles essenciais para a compreensão da condição juvenil. Para Denise Cordeiro (2009), a juventude como uma construção social, se afasta da ideia de homogeneidade ou totalidade, de uma “visão mítica, totalizante e estática”, que dificulta a interpretação da condição juvenil no tempo presente, pois a análise dos percursos de vida dos jovens é sinalizadora de suas condições de vida, além de possibilitar uma ampliação do entendimento das culturas juvenis sob suas múltiplas experiências e construções de significados.

Sendo assim, considero indispensável que os estudos sobre as culturas juvenis sejam atravessados por um debate que envolva o conceito de experiência e de reconhecimento. Sobre o conceito de experiência, Walter Benjamin (1975) discorre que a experiência é uma vivência compartilhada pela narrativa, que atravessa, que passa, que acontece com um sujeito social e que não será nada se não puder ser transformada em forma de narrativa compartilhada com grupo no qual o sujeito está inserido. Para Benjamin, é o compartilhar que transforma a vivência em experiência. Jorge Lorrosa (2018) enuncia que a experiência é algo que nos afeta, que nos toca, que nos acontece como uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar, nem “pré-ver”, nem “pré-dizer”. Portanto, é um saber adquirido em virtude do modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida.

O conceito de reconhecimento é importante para as reflexões sobre as culturas juvenis em situação de violência ou de violação de direitos, pois são grupos que lutam para que haja o reconhecimento da sua condição humana em diferentes perspectivas. Para Axl Honneth (2003), existe uma estrutura tripartite nas relações de reconhecimento: 1) Dimensão do Amor: produtora de autoconfiança, mas quando desrespeitada, pode causar algum tipo de violação, por exemplo: uma violência física; 2) Dimensão do Direito: produz autorrespeito, porém pode causar privações quando infringida, ou seja, situações de exclusão; e 3) Dimensão da Solidariedade: esfera da integridade social, que quando for ameaçada, mobiliza injúrias e estigmatizações. Isto posto, observamos como a preservação de suas vidas, cidadanias e integridades são lutas recorrentes vivenciadas pelas juventudes em situações de precariedades, vulnerabilidades e violências, assim como são traços e riscos de vida anunciados em suas breves experiências e trajetórias que sinalizam mapas sociais e afetivos sobre a condição juvenil.

Deste modo, a experiência compartilhada através de narrativas e de lutas pelo reconhecimento de suas trajetórias sinalizam formas de compreender as juventudes como o tempo da travessia. Os jovens são produtores de rotas, encontros e movimentos. Suas circulações por experiências, contingências e (re)existências possuem paisagens de sentimentos que consolidam formas de atravessar e construir significados às suas trajetórias de vida (MARINHO, 2020). Compreender a juventude como um tempo de travessia é reconhecer que seus percursos não estão estabelecidos por trajetos com começo, meio e fim, mas sim através da experiência que o ato de movimentar desencadeia. Suas travessias expressam o nomadismo e o fluxo da vida cotidiana, transformando percursos, experiências, etiquetas, emoções e desejos,

em um movimento desordenado que produz uma temporalidade desalinhada, e não etária, resultante de experiências singulares e transgressoras que invertem padrões normatizados e normatizadores da vida social. Essas dimensões imbricadas designam modos de vida, afetos e multipertencimentos marcadores das juventudes contemporâneas.

## **Marcas do tempo: jovens viúvas da violência**

Entre os anos de 2000 e 2004 eu realizei uma pesquisa sobre jovens garotas que tiveram filhos com jovens que foram assassinados em Fortaleza (MARINHO, 2004; 2009).<sup>4</sup> Nessa época, a cidade registrou, no ano de 2002, 395 homicídios de jovens na faixa etária entre 15 e 29 anos.<sup>5</sup> Dez anos depois, essa taxa teve um aumento surpreendente, chegando a um número de 1.294 casos. Nos anos seguintes não ocorreram quedas bruscas nas taxas de homicídios que pudessem revelar um cenário menos trágico na capital e no estado. Segundo o *Atlas da Violência* (CERQUEIRA; BUENO, 2020), no ano de 2018, o número de homicídios no Ceará de jovens na faixa etária de 15 a 29 anos foi de 2.812 casos.<sup>6</sup> Portanto, rotas de morte e luto que enunciam diversos personagens que integram esse dramático cenário, como as jovens viúvas da violência.

Entrevistei garotas, basicamente entre 19 e 24 anos de idade, que namoraram rapazes moradores de seus bairros envolvidos em “gan-

---

<sup>4</sup>Pesquisa que realizei em minha formação acadêmica sob a orientação do Professor César Barreira. Foi iniciada quando fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) e finalizada com a defesa da dissertação “Jovens Viúvas: o universo interdito da violência urbana juvenil” durante o curso de Mestrado que realizei no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará (MARINHO, 2004).

<sup>5</sup>Ver dados em: [www.mapadaviolencia.net.br](http://www.mapadaviolencia.net.br).

<sup>6</sup>Ver: [www.ipea.gov.br](http://www.ipea.gov.br).

gues<sup>7</sup>” ou em situações de violência. Com eles tiveram filhos, e posteriormente foram surpreendidas com a notícia de suas mortes. Mortes prematuras, pois apesar de serem anunciadas, não eram acreditadas por elas. No entanto, quando aconteceram, inicia-se um novo período na vida dessas garotas, uma nova travessia. Em seus relatos percebemos como esse eterno recomeçar possibilita diferentes definições e marca suas trajetórias. Em cada um desses momentos elas acumulam experiências e estigmas, papéis e posturas, traumas e lições. As principais revelações das narrativas desse grupo de mulheres elucidam as dores sentidas e os estigmas carregados. No relato abaixo de Marcela, jovem viúva de 20 anos, ela destaca a preocupação que sente com os estigmas sofridos:

Eu só sei que vou ter que carregar pra sempre essa ideia que as pessoas têm de mim. Eu posso esquecer, mas as pessoas não esquecem, não. Onde eu passo as pessoas, nem todas as pessoas, mas tem umas que ficam falando as coisas. Que eu fui isso e aquilo outro, aí começa a me discriminar. Sinto uma coisa tão ruim quando eu passo [e] as pessoas falam. Como agora, eu não saio mais de casa, quando saio, as pessoas: “Olha essa menina foi isso, essa menina foi aquilo” (Marcela, 20 anos).

As jovens entrevistadas para essa pesquisa moraram sua vida quase toda nos mesmos bairros, atravessando assim, o tempo da infância e da juventude. Os moradores de suas comunidades acompanharam quando elas eram “as filhas” de uma família geralmente avolumada. Durante a infância, frequentaram a escola, brincaram na rua, e de certa forma, foram observadas pelos olhares cuidadosos de seus

---

<sup>7</sup>Sobre a discussão dos grupos juvenis denominados como “ganguês”, Glória Diógenes (1998) realizou um importante estudo sobre gangues e galeras, enunciando suas singularidades e imaginários acerca da violência e suas construções culturais durante a década de 1990, na qual, essa terminologia era empregada pelos jovens como uma forma de identificação de um grupo juvenil residente das periferias e envolvidos em dinâmicas de violências e ilegalidades de ordens diversas.

pais. Para elas, esse é o momento da obediência e da autoridade familiar que funcionam, pois um *não* poderia amedrontar e impossibilitá-las de fazer “algo errado”. No geral, as falas das jovens entrevistadas não revelam amarguras ou ressentimentos relacionados a esse momento de suas vidas. Uma infância envolvida por pobreza e exclusões dos mais diversos tipos, pode causar sentimentos de indignação e frustração, mas seus relatos não evidenciaram isso. Mesmo porque, elas não se consideram como jovens que “se revoltaram”, e por isso, se envolveram em situações de violência direta ou indiretamente.

As travessias juvenis anunciam tempos de transformação de papéis sociais, pois existem ritos que estabelecem o curso da vida e a mudança da fase juvenil para a vida adulta. A maternidade representa um signo feminino de transição para a vida adulta. Quando se tornam “mães”, as jovens viúvas deixam de ser “as filhas”. Nesse tempo elas estão nas ruas, conhecendo o que até então a delimitação da casa impossibilitava. É lá que encontram os namorados, as festas, a liberdade e os riscos. Para elas, a vida na rua simboliza a possibilidade de fazer o que quiserem sem a vigilância rígida de seus pais. Ao invés de “meninhas” são agora “as mulheres dos chefes”, e esse papel impõe a defesa da honra e do respeito, visto que devem zelar por suas imagens, até a chegada do tempo de serem as “jovens viúvas” ou a “mulher do finado [...]”. Na condição de viúvas, elas retornam aos lugares privados e domésticos do lar. Estão de volta a suas casas, mas com uma bagagem diferente e repleta das experiências arriscadas e vexatórias, mas também corajosas, aventureiras e afetivas, como classificaram.

