



ENTRE SILENCIAMENTOS E INVISIBILIDADES: AUSÊNCIA DE DISCUSSÕES CURRICULARES E POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA UNIVERSIDADE

ENTRE SILENCIOS E INVISIBILIDADES: FALTA DE DISCUSIONES CURRICULARES Y POLÍTICAS DE GÉNERO Y SEXUALIDAD INSTITUCIONALES EN LA UNIVERSIDAD

BETWEEN SILENCES AND INVISIBILITIES: LACK OF CURRICULAR DISCUSSIONS AND INSTITUTIONAL GENDER AND SEXUALITY POLICIES IN THE UNIVERSITY

*Elder Luan dos Santos Silva*¹

RESUMO

Esse texto tem como objetivo refletir os processos de silenciamentos e invisibilidades das questões de gênero e sexualidade nos currículos oficiais dos cursos de graduação e nas políticas institucionais de permanência e assistência estudantil da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. A abordagem ao tema foi qualitativa, e adotou-se a perspectiva da etnometodologia, através da realização de uma etnopesquisa implicada. A compreensão de universidade posta pelas estudantes, dão conta de um lugar que ao mesmo tempo em que apresenta-se como um terreiro de diversidades, propício para a saída do armário, vivência e expressão das sexualidades e gêneros não-binários e normativos, é também um espaço marcado por práticas de silenciamento e invisibilização, em especial nos espaços formais de aprendizagem, a exemplo da sala de aula. A instituição universitária tem permanecido inerte, e continua reforçando os discursos hegemônicos sobre gênero, sexualidade, sexo e corpo, sendo espaço de constante produção e reprodução lgbtfobias.

PALAVRAS-CHAVE: Sexualidade. Gênero. Vida Universitária. Violência.

RESUMEN

Este artículo pretende reflejar los procesos de silencio e invisibilidad de los temas de género y sexualidad en los planes de estudio oficiales de los cursos de licenciatura y en

¹Doutorando em Estudos Interdisciplinares Sobre Gênero, Mulheres e Feminismo na Universidade Federal da Bahia.

las políticas institucionales de permanencia y asistencia estudiantil de la Universidad Federal de Recôncavo de Bahía. El abordaje al tema fue cualitativo, y se adoptó la perspectiva de la etnometodología, a través de la realización de una etnopesquisa implicada. La comprensión de la universidad puesta por las estudiantes, da cuenta de un lugar que al mismo tiempo que se presenta como un terreiro de diversidades, propicio para la salida del armario, vivencia y expresión de las sexualidades y géneros no binarios y normativos, es también un espacio marcado por prácticas de silenciamiento e invisibilización, en especial en los espacios formales de aprendizaje, a ejemplo del aula. La institución universitaria ha permanecido inerte, y continúa reforzando los discursos hegemónicos sobre género, sexualidad, sexo y cuerpo, siendo espacio de constante producción y reproducción lgbtfobias.

PALABRAS-CLAVE: La sexualidad. Género. Vida universitaria. Violencia.

ABSTRACT

This article aims to reflect the processes of silence and invisibility of the issues of gender and sexuality in the official curricula of undergraduate courses and in the institutional policies of permanence and student assistance of the Federal University of the Recôncavo of Bahia. The approach to the subject was qualitative, and the ethnomethodology perspective was adopted, through the accomplishment of an ethnopesquisa implied. The students' understanding of the university reveals a place that at the same time presents itself as a terreiro of diversities, conducive to leaving the closet, living and expressing sexualities and non-binary and normative genres, is also a space marked by silencing and invisibility practices, especially in formal learning spaces, such as the classroom. The university institution has remained inert, and continues to reinforce the hegemonic discourses on gender, sexuality, sex and the body, being a space of constant production and reproduction.

KEYWORDS: Sexuality. Gender. University life. Violence.