Em seus relatos observa-se como a maternidade e a viuvez são travessias que ocasionam mudanças de papéis sociais e de visão de mundo. Ser mãe as incube de responsabilidades que não tinham antes, assim, o tempo para outras atividades fica comprometido. Já a

viuvez marca o período de reclusão, o desaparecimento da cena pública, pois o luto deve ser vivido na invisibilidade da casa. Além de recordarem o tempo que viviam com os namorados falecidos como o tempo de amar, as jovens viúvas também constroem novos significados para seus relacionamentos afetivos após a viuvez, como relata Clara a seguir:

Até hoje, eu ainda não arranjei uma pessoa que eu amasse. Às vezes quando eu brigo com o meu namorado, ele diz que não sabe como é que vive com uma mulher que ama um defunto. Ele sabe que eu ainda gosto dele [...]. Quando é aniversário dele eu vou pro cemitério, Dia dos Pais eu vou pro cemitério [...] (Clara, 24 anos).

As narradoras dessa pesquisa alegam que a imaturidade foi o fator que conduziu suas trajetórias ao encontro dos “gangueiros”. Essa é uma das explicações dada ao fato de terem se interessado por jovens integrantes de gangues e envolvidos em atos criminosos. Suas narrativas revelam que esses relacionamentos “perigosos e proibidos” não cabem mais em suas histórias de vida, porque o tempo da imaturidade (e do amor) ficou no passado. Elas contam que seus atuais relacionamentos são com rapazes “sem envolvimento” com o mundo do crime. São jovens que trabalham e ajudam nas despesas da casa, e até mesmo na criação dos “herdeiros da violência”, que na maior parte dos casos, atribuem a esses namorados/padrastos o referencial paterno.

Viver o luto é um ritual de apreciação do tempo, de esperas e tentativas de conciliar a dor e a saudade. Para as mulheres, a viuvez inaugura um momento de controle muito maior de seus corpos e sentimentos. É comum esperar delas uma declaração infinita de honra e fidelidade ao companheiro perdido, onde se nutre um desejo de que elas rompam com o social e mergulhem por completo em si mesmas, pois viver o luto é lembrar o morto. A pesquisadora indiana Gayatri

Spivak no texto “Pode o subalterno falar?” (2010), ao analisar um ritual fúnebre, no qual a viúva hindu se autoimola sobre a pira funerária do marido falecido, demonstra como a condição da mulher é de subalternidade e de dupla opressão, pois além de não ter espaço para enunciar sua voz política, e com isso não ser ouvida, sua condição de gênero e a reprodução e manutenção das estruturas de poder da sociedade são produtoras de “mudez” e “silenciamento” feminino. No caso da viuvez, um comportamento não regido pela reclusão e pelo sofrimento público, pode levar as pessoas a pensarem que elas não estão vivendo o luto como deveriam, portanto, são anuladas, negadas e condenadas por não expressarem reconhecimento e consideração pelo companheiro perdido conforme a sociedade espera.

Para Paul Connerton (1999), toda a forma de conhecimento do novo, do presente está estruturada pelo que já foi conhecido e experimentado no passado. A memória pessoal diz respeito às recordações contidas nas histórias de vida de cada um, porque estão localizadas no passado pessoal e a ele se referem (CONNERTON, 1999). Desse modo, através das narrativas das jovens viúvas percebe-se que elas não querem esquecer ou apagar de suas lembranças à época em que foram as “mulheres dos chefes” das “gangues juvenis” dos bairros periféricos, marcados por um número expressivo de assassinatos. Elas dizem que tomam essas experiências como “lições” e continuaram lutando pelo reconhecimento de suas condições como mulheres, mães e cidadãs. Por estarem apaixonadas pelos namorados no momento de suas mortes, suas recordações são marcadas por sentimentos de alegria e felicidade, ao mesmo tempo em que, a forma trágica como a relação terminou revela a dor e a aflição ocasionadas pelo envolvimento com os garotos marcados para morrer.

Sobre o futuro, foi comum observar em suas narrativas que a res-

significação de suas travessias e trajetórias de vida ocorrem, principalmente, por causa das experiências e responsabilidades frente à maternidade. São falas que enunciam as tensões com o futuro de seus filhos, pois acreditam que eles possam sofrer preconceitos em razão de serem jovens periféricos e filhos de garotos com trajetórias perigosas. Essa preocupação é demonstrada na fala de Sabrina:

Pelo simples fato que não tem nada a ver a pessoa se meter na vida da outra, cada uma tem sua vida. Ninguém deve dar obstáculo na vida de ninguém não, porque, principalmente pessoa que tem filho, em vez da mãe pagar, quem paga é os filho, só cai pra cima dos filho, que não tem nada a ver, né? Caí pra cima da mãe, mas o pior parte cai pros filho (Sabrina, 24 anos).

As garotas entrevistadas nessa pesquisa dizem que não pretendem esconder suas histórias, nem mesmo as histórias dos pais para os filhos. Elas acreditam que através das experiências que possuem com drogas, gangues e atitudes criminosas, poderão afastá-los desses caminhos. O medo de viver com seus filhos as mesmas angústias e os mesmos dilemas que vivenciaram com os pais dessas crianças é um espectro que ronda os corações de mães que vivem em cenários de insegurança nas regiões violentas e periféricas das cidades, pois elas reconhecem a sedução que o “mundo do crime” pode exercer sobre os jovens de seus bairros, assim como vivem sob o medo de ter seus filhos assassinados. As que perdem seus filhos, transformam o luto em luta, e muitas se fortalecem em redes de mães capazes de manter pulsante a memória de seus filhos, a busca por justiça, a coragem para suportarem viver. Elas lutam cotidianamente contra a indiferença e a naturalização dos acontecimentos violentos nas periferias que ocasionam os elevados índices de homicídios da juventude brasileira (LEITE; MARINHO, 2020).

O fato de a maior parte das entrevistadas não ter se mudado da

rua ou do bairro onde moravam no momento de seus envolvimento com os jovens assassinados, indica a relação do lugar com a produção dos elementos de identificação pessoal. Em seus bairros, elas são reconhecidas como “a mulher do finado [...]”, e isto estabelece uma identidade que pode condenar. Se tivessem saído desses lugares, poderiam não dizer tanto sobre suas histórias, e assim não condená-las causando os constrangimentos que relatam, mas por outro lado, foram esses lugares os cenários de suas “histórias de amor” e da gestação dos “herdeiros da violência.”

## **Rotas juvenis atemporais**

A partir de agora, este artigo apresentará a trajetória de vida de três jovens fortalezenses que são filhos de jovens vítimas de homicídios nos idos dos anos 2000.<sup>8</sup> Em comum, eles possuem experiências no mundo do trabalho e concluíram o ensino médio. No entanto, compartilham o medo e o receio de sofrerem algum tipo de violência, seja diretamente contra eles, ou contra uma pessoa de seus ciclos de afetos. São jovens que escutam rap, música regional e brasileira. Namoram, se divertem, convivem com suas mães e familiares e assumem os discursos do modo de vida de sua geração. Carregam rótulos, memórias

---

<sup>8</sup>As trajetórias que serão apresentadas nesse artigo integram o trabalho de campo de uma pesquisa qualitativa que coordeno sobre as juventudes financiada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico (FUNCAP) durante os anos de 2019 e 2020. Essa pesquisa também integra as atividades do TRAVESSIAS: Trajetória juvenil, afetividades e direitos humanos — grupo de pesquisa que lidero vinculado à UECE. Na primeira fase do trabalho de campo optamos em entrevistar jovens com experiências em atividades laborais e instituições educacionais, ficando para o segundo momento, os jovens que estão cumprindo medidas socioeducativas. Agradeço o compromisso e entusiasmo dos bolsistas de iniciação científica que me ajudaram na realização dessa pesquisa: Samara Edwiges Andrade Lima e Vinicius Cavalcante Santos, estudantes dos cursos de Serviço Social e Ciências Sociais (*campus* Fortaleza) da UECE.

e multipertencimentos como emblemas das culturas juvenis ao sinalizarem as singularidades inquietantes de suas experiências de vida (MARINHO, LIMA; SANTOS, 2019). Com isso, podemos refletir sobre as travessias juvenis que dialogam com questões gerais relacionadas aos desafios de ser um jovem brasileiro periférico do Século XXI. Observa-se que os rótulos são elementos produzidos pelo imaginário social, que geralmente ignoram as interseccionalidades que atravessam seus modos de viver. Cada trajetória ao revelar os cenários de instabilidade e incerteza, que marcam as travessias juvenis, também destacam a importância das relações de reconhecimentos afetivos, interditos quando o assunto são as vidas de jovens em risco.

## Clarissa

Minha mãe é a pessoa mais batalhadora que eu conheço na vida. Não me imagino num mundo sem ter ela por perto e do meu lado. Ela sempre fez tudo por mim e fez o que podia pra me dar o que ela não teve e não me deixar passar pelo que ela passou.

Clarissa é uma jovem universitária de 20 anos de idade. Sua trajetória de vida é marcada pela presença de duas mulheres importantes para ela: sua mãe e sua avó. A jovem é filha de um tempo em que os discursos feministas são mobilizadores de gestos e atitudes que reivindicam equidades, sororidades e proteções. Sobre o movimento feminista, ela diz: “[...] é essencial. Como mulher, sei bem o que é sofrer de misoginia, abuso e preconceito. É necessária essa luta por igualdade e empoderamento feminino, além do papel que ele traz desconstruindo o machismo que tá enraizado na gente”. Em sua narrativa há o reconhecimento que sua entrada como estudante na Universidade Estadual do Ceará foi importante para ela se conectar com outras visões de mundo e modos de viver. Portanto, as vivências juvenis em

espaços educacionais são significativas, não só para a produção de projetos de futuro, que podem ser realizados ou não, mas também por possibilitar outras experiências distintas das recebidas nos círculos familiares. Nesse sentido, algumas recusas desses referenciais podem associá-los às imagens estigmatizadoras que os classificam a partir da ideia de imaturidade ou de rebeldia. No caso de Clarissa, ela não se vincula à referência religiosa de sua família: “Eu fui batizada na igreja católica muito nova. Costume, né? Frequentei a igreja evangélica com a minha avó até uns 12, 13 anos, mas depois, nem interesse eu tenho”.

A jovem mora com sua mãe e sua avó em uma casa alugada em um bairro periférico da cidade. Em outros tempos, Clarissa disse que sua casa era mais movimentada, pois além dela, sua mãe e avó, moravam também: o avô (que faleceu quando ela tinha 16 anos), tias e primos (que ela considera como seus irmãos). Diz viver em um bairro tranquilo, de forma confortável, “apesar de não termos bens materiais, como casa e carro”, e considera ser uma jovem de uma família de classe média baixa, pois, segundo ela, para definir a classe social de uma pessoa ou de uma família, teria que “[...] ter alguns parâmetros de, como eu posso dizer, do que a pessoa possui, bens materiais, casa própria, carro próprio, nível de contas, de cartão de crédito e até nível cultural do que a pessoa consegue adquirir culturalmente”. Ela reconhece sua mãe como a chefe da família e a responsável pela renda da casa.

Clarissa disse que sua mãe trabalha muito para que ela possa se dedicar integralmente aos estudos. Ela admira a força e a coragem de sua mãe que se dedica ao cuidado da família: “Um colégio, com todo o esforço do mundo, ela conseguiu pagar um colégio particular pra mim, pra me ver melhor e tentar ser diferente do que ela passou”.

Ressalta que sua renda desde que ingressou na Universidade ocorre através das bolsas de assistência estudantil, do programa de monitoria acadêmica e de projeto de extensão. Antes disso, ela teve experiência com o trabalho informal atuando como vendedora, durante um ano e meio, em duas empresas, mas atualmente, para ela: “[...] minha meta principal é conseguir me formar e não sei se eu quero levar adiante os estudos acadêmicos ou se eu quero passar num concurso ou entrar no mercado de trabalho agora. Ainda não tenho nada definido”.

A jovem destaca a sua segurança profissional como o seu principal projeto de futuro. Marca de uma geração de mulheres, cuja atuação na esfera pública como trabalhadora é uma prioridade. No entanto, a jovem não escapou de uma experiência que ainda acompanha a condição feminina, geração a geração: foi vítima de um relacionamento abusivo. Indagada sobre o que compreende como violência, disse: “violência para mim não é só física. É qualquer forma de ataque a uma pessoa em si ou a uma sociedade. Atacar seus direitos, sua cidadania, etnia, religião... é uma forma de violência”. Clarissa conta que aos 18 anos de idade namorou um rapaz que a violentava física e verbalmente, e que essa experiência a deixou traumatizada e com medo de viver novamente uma relação abusiva, mas atualmente está namorando um rapaz que compartilha com ela o mesmo gosto musical. A jovem disse que gosta de todo tipo de música, “do rock ao samba e funk”, gosta de ouvir MPB, porque disse que consegue entender a música, pois “ela fala da nossa realidade, do que eu vivo, fala da força da mulher, de pertencimento”. Para ela há um sentido terapêutico nas músicas brasileiras: “O relacionamento abusivo que eu tive me marcou muito, sabe? Aí tem algumas coisas que eu vejo e levo para mim como forma de me ajudar a superar e eu acho que tem umas músicas que ajuda nisso”.

Outras situações sobre o medo da violência são apontadas nas narrativas de Clarissa, especialmente pelo fato dela ser uma jovem pertencente a uma geração que frequentemente perde amigos, irmãos e primos em conflitos armados, nos quais muitos são vítimas de homicídios. Portanto, para alguns jovens são criados limites de ocupações e perambulações de seus corpos na rua, na comunidade, na cidade, nas instituições. Fronteiras invisíveis que demarcam permissões de uso dos espaços públicos que autoriza uma necropolítica (MBEMBE, 2018) legitimada pelo fato de quem deve viver e de quem deve morrer. Para Clarissa, “[...] a gente percebe que o aumento da milícia tá enorme. Na época do meu pai tinha policial corrupto, mas nesta época está muito pior, principalmente pela conjuntura política atual”. Clarissa teme pela vida de um primo de 18 anos que considera como irmão.

Esse medo segue com ela os percursos de sua trajetória de vida, pois além do pai e do tio, ela também teve um primo assassinado. Quando soube do envolvimento de seu primo-irmão com o tráfico de drogas, ela disse que sofreu muito, pois considera que é trágico o destino de jovens que entram para o mundo do crime: “[...] a gente sabe que tem poucas saídas: ou morre ou vai preso. Eu não conheço histórias de gente que se redimiou do crime e hoje está inserido na sociedade completamente”. Ela lamenta o primo-irmão ter se envolvido com práticas ilegais e perigosas, pois: “[...] eu não sei o porquê dele tá fazendo isso. Eu não tô dizendo que pra você entrar pro crime você precisa não ter apoio familiar, você precisa não ter condições financeiras, porque isso tudo ele tinha”. Tensões e sentimentos daqueles que reconhecem como cada vida importa e como o genocídio da população juvenil deixa um rastro de dor nos círculos afetivos dos jovens. Os sofrimentos coletivos, a desesperança com o futuro e outros tan-

tos sentimentos movem um caleidoscópio de emoções que circundam travessias e trajetórias juvenis contemporâneas.

Sobre as lembranças e esquecimentos que circundam sua história com o pai, ela aponta a ausência como o principal sentido e diz que lembra do dia do assassinato dele, quando ela tinha 11 anos de idade. Seu pai e o irmão eram envolvidos com o tráfico de drogas no bairro. Aos 27 anos, ele foi assassinado numa situação de vingança e disputa de território. Seu pai estava na casa de um familiar quando duas pessoas invadiram, atiraram e mataram seu irmão. Na troca de tiros, seu pai matou os invasores e ficou jurado de morte, precisando se esconder na casa de familiares da mãe de Clarissa. No entanto, a jovem narra que o sentimento de vingança de seu pai foi maior do que o de proteção à sua vida, e ao enfrentar os matadores de seu irmão, acabou sendo morto. Nessa época, seu pai morava com outra mulher e tinha um filho com ela. Sobre sua reação com a morte do pai, a jovem desabafa: “[...] não tive nenhuma emoção na hora. Eu sabia que isso podia acontecer a qualquer momento por causa do histórico dele. O que mais me chateou na morte dele foi eu não ter tido contato nenhum com ele, que podia ter pedido para me ver”. Para ela, sofrer por essa morte exigiria algum tipo de sentimento provocado pela convivência paterna, com isso: “[...] o único sentimento que eu tinha por ele era indiferença. Eu nunca tive contato com ele. A única figura paterna que eu tive na minha vida foi o meu avô”. Sentimentos e emoções delimitam mapas afetivos constituídos por (com)vivências e não por convenções, e assim, a jovem universitária Clarissa segue sua vida.

## **José**

Houve uma mudança na minha vida. Meu aniversário foi dois dias antes da morte da Marielle Franco. Após a morte dela teve uma

ciranda gigantesca na Praça da Gentilândia só com mulheres. Parece que aquele dia mudou minha vida porque foram tantos sentimentos.

José ganhou o nome de seu pai. Esse é um signo perpétuo que delinea as histórias entrecruzadas de pai e filho: José é o filho de José. Uma marca desenha uma travessia ou uma classificação social, aproximando ou diferenciando experiências pessoais, singulares e intransferíveis. Mesmo seguindo um caminho diferente de seu pai, como afirmou em entrevista, o menino percebe que no bairro onde nasceu, apesar de não morar mais e voltar apenas para visitar sua mãe, seus passos deixam rastros da dúvida na comunidade que deve pensar, segundo ele: *será que José será como o pai?* Essa percepção foi revelada pelo jovem quando indagado sobre sua memória paterna. José disse que por mais que tenha construído uma vida diferente, concluindo os estudos, trabalhando em uma empresa com carteira assinada, morando em outro bairro com sua companheira e filha, ele fala que carrega essa marca que o estigmatiza frente a sua comunidade de origem. No entanto, o jovem disse que pretende voltar a morar no bairro com a família que formou, especialmente em uma grande casa de propriedade de sua avó que é uma referência afetiva para ele. José tem um irmão e costuma visitar a mãe com frequência.