Entre normativos e periféricos: a produção de discursos sobre corpo, sexo gêneros e sexualidades

Para Foucault (1988) os discursos sobre o sexo têm se ordenado no sentido de afastar da realidade as formas de sexualidade que destoam da economia de reprodução. Através de discursos que condenam as atividades infecundas, os prazeres paralelos, e reduzem as práticas sexuais a finalidades reprodutivas, multiplicaram-se as condenações jurídicas das perversões e anexou-se a irregularidade sexual à doença mental. Em todas as etapas da vida humana, foram desenvolvidas normas sexuais regulatórias, controles pedagógicos da sexualidade, tratamentos médicos, caracterizando e abominando os desvios possíveis. Nos últimos três séculos, houve uma centralização da sexualidade na genitália, ordenada em função de assegurar o povoamento, reproduzir a forma de

trabalho, reproduzir a forma das relações sociais, e proporcionar uma sexualidade economicamente útil e politicamente conservadora (FOUCAULT, 1988).

Foucault (1988) afirma que a sexualidade, antes pública, sem escândalos, sem incômodos, passou, ao longo dos séculos XVIII e XIX, a ser confiscada pela família conjugal, promovendo uma série de alocações que a tornaram uma questão discursiva. Nesse período foram gestadas as sexualidades periféricas, aquelas que carregam o estigma da loucura moral, da neurose genital, da aberração, da degenerescência e do desequilíbrio psíquico (FOUCAULT, 1988).

Esse aparecimento gera um regime mais severo, um controle mais direto sobre essas sexualidades que, instaurados pela pedagogia das sexualidades e pela intervenção da religião, da ciência médica, da psiquiatria, e da educação, passa a interferir na construção dos prazeres morais e sadios, e na execução de um poder proibitivo. A sexualidade deveria ser algo economicamente útil e politicamente conservadora, aquelas que assim não fossem, passaram então a serem perseguidas, gerando, em consequência, a implementação das múltiplas perversões das heterogeneidades sexuais. Desde então, a sexualidade vem sendo descrita, educada, compreendida, normatizada, regulada, explicada, saneada, a partir das mais diversas perspectivas (LOURO, 2004).

Até o final do século XVIII, três grandes códigos regiam as práticas sexuais: o direito canônico, a pastoral cristã, e a lei civil, o que fez a sexualidade se tornar, tanto objeto de intolerância coletiva, quanto passível de intervenção médica, jurídica e de elaborações teóricas. Foram através dos discursos produzidos por essas três instituições sociais que

multiplicaram-se as condenações judiciárias das perversões menores, anexou-se a irregularidade sexual à doença mental; da infância à velhice foi definida uma norma do desenvolvimento sexual e cuidadosamente caracterizados todos os desvios possíveis; organizaram-se controles pedagógicos e tratamentos médicos; em tomo das mínimas fantasias, os moralistas e, também e sobretudo, os médicos, trouxeram à baila todo o vocabulário enfático da abominação. (FOUCAULT, 1988, p. 37).

A produção de discursos verdadeiros e legítimos sobre a sexualidade resultou na formação de poderes específicos que classifica hierarquicamente as práticas sexuais e os sujeitos. No caso da homossexualidade, a psiquiatria passou a considerá-la um desvio de comportamento, e a partir do ideal de sexualidade heterossexual, os homossexuais passaram a ser considerados loucos e doentes do instinto sexual. Da mesma forma, as mulheres também foram consideradas como sexo frágil, as crianças que tinham

experiências sexuais foram tidas como perturbadas, tudo a partir de um mesmo dispositivo disciplinar, que fixou aos corpos os elementos de identidade que serviriam como forma de controle.

Segundo Duarte (2010), o corpo é a instância privilegiada de atuação desses dispositivos disciplinares que, ao investirem e atuarem, domesticam-no e disciplinam-no, de modo que o mesmo passa ser a marca do indivíduo moderno no interior dos processos de subjetivação, disciplina e identificação. Os corpos foram, na perspectiva de Foucault (1988), os principais alvos dos poderes, verdades e saberes (dispositivo da sexualidade) que definiram as vivências da sexualidade dos homens e mulheres dos tempos modernos, e que produziram discursivamente e cientificamente a criação dos corpos sexuados e da diferença entre homens e mulheres, machos e fêmeas (BOTTON, 