Ele perdeu o pai aos 04 anos de idade. O ocorrido foi na porta da casa de sua família. Conforme seu relato, um motoqueiro atirou na direção de seu pai que estava com José no colo. Assim, um fim de tarde aparentemente corriqueiro ocasionou uma tragédia que marcou a vida dessa família. Quando percebeu que poderia sofrer esse atentado, o pai de José, ao avistar a moto, jogou o filho para longe dele para salvá-lo dos tiros. E conseguiu. Como já tinha sido ameaçado de morte, em razão de conflitos que possuía em seu bairro com integrantes de “gângues” e de milícias, seu pai sabia que sua vida estava

ameaçada. E assim, aos 28 anos de idade, mais um jovem entrou para as estatísticas de homicídios da juventude brasileira.

Passados 16 anos do ocorrido, José que atualmente tem 20 anos de idade, diz que o esquecimento marca sua história com seu pai, pois cada vez mais as lembranças vão sumindo de sua memória. Porém, ele disse que não possui uma imagem negativa do pai. O que o incomoda é saber que outras pessoas o rotulam com preconceitos e maledicências, mesmo tendo ele escolaridade elevada e uma “identidade de trabalhador”, signos que poderiam livrá-lo da percepção de ser um jovem perigoso e de vida arriscada. José tem lembranças da perda de amigos vítimas de homicídios, como um jovem que foi assassinado na Chacina do Benfica,<sup>9</sup> um trágico evento que marcou a história de Fortaleza e acarretou a morte de um amigo que esteve com ele nas ocupações das escolas no ano de 2016.

Sua adolescência foi embalada pela participação em movimentos estudantis, especialmente em um importante movimento de estudantes protagonizados por jovens em diferentes cidades brasileiras: as ocupações das escolas públicas no ano de 2016, ou como os jovens preferem definir, a “primavera secundarista”.<sup>10</sup> Nesse momento, as

---

<sup>9</sup>Chacina do Benfica ocorreu no referido bairro, no dia 9 de março de 2018, com eventos em três locais diferentes da região, incluindo a Praça da Gentilândia. Sete pessoas foram executadas e três ficaram gravemente feridas. Todos jovens na faixa etária de 20 a 29 anos. Segundo as investigações da Polícia Civil, cinco pessoas participaram ativamente do crime e três delas estão presas. A principal motivação foi por vingança pela morte do primo de um dos réus. Os denunciados pelo crime e o alvo principal da chacina — que não foi encontrado pelos algozes — cresceram juntos no bairro e se distanciaram em razão das filiações diferenciadas a facções criminosas rivais que disputam territórios na capital cearense. Essa noite violenta, em um bairro reduto da juventude fortalezense que abriga um *campus* universitário, marcou a história do lugar, que vem desde então, reconstruindo sua imagem com um bairro cultural e acolhedor dos multipertencimentos juvenis.

<sup>10</sup>Foi um movimento de ocupações de escolas brasileiras no ano de 2016, no qual, mais de mil escolas foram ocupadas por estudantes que criticavam as medidas na área de educação do governo Michel Temer (2016-2019). O movimento era

principais bandeiras de luta do movimento estudantil secundarista cearense eram: melhorias estruturais das escolas, qualidade da merenda escolar, instalação de bebedouros e bibliotecas, oposição ao projeto escola sem partido, contra a reforma do ensino médio e revogação da PEC 241 — conhecida como a PEC do teto de gastos com políticas públicas ou a “PEC do Fim do Mundo.” José figurou como um importante líder de uma das escolas mais mobilizadas e articuladas em Fortaleza, localizada em uma área privilegiada da cidade. Sobre essa experiência, ele analisou: “Quem ocupou a escola não foi quem tinha dinheiro. Foi quem não tinha perspectiva de nada e viu aquela oportunidade de ter alguma coisa na vida. De se sentir importante”. Ele destaca que essa experiência foi fundamental, não só para a sua formação política, como também para sua formação pessoal.

No tempo das ocupações, o jovem disse que ficou na escola durante os 03 meses que durou o movimento, retornando pouco a sua casa. Por lá, além de organizar atividades de formação política, realizar reparos nas estruturas escolares, negociar com a secretaria de educação do Estado do Ceará, José revela que também foi um importante lugar para a mobilização de experiências juvenis referente às afetividades, ao consumo de substâncias psicoativas permitidas e proibidas, ao questionamento das relações hierárquicas escolares e aos projetos de futuro. Para ele foi um “tempo muito doido”, pois da mesma forma que a luta política exigia certa ordem, nos “bastidores” ocorreram situações transgressoras que fez com que alguns jovens desalinhassem seus caminhos escolares, abandonando a escola.

Com o fim das ocupações, José foi expulso e transferido para uma escola de ensino profissional. Ele disse que se sentiu injustiçado, pois

---

contrário à Reforma do Ensino Médio e a chamada PEC do Fim do Mundo (PEC 55/241) que congelou os gastos públicos por um período de 20 anos.

era muito contraditório aquela instituição formada por professores ligados aos partidos políticos ditos progressistas, favoráveis às bandeiras de luta que o movimento estudantil defendia, agir de forma autoritária indicando a sua saída da instituição e disse: “[...] a escola enxota e a facção tá lá para abraçar”. Posteriormente, o jovem reconheceu que essa mudança foi fundamental para o curso de sua vida. Ele não fez a escolha pelo abraço das facções criminosas, pois teve a possibilidade de seguir de mãos dadas com uma outra instituição (com grau diferente de periculosidade): uma instituição bancária.

Na nova escola, o jovem iniciou um estágio profissional em um banco privado. Nessa época, saiu da casa de sua mãe e foi morar com sua namorada. Segundo ele, essa responsabilidade com a manutenção da casa o fez reconhecer a importância de sua formação escolar e inserção no mundo do trabalho. No entanto, reconhece que por ser um jovem branco, ou seja, por ter esse “privilégio branco”, como relatou, foi possível ser escolhido para trabalhar no setor de atendimento ao público de um renomado banco no centro da cidade. Tendo a oportunidade de trabalhar em uma instituição, que um dia foi opositor e “pixou” seus muros com grifos que enunciavam a luta contra as opressões e explorações capitalistas, José reconhece que foi essa instituição que “lhe deu a mão” em um momento de transição para a vida adulta. Esse deveria ser o papel de uma instituição escolar que, ao invés de acolher, expulsou ele e seu amigo, posteriormente assassinado na Chacina do Benfica. José diz que: “[...] depois da morte do Joca teve gente que *tocou o foda-se*. Teve realmente um grupo que se *fudeu* por falta de atenção da escola”.

No momento da entrevista, José continuava trabalhando no banco, e como concluiu o ensino médio, fez uma revelação sobre seu futuro: “Tenho o sonho de ser professor, gosto da área de jovens e adultos.

Sou *paulofreiriano* mesmo. Gosto muito de Pedagogia e História. Gosto de sala de aula”. No entanto, o jovem teve que deixar esse sonho de lado e estava se planejando para começar um curso à distância na área de Administração que será custeado pela empresa que trabalha. Ele disse que vive o tempo de ter responsabilidades com suas escolhas, pois tem uma filha para criar, e que o tempo de fazer política ficou para trás. Apesar de continuar se inspirando na história de luta de Marielle Franco, afirmando que ela continua sendo uma importante referência para sua vida.

José se considera um jovem com ideias progressistas, pois é contrário à redução da maioridade penal, à pena de morte e favorável à descriminalização de drogas. Sabe que é um sobrevivente de uma condição excludente, na qual, a oferta de acesso às políticas públicas de proteção social para os jovens da periferia é escassa. José sabe que está na contramão da abundância cotidiana de situações de violências sofridas pelos jovens periféricos. Apesar de ser um “jovem branco e trabalhador” não está livre das invertidas discriminatórias das abordagens policiais ou da dor ocasionada pela perda de um irmão, um amigo, um conhecido de vidas breves e matáveis que enunciam os sentimentos cotidianos e partilhados das dores das periferias.

## **Marcus**

Uma lembrança que eu tenho da minha infância foi de quando o meu pai era vivo. Eu e meus irmãos brigávamos muito. Éramos crianças e vivíamos brigando. Teve um dia que um amigo do meu pai deu um biscoito para mim e para meus irmãos mais novos. Aí a gente ficou brigando para saber quem ia ficar com mais biscoitos. Aí meu pai pegou e tomou o biscoito e foi dividir o biscoito um por um. Deu um para cada. Aí quando acabou ele disse: “vocês são irmãos. Não é para tá com essas brigas, não. Porque quando um tiver, o outro

vai lá e divide. Vocês têm que ser unidos.” Essa é a lembrança mais viva que eu tenho dele.

Aos 5 anos de idade, Marcus presenciou a morte do seu pai, em uma situação de defesa da honra de sua mãe frente a um assédio sofrido por homens desconhecidos. A família estava em um momento de lazer, se refrescando do calor fortalezense, em um banho de lagoa. Seu pai, aos 28 anos de idade, estava de folga do trabalho naquele dia. E foi em uma briga com homens desconhecidos, que assediaram sua esposa, que ele levou cinco tiros e morreu na frente dos filhos, da esposa e de outros banhistas, interrompendo um dia de lazer e mudando a trajetória de uma família vítima de uma atitude machista, no qual, os homens coisificam a condição feminina, tomando os corpos das mulheres de posse e dando a eles limites de exposições, liberdades e direitos. Com isso, a história de amor dessa jovem viúva, que estava grávida quando seu companheiro foi morto, é interrompida por um ato de violência, inaugurando o tempo do luto, de sofrer pela morte repentina de seu companheiro com quem tinha uma família. Agora ela passará a cuidar de seus 5 filhos sozinha, nutrida pelo medo comum das mães das periferias que temem que seus filhos se envolvam ou sejam envolvidos em alguma situação de violência.

Após a morte de seu pai, a avó paterna de Marcus passou a ajudar financeiramente a família, os acolhendo em sua casa. Desse modo, o jovem afirma que teve uma infância simples. Na época, morava com sua mãe, três irmãos, a avó e uma tia, mas a família não viveu por muito tempo reunida. Marcus disse que sua mãe tinha “uns problemas com bebida”, assim como seu pai, que inclusive, tinha conflitos com os moradores do bairro e já tinha sofrido ameaça de morte. Mudar de bairro seria uma segurança para toda família. Diante dos problemas de saúde da mãe, ela foi morar com sua filha mais velha que se

comprometeu em cuidar dela. O jovem ficou com os outros irmãos morando na casa da avó e narra que, nessa época, sua mãe grávida, teve que “dar o filho”, alegando não conseguir cuidar de uma bebê sozinha, especialmente em virtude de seu problema com a bebida. Portanto, Marcus passou a infância com os irmãos mais novos na casa da avó. Quando sua mãe conseguiu uma aposentadoria por invalidez, ela fez sua inscrição no programa “Minha Casa Minha Vida<sup>11</sup>” e logo foi contemplada. Diante disso, levou os filhos mais novos para morar com ela. Marcus preferiu continuar vivendo com a avó e a tia e continuava até o momento da entrevista para esta pesquisa.

Durante sua infância, ele estudou em uma conhecida escola de educação formal e profissional que possui uma modalidade de internato em Fortaleza. A instituição ficava em um bairro distante do que ele morava com a avó. Marcus diz que só voltava para casa no sábado à tarde, e com isso, aproveitava cada minuto para ficar com sua família. Relata que teve pouca convivência com as crianças do bairro, mas mesmo assim, gostava de brincar de bila (bola de gude) e de raia (pipa) com os irmãos e uns poucos amigos. Em sua adolescência, começa a perceber como sua família construiu uma percepção sua similar à imagem de seu pai. Sua mãe frequentemente fazia essa referência. E isso era algo que o incomodava: “[...] o que mais dói é algumas pessoas da minha família abrir a boca e dizer que eu vou no mesmo caminho dele. Minha mãe mesmo já disse várias vezes que eu ia ser igual a ele.”

Mesmo vivendo em um bairro que considera perigoso, ele disse que nunca entrou em conflito com os grupos criminosos ou foi ame-

---

<sup>11</sup>Programa de habitação popular do governo federal criado no ano de 2009 que oferece financiamentos para aquisição da casa própria com juros diferenciados e baixos para atender a população das áreas urbanas formadas por famílias com renda familiar bruta de até R\$ 7.000,00 por mês.

açado de morte: “[...] os pivete aqui é sossegado. Nunca botaram queixo comigo, até porque, alguns deles cresceu junto da gente.” É importante destacar na fala de Marcus o reconhecimento da dimensão afetiva nas relações interjuvenis. Ele disse que os jovens de seu bairro não “mexem” com ele em razão de um laço afetivo, possivelmente atado desde a infância. Para ele: “Não adianta você reduzir a maioria penal, sendo que você vai colocar um menor de idade, dentro de um presídio com caras muito mais experientes do que ele. Que podem corromper ele a ficar ainda mais mau”. Ele fala que a vida na comunidade é complicada, pois falta assistência do Estado e o maior perigo na comunidade é a intervenção policial que costuma encerrar com violência os eventos e movimentos culturais e de entretenimento da juventude, seja um “racha” (jogo de futebol), um reggae, um baile funk ou uma aglomeração de jovens numa praça.

Atualmente com 19 anos, ele concluiu o ensino médio e logo após se inscreveu em um programa governamental de geração de trabalho e renda que disponibilizava bolsas e uma vaga de estágio em empresas conveniadas. Com o fim de seu tempo no programa, Marcus inicia sua trajetória em busca de uma colocação profissional, mas o que consegue são trabalhos eventuais, precários, incertos e indicados por um familiar ou por conhecidos. Ele é um jovem representante da chamada Geração N,<sup>12</sup> não porque “nem trabalha e nem estuda”, mas sim por trabalhar muito sob formas precárias e instáveis. Marcus já foi ajudante de garçom numa barraca de praia, fez “tramos” com amigos vendendo *drinks* em festas e eventos, e atualmente ajuda a tia em um salão de beleza cuidando da limpeza do lugar. Na entrevista disse que sua avó sempre o aconselhou a ser um trabalhador, pois era uma ca-

---

<sup>12</sup>Ver dados publicados na pesquisa “Eles dizem não ao não: um estudo sobre a geração N” anteriormente citada.

racterística de seu pai: “[...] ela sempre enfatizou que ele, apesar de tudo, não era vagabundo. Sempre foi trabalhador. Começou a trabalhar cedo. Com doze anos ele começou a pegar *dindin* para vender em tal canto”.

Marcus sabe como é importante ter uma identidade de trabalhador em sua comunidade, não só por ser uma herança positiva referente à imagem de seu pai, mas também, para protegê-lo de estigmas e violências em razão de ser um “jovem periférico”, e diz ter sorte por conseguir uns “bicos”. Sorte essa não destinada a todos, especialmente quando revela que: “[...] aqui até quem não é envolvido sabe que cadeia pra malandro é sorte”. Portanto, seu anúncio profetiza uma trajetória comum a muitos jovens, no qual a cadeia ou o caixão representam um destino final, uma paragem de suas breves vidas, observada no número expressivo de assassinados e na seletividade penal, que elimina e encarcera, quase que exclusivamente, jovens pobres e pretos. Dessa forma, viver sob a égide da violência e da discriminação pode produzir riscos e rótulos para as travessias juvenis daqueles que vivem à margem das políticas de proteção social.

Marcus falou sobre as atividades de cultura, lazer e esporte que ocorrem em seu bairro. Para ele, o Estado não se preocupa em realizar projetos e programas que abarquem os desejos e as habilidades dos jovens. Destaca que os “rachas” (jogo de futebol) deixaram de acontecer, pois a polícia ao trocar tiros com os traficantes locais, ignorava a presença dos moradores que estavam ocupando os espaços públicos, assim como as festas que aconteciam no bairro. Portanto, ocupar o bairro, suas ruas e praças se tornou algo perigoso: “[...] até o reggae que tinha aqui nas áreas, os *homi* (polícia) chega e acaba. Deixam nós fazer nada, aí os pivete se envolvem. Não tem nada pra ocupar a mente. Eu dei sorte porque tive apoio familiar”.

Sorte, um termo recorrente no discurso de Marcus, assim como no de José e Clarissa. Como estão vivos isso já designa uma sorte, um privilégio, uma alegria, mesmo diante de travessias juvenis marcadas pela precariedade, pela ausência, pela tristeza. A sorte pode mobilizar uma esperança, em vista disso, na perspectiva spinoziana, “[...] a esperança é uma alegria instável, surgida da ideia de uma coisa futura ou passada, de cuja realização temos alguma dúvida” (SPINOZA, 2011, p. 143). E assim, a dúvida pode alimentar a ideia de dias melhores para a juventude brasileira.

## Dizeres finais

Sobre as contingências da vida que podem impossibilitar a realização de projetos de futuro dessa geração “desfuturizada”, como enuncia Machado Pais (2005), os jovens criam suas estratégias de sobrevivência contra as precariedades diversas decretadas às suas trajetórias de vida. Uma geração que vive tempos caracterizados pelo desejo em superar as inserções não-precárias no mundo do trabalho, em ter experiências em instituições escolares inclusivas e não violentas, em poder transitar pela cidade sem temer as ameaças das violências institucionais e ter suas afetividades, racialidades e credos plurais respeitados. Essas circunstâncias fazem com que suas possibilidades de escolhas sejam restritas e guiadas pelo espectro da precariedade em seus mais variados sentidos. Com isso, são produzidas imagens sobre a “periculosidade juvenil” delineadas por estigmas que não levam em consideração as dimensões estruturais da sociedade, no caso a brasileira, marcada por situações recorrentes de desigualdades e injustiças sociais, violências, autoritarismos, racismos, machismos e LGBTfobias que atingem com frequência as juventudes.

No entanto, as rotulações que marcam as classificações sociais dos jovens pobres, pretos, periféricos e de vidas em risco podem invisibilizar as marcas delineadas por seus mapas afetivos. Refiro-me às lembranças dos amigos, irmãos, primos e conhecidos que perdem a vida na juventude ou que estão ameaçados de morte. Por serem alvos do trânsito de armas ilegais que ficam à disposição dos jovens para o uso nos casos de conflitos interpessoais ou grupais, que mais do que um adereço fático, como outrora já foi representado, passa a significar as mãos e os abraços dados pelas organizações criminosas. Especialmente, quando a escola, que deveria acolher e proteger os jovens, os afasta e se torna desinteressante para eles. Assim, os rastros do medo e de sofrimentos individuais e coletivos, para uma geração que vive cotidianamente sob o espectro da morte e do luto, se configuram como rotas juvenis atemporais, inclusive reveladas em discursos necropolíticos de gestores públicos que reconhecem a morte ou a prisão como destinos inerentes às trajetórias de vida de determinados grupos juvenis.

Como toda experiência geracional é inédita, olhares superficiais sobre a condição juvenil no Século XXI diriam que as experiências precárias são opções. Já um olhar mais afinado com as complexidades da condição humana e as contradições de uma sociedade injusta socialmente, revela a ideia da naturalização da desigualdade social como produtora do grupo dos “sobrantes”. As travessias dos “jovens ameaçados”, das “jovens viúvas” e/ou dos “herdeiros da violência” sinalizam, com suas singularidades e similitudes, uma compreensão a partir de uma perspectiva cultural que humaniza os sujeitos sociais (BUTLER, 2015), portanto, olhares que humanizam as vidas juvenis, as dores das periferias, dos que vivem o luto e as indignações dos que não naturalizam o genocídio da juventude brasileira.

## Referências

- ABRAMO, Helena. *Cenas juvenis*. São Paulo: Scritta, 1994.
- BARREIRA, Irllys e BARREIRA, César. *A juventude e suas expressões plurais*. Fortaleza: Edições UFC, 2009.
- BECK, Ulrich. *Sociedade de Risco* — Rumo a uma Outra Modernidade. São Paulo: Editora 34, 2010.
- BENJAMIN, Walter. *O Narrador*. São Paulo: Abril Cultural, 1975.
- BUTLER, Judith. *Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?* 1. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- CAIAFA, Janice. *Movimento punk na cidade: a invasão dos bandos sub*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1989.
- CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (Coord). *Atlas da Violência 2020*. Rio de Janeiro: Ipea; FBSP, jun. 2020. Disponível em: [www.ipea.gov.br](http://www.ipea.gov.br).
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, 10(1), 171-188, 2002.
- CONNERTON, Paul. *Como as sociedades recordam*. Tradução Maria Manuela Rocha. Oeiras: Celta Editora, 1999.
- CORDEIRO, Denise. *Juventude nas sombras*. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2009.
- DIÓGENES, Glória. *Cartografias da Cultura e da Violência*. São Paulo, Annablume; Fortaleza, Secretaria de Cultura e Desporto, 1998.
- DIÓGENES, Glória. (Org). *Eles dizem Não ao Não: um estudo sobre a geração N*. Fortaleza, Instituto Dragão do Mar, 2019. Disponível em: [www.dragaodomar.org.br](http://www.dragaodomar.org.br).
- FEIXA, Carles. Antropologia de las edades. In: PRAT, Joan; MARTINEZ, Angel (orgs). *Ensayos de Antropología Cultural*. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat. Barcelona: Ariel, 1996.
- FORACCHI, Marialice M. *A Juventude na Sociedade Moderna*. 2. ed., São Paulo: Editora da USP, 2018.
- HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos confli-*

tos sociais. Editora 34: São Paulo, 2003.

IBGE. Pnad Contínua, suplemento Educação, 2018. Disponível em: biblioteca.ibge.gov.br.

LEITE, Ingrid Lorena da Silva; MARINHO, Camila Holanda. Redes de resistência e esperança: narrativas de mães do Ceará que lutam por reconhecimento, memória e amor. *Sexualidad, Salud y Sociedad — Revista Latinoamericana*, n. 36, p. 343-362, dez. 2020.

LOROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MARINHO, Camila Holanda. *Viúvas de Gangues: o universo interdito da violência urbana juvenil*. Dissertação. (Mestrado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFC, 2004.

MARINHO, Camila Holanda. Marcas do tempo: relatos sobre a morte e o luto para jovens viúvas da violência. In I. Barreira, & C. Barreira (Orgs.), *A juventude e suas expressões plurais* (p. 65-84). Fortaleza, CE: Ed. UFC, 2009.

MARINHO, Camila Holanda. Inquietações sobre juventudes, experiências e metodologias. *Revista O Público e o Privado*, n. 21, p. 33-51, jan./jun., 2013.

MARINHO, Camila Holanda. Cidades e emoções: rotas juvenis, encontros e movimentos. Dossiê: Cidade, imagem e emoções. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, v. 19, n. 55, p. 51- 63, abr. 2020.

MARINHO, Camila Holanda; LIMA, Samara Edwiges Andrade; SANTOS, Vinicius Cavalcante. Experiências, multipertencimentos e riscos de vida: Narrativas de jovens filhos de jovens vítimas de homicídios. *Crítica e Sociedade: Revista de Cultura Política*, Uberlândia, v. 9, n. 2, p. 168-190, 2019.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. 3. ed. n. 1., São Paulo, 2018.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes; EUGÊNIO, Fernanda (orgs). *Culturas jovens: novos mapas de afetos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional / Casa da Moeda, 2003.

PAIS, José Machado. *Ganchos, tachos e biscates*. Porto: Âmbar, 2005.

PAIS, José Machado. A Juventude como Fase de Vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. *Saúde Sociedade*. São Paulo, v. 18, n. 3, p. 371-381, 2009.

SPINOZA, Benedictus. *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SPIVAK, Gayatri C. *Pode o subalterno falar?* 4. reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SPOSITO, Marília. *O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

VELHO, Gilberto. Juventudes, projetos e trajetórias na sociedade contemporânea. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de. EUGENIO, Fernanda (orgs). *Culturas Juvenis: novos mapas de afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

WELLER, Wivian. *Minha voz é tudo o que eu tenho: manifestações juvenis em Berlim e São Paulo*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.

**Resumo:**

Esse artigo analisa trajetórias juvenis marcadas por situações de violência que são expressadas em sua forma mais cruel: os homicídios de jovens. Para tanto, os personagens centrais dessa pesquisa são os jovens que são filhos de jovens vítimas de homicídios. Tratam-se de reflexões sobre rotas juvenis atemporais, pois a morte e o luto são experiências cotidianas que atravessam gerações, marcando as periferias das cidades brasileiras, através de suas dores e de sentimentos de perdas de pessoas que compunham seus ciclos de afetos. Portanto, são memórias afetivas de jovens que, por conviverem pouco com seus pais falecidos, podem, por um lado, ser marcadas pela saudade ou por sofrimentos, e por outro lado, memórias atravessadas por esquecimentos e indiferenças, demarcando, assim, a singularidade das travessias juvenis.

**Palavras-chave:** Juventudes; Homicídios; Experiência; Trajetórias; Reconhecimento.

**Abstract:**

This paper analyzes youth trajectories marked by situations of violence that are expressed in their most cruel form: youth homicides. To this end, the central characters of this research are young people who are the children of young victims of homicides. These are reflections on timeless youth routes, as death and mourning are everyday experiences that span generations, marking the peripheries of Brazilian cities through their pain and the feelings of loss of people who made up their cycles of affections. Therefore, they are affective memories of young people who, because they live little with their deceased parents, can, on the one hand, be marked by longing or suffering, and on the other hand, memories crossed by forgetfulness and indifference, thus demarcating the singularity of juvenile crossings.

**Keywords:** Youths; Homicide; Experience; Trajectories; Recognition.

Recebido para publicação em 06/07/2020.  
Aceito em 19/02/2021.



**// Resenhas**



## RESENHA

# “Economia do Compartilhamento” e uberização: Um esquema da “nova razão do mundo” neoliberal

SLEE, Tom. *Uberização: a nova onda do trabalho precarizado*. Tradução de João Peres. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

### **Thalita Barreto Sarlo**

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-5532-0445>

thalitasarlo@gmail.com

O livro fornece uma análise crítica sobre as companhias-líderes de plataformas digitais que estão se estabelecendo globalmente sob o apelo da “Economia do Compartilhamento”. A edição brasileira traz um prefácio de Ricardo Abramovay que concorda com a crítica do livro: “a revolução digital só vai melhorar a vida das sociedades contemporâneas se ela se apoiar em real abertura, em participação transparente e em redução das desigualdades” (SLEE, 2017, p. 30). Uma nota da edição explica a mudança para o título “Uberização —

a nova onda do trabalho precarizado” para acentuar os aspectos mais perversos da uberização no Brasil.

O título original dado por Tom Slee é, de fato, mais fidedigno ao conteúdo do livro: “What’s Yours is Mine: Against the Sharing Economy”, pois, brincando com o cinismo da Economia do Compartilhamento, “o que é meu é seu”, o autor já expõe que irá desmistificar esse movimento demonstrando o porquê, na verdade, trata-se de modelos de negócios desregulados de concentração de renda para uma pequena fatia bilionária da sociedade.

A leitura é um convite à reflexão com linguagem simples e objetiva. Trata de aspectos econômicos, sociológicos, morais e éticos baseados em pesquisa empírica. Apesar de o autor não ser um sociólogo, o livro traz contribuições importantes, especialmente no atual debate sobre a uberização, mas peca em não se ater aos aspectos que a Teoria Social já anuncia há muito tempo, como a forma de atuação do sistema neoliberal e do próprio capitalismo. Como bem interpretaram Dardot e Laval (2016), as oligarquias burocráticas e políticas, as multinacionais, os atores econômicos e financeiros formam uma coalizção de poderes capazes de transformar a sociedade, destruir regras, instituições, direitos, e produzir novas formas de vida. Essa “nova razão do mundo” neoliberal tem diversas dimensões e é, sobretudo, global. Isso vai abrir um precedente para entender como as plataformas digitais analisadas no livro redesenhado estão ganhando espaço em todo o mundo. Portanto, saber como surgiram os negócios das plataformas digitais, sua atuação e seu crescimento é fundamental para a compreensão do esquema neoliberal de condução da sociedade.

Na primeira sessão do livro, o autor apresenta o que é a Economia do Compartilhamento: “uma onda de novos negócios que usam a internet para conectar consumidores com provedores de serviço para

trocas no mundo físico, como aluguéis imobiliários de curta duração, viagens de carro ou tarefas domésticas” (SLEE, 2017, p. 33). Destaca a Uber e o Airbnb dada a preponderância dessas empresas no ramo. Boa parte das companhias que atuam no movimento da Economia do Compartilhamento são um fenômeno do Vale do Silício nos Estados Unidos, onde “sempre se viu e se apresentou como sendo mais que dinheiro: lá também se construiria um futuro melhor.” (SLEE, 2017, p. 33) O que o autor percebe vai de encontro às contribuições da Teoria Social para a crítica ao capitalismo contemporâneo. Isso pode ser encontrado em autores como o sociólogo Richard Sennett, na sociologia de Luc Boltanski e Éve Chiapello e na crítica do filósofo André Gorz. A crítica da Economia do Compartilhamento que faz o autor poderia ser, pela ótica sociológica, uma crítica ao próprio capitalismo.

Para Richard Sennett (2006), a cultura do novo capitalismo é colocada por uma elite global (acionistas) nos setores mais avançados da economia, como a alta tecnologia e as finanças globais, e essa pequena fatia da sociedade exerce uma influência cultural imensa. São essas novas instituições que indicam a nova formulação das capacidades e capacitações pessoais, a cultura do consumo e, por sua vez, influenciam a política.

Para André Gorz (2005), em sua crítica ao capitalismo contemporâneo, “marketing e propaganda fabricam valores simbólicos, estéticos e sociais. Ligados às inovações, tornam obsoletos os produtos existentes, e conseguem para a empresa um mercado que durante algum tempo é protegido contra a concorrência de outras empresas” (GORZ, 2005, p. 11). Adiante, iremos ver que a obra aqui analisada tem muito dessa análise.

A Economia do Compartilhamento traz promessas de um mundo melhor: ajudar indivíduos vulneráveis a tomar controle de suas vidas

tornando-os microempresários, ser uma alternativa sustentável para o comércio de grande circulação, formar uma comunidade de indivíduos que podem contar mais uns com os outros e serem menos consumidores passivos e materialistas... É a capacidade do capitalismo de “assimilar a crítica”, conforme reconheceram Boltanski e Chiapello (2009).

Por que não usar a Uber em vez de comprar o carro? Podemos priorizar o acesso em detrimento da propriedade, e nos livrarmos de um consumismo ao qual muitos de nós nos sentimos presos. (SLEE, 2017, p. 35)

Tom Slee elucida que compartilha dos ideais para os quais a Economia do Compartilhamento apela: igualdade, sustentabilidade e comunidade. No entanto, argumenta que a Economia do Compartilhamento está invocando esses ideais para construir gigantescas fortunas privadas, erodir comunidades reais, encorajar mais formas de consumismo e criar um futuro mais precário e desigual do que nunca. Para a Teoria Social, isso apenas confirma teses diferentes sobre o capitalismo e a precariedade. Argumentos nesse sentido podem ser encontrados também nos sociólogos brasileiros Fabrício Maciel (2018) e Ricardo Antunes (2018).

Na segunda sessão, o autor fala sobre a existência da Peers, uma organização que dá suporte ao movimento da Economia do Compartilhamento de forma seletiva, funcionando como lobista do Vale do Silício. Uma de suas atuações foi conseguir que redes de transporte como a Uber e Lyft operassem legalmente na Califórnia.

Na terceira sessão, o autor se dedica à companhia que simboliza a Economia do Compartilhamento: o Airbnb. O capítulo reúne análises das ações da companhia, relatos pessoais do autor, coleta de dados e informações. A publicidade do Airbnb aposta nas narrativas pesso-

ais como parte de sua mensagem: é através de relatos inspiradores de anunciantes que a visita pessoal (imóveis compartilhados) passa a ser vendida como mais interessante que uma diária de hotel. Essa troca informal ocorre por fora das regulações estabelecidas. Slee apresenta as contradições que o Airbnb tem impactado nas cidades turísticas ao redor do mundo tornando-se um negócio lucrativo para donos de várias propriedades imobiliárias que anunciam imóveis não compartilhados na plataforma.<sup>1</sup> O apelo ao compartilhamento, portanto, é um discurso que não corresponde, em grande parte, à forma de atuação da empresa.

A crítica ao Airbnb fica mais interessante quando o autor argumenta como a companhia vem mudando a dinâmica das cidades e diminuindo o papel do Estado. O que poderia complementar e ajudar a entender o porquê isso vem acontecendo são os estudos de Dardot e Laval (2016), que compreendem o neoliberalismo como um sistema “nó de força” que comprime as sociedades deixando pouco espaço para inflexão de políticas. Dessa forma, companhias bem-sucedidas como o Airbnb têm livre espaço de atuação especialmente em nível regulatório.

Na quarta sessão, o autor se dedica ao setor de transporte da Economia do Compartilhamento, fala de como surgiram empresas como a Lyft e a Zipcar,<sup>2</sup> mas dá importância especial à Uber por esta ser a maior e a mais bem sucedida. A Uber não começou na Economia do

---

<sup>1</sup>Imóveis não compartilhados são aqueles que não são feitos por anfitriões que estarão no imóvel, e pode se tratar de aluguel do imóvel inteiro. Neste caso, o anunciante oferece um imóvel como se fosse uma hospedagem de hotel, mas não precisa passar por regulação, inspeções, taxas de turismo, etc.

<sup>2</sup>Zipcar é uma empresa norte-americana de consumo compartilhado de veículos. A Lyft é uma empresa também norte americana que atua de forma similar a Uber, ou seja, através da plataforma digital presta um serviço de mediação entre motoristas e passageiros. A empresa é muito popular nos Estados Unidos e opera apenas nos EUA e Canadá, diferente da Uber que está em vários países.

Compartilhamento, mas se tornou parte do movimento com a Uberx<sup>3</sup> que até então representa o “grosso do negócio”. Esse serviço fez a Uber se tornar uma gigante com uma capitalização maior que a Ford e a General Motors. Para a Teoria Social esse é um fato simbólico interessante, já que tivemos no capitalismo um regime “fordista” marcado por uma forma específica de acumulação do capital e pelo assalariamento.

A Uber tem causado confusões nas cidades em que opera. O autor chama atenção para o fato de que a empresa deseja ser vista como tem sido colocado nos apelos midiáticos: um futuro inevitável da tecnologia ao qual as prefeituras ao redor do mundo devem se adaptar. Argumenta diversos problemas dessa operação, como o que chama de “parasitismo” nas cidades onde atua, pois consegue evitar custos com seguro, impostos, inspeções veiculares e por isso fornecer um serviço barato. Cita também o lobby pró-Uber contra as regulações já existentes e a criação de regulações próprias, a baixa remuneração dos motoristas, o uso de mecanismos altamente questionáveis como psicologia da persuasão com técnicas de videogame para manter os motoristas trabalhando por mais tempo, a falta de transparência sobre como operam os algoritmos, dentre outros. O autor sustenta a tese de que a Uber gera precariedade para os motoristas, apesar de não entrar muito no quesito de exploração do trabalho no sentido sociológico que conhecemos.

Tendo em vista que a Uber domina o mercado de transporte em várias cidades, o autor mostra como o acesso aos direitos e à cidadania fica prejudicado. Propõe que existe então uma contradição: a Uber reivindica fornecer deslocamento urbano, mas dentro das regras que

---

<sup>3</sup>A Uberx é o serviço mais popular da Uber, que se baseia em motoristas que oferecem viagens particulares através do aplicativo.

lhes são favoráveis. Slee, provocativamente, coloca que o mercado de compartilhamento de viagens opera na lógica “vencedor leva tudo” e reestruturar o sistema de trânsito para acomodar a Uber, permitindo que sua atuação seja livre de taxas e regulações, é algo questionável: “em que tipo de cidade viveríamos com a Uber no volante?” (SLEE, 2017, p. 123). Podemos a partir disso, iniciar uma discussão política e sociológica importante: por que uma empresa que está visando lucro não pode ter um papel tão preponderante numa cidade?

Em um de muitos casos em que as empresas da Economia do Compartilhamento querem ter todas as vantagens, a Uber dá de ombros: a legislação não se aplica a eles porque não são um serviço público, mas meramente uma corporação de tecnologia que conecta motoristas e passageiros, e portanto, eles não têm “dever legal ou contratual de se submeter à lei” (SLEE, 2017, p. 135).

Na quinta sessão, “vizinhos ajudando vizinhos”, o autor expõe mais a questão do trabalho precário e a subordinação ambígua dos trabalhadores às empresas. Fala especialmente das plataformas digitais que intermediam serviços pessoais e domésticos como limpeza, manutenção e entregas. A diferença dessas empresas para a Uber e a Airbnb é que ainda não há uma empresa vencedora. A Taskrabbit foi a primeira empresa do segmento. A ideia começou seguindo a mesma lógica que as outras corporações da Economia do Compartilhamento: vizinhos ajudando vizinhos e assim como as outras, argumenta Slee, a intenção foi suplantada pelo duro mundo do livre mercado: “o valor de vizinhança foi invocado para justificar uma nova forma de emprego precário” (SLEE, 2017, p. 159).

A Homejoy foi uma empresa criada pelo braço de investimentos de capital de risco do Google para fornecer limpeza de casas. O site do Homejoy dizia “garanta a limpeza de seu espaço”, mas como bem notou o autor, o termo de serviço enfatizava que “a companhia não

provê serviços de limpeza e não é fornecedora de serviços de limpeza” e o serviço é uma plataforma de comunicação entre quem procura serviços de limpeza e quem oferece. A lógica é a mesma da Uber. O Handy é similar ao Homejoy e, assim como as outras, diz ser apenas uma “plataforma digital”. Os executivos focaram em criar uma rede que passa confiança e para isso introduziram um sentimento de familiaridade, normalidade e rotina no processo de agendar uma faxina por aplicativo, algo comparado com a confiança que foi criada nas vendas pela internet. As entregas são o último ponto dessa sessão que cita empresas como a Instacart, a Postmates e a tentativa de expansão de negócio da Uber.

Hoje sabemos o quanto o ramo se expande. Uma reportagem da revista Exame em 2019 mostrou que os aplicativos Uber e Ifood juntos se tornaram o “maior empregador” do Brasil. Essa expansão vem sendo debatida no Brasil e no mundo, principalmente, em torno da relação com a precarização do trabalho.<sup>4</sup>

A sexta sessão fala especialmente da relação de confiança entre estranhos criada artificialmente pelas companhias da Economia do Compartilhamento. Esses sistemas são baseados em recomendações e classificações: as regras de proteção ao consumidor são substituídas por algoritmos. Os estudos demonstrados confirmam que esses sistemas falham em distinguir serviços de alta qualidade e qualidade ruim

---

<sup>4</sup>A produção acadêmica crítica, a produção de documentários e filmes que mostram da uberização aparecem nesse contexto. Como é o caso do documentário brasileiro GIG — Uberização, que mostra a perspectiva dos trabalhadores uberizados e especialistas falando sobre o tema. Outras iniciativas, como o Fairwork, a da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e também a Bureau Internacional do Trabalho (BIT) têm proposto melhores condições de trabalho. Também surgem movimentos na forma de protesto, como foi o movimento dos “entregadores antifascistas” (iniciado em São Paulo no ano de 2020) que também surgiu nesse cenário denunciando as precárias condições de trabalho dos entregadores de aplicativos. Sobre o movimento, recomendo a reportagem da BBC Brasil em Machado (2020).

e ainda tendem a ser injustos com usuários e fornecedores de serviço.

Na sessão sete, o autor descreve como ideias de abertura digital como a Economia do Compartilhamento foram rapidamente apropriadas pelo lucro privado. Para isso, conta brevemente a história dos mercados digitais e sua capacidade de tornar obsoleto o mercado antes existente. Exatamente como bem entendeu André Gorz, já citado aqui. A tecnologia que prometeu minar a produção em massa acabou por promover um retorno aos grandes vendedores e empresas globais. O capítulo fala também do movimento dos dados abertos inclusive para ser aplicado em governos com engajamento em ideias de liberdade civil e direito dos cidadãos. Esse é um tema sobre o qual as Ciências Sociais devem se debruçar daqui em diante.

Na oitava sessão, continuando o assunto da sessão anterior, o autor traz a contribuição de outras “empresas sociais”, além da Economia do Compartilhamento, que apostam na ideia de que o empreendedorismo é o caminho certo para resolver problemas sociais. Novamente, os estudos de Dardot e Laval (2016) seriam essenciais para compreensão dessa dimensão do empreendedorismo tão característica do neoliberalismo. Nesse sentido, os autores destacam que a lógica empreendedora faz parte do sistema normativo neoliberal que estende a lógica do capital a todas as relações sociais e todas as esferas da vida. Essa lógica tem consequências diversas, entre elas o egoísmo e até mesmo a negação à solidariedade social.

Na última sessão, o autor retoma a escolha do título do livro — o que é seu é meu — para contar que seu impulso para escrever este livro foi um sentimento de traição. Slee afirma que a Economia do Compartilhamento tornou-se um “playground de bilionários”: “a promessa de um caminho mais humano para o mundo corporativo é, ao contrário do que possa parecer, uma forma mais agressiva de capita-

lismo, com desregulação, novas formas de consumismo e uma nova onda de trabalho precarizado.” (SLEE, 2017, p. 297). E aponta, mais uma vez, um conflito ainda sem solução entre capital e Estado. Contudo, Slee também mostra algumas resistências que têm surgido a esse modelo com relatos de processos judiciais, estudos de cientistas sociais e juristas assinalando alguma saída. Todavia, por fim conclui que as tendências não são positivas, pois esses mercados da “Economia do Compartilhamento” tendem a crescer. O diagnóstico não positivo de Slee vai de encontro ao que Dardot e Laval (2016) entendem como a nova racionalidade neoliberal que, para além do esquema de coalizão de forças das grandes multinacionais, dos fatores sociológicos e políticos, existe também a subjetivação neoliberal que opera nos indivíduos e na vida comum, conduzindo à destruição das condições do coletivo e, portanto, enfraquecendo a capacidade de agir contra o neoliberalismo.

Hoje, quatro anos depois da publicação deste livro, sabemos que o crescimento de empresas como a Uber e aplicativos de entrega está cada vez maior.<sup>5</sup> Logo, a contribuição desta obra deve interessar à Sociologia e a todos que procuram entender as mudanças sociais que envolvem a tecnologia, relações de capital e trabalho e papel do Estado.

## Referências

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.

*APPS como Uber e iFood se tornam “maior empregador” do Brasil*. Exame, 28 abr. de 2019. Disponível em: [exame.com](http://exame.com). Acesso em: 12 jul. de 2021.

---

<sup>5</sup>Sobre o crescimento da Uber, ver Oliveira e Salomão (2020) e Número (2020).

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Eve. *O novo espírito do capitalismo*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

BUREAU INTERNACIONAL DO TRABALHO (BIT). *Les plateformes de travail numérique et l'avenir du travail. Pour un travail décent dans le monde en ligne*. Genève: BIT, 2019. Disponível em: [www.ilo.org](http://www.ilo.org). Acesso em 14 Jun. 2021.

DARDOT, Pierre e LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo, SP: Editora Boitempo, 2016.

GIG — *A uberização do trabalho*. Dir. Carlos Juliano Barros, Caue Angeli, Maurício

Monteiro Filho. Produção Reporter Brasil. Brasil, 2019.

GORZ, Andre. *O Imaterial. Conhecimento, valor e capital*. São Paulo: Annablume, 2005.

MACHADO, Leandro. *Greve dos entregadores: o que querem os profissionais que fazem paralisação inédita*. Disponível em: [www.bbc.com](http://www.bbc.com). Acesso em: 30 de outubro de 2020.

MACIEL, Fabrício. *A generalização da precariedade: trabalho e classes no capitalismo contemporâneo*. Revista Sociedade e Estado — Volume 33, Número 3, Setembro/Dezembro 2018.

NÚMERO de motoristas por aplicativo cresce 137% em 8 anos. Disponível em: [summitmobilidade.estadao.com.br](http://summitmobilidade.estadao.com.br) Acesso em: 30 de outubro de 2020.

OLIVEIRA, Carol; SALOMÃO, Karin. *Os números secretos da Uber: US\$ 1 bi no Brasil, US\$ 11 bi no mundo*. Disponível em: [exame.com](http://exame.com). Acesso em: 30 de outubro de 2020.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). *Memoria del director general: trabajo decente*. Genebra: OIT, 1999. Disponível em: [www.ilo.org](http://www.ilo.org). Acesso em 15 Jun. 2021.

SENNETT, Richard. *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2006.

**Resumo:**

Resenha de SLEE, Tom. *Uberização: a nova onda do trabalho precarizado*. Tradução de João Peres. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

**Palavras-chave:** Plataformas digitais; Economia do compartilhamento; Uberização; Neoliberalismo.

**Abstract:**

Book review of SLEE, Tom. *Uberização: a nova onda do trabalho precarizado* [What's Yours is Mine: Against the Sharing Economy]. Translated by João Peres. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

**Keywords:** Digital platforms; Sharing economy; Uberization; Neoliberalism.

Recebido para publicação em 22/02/2021.

Aceito em 21/07/2021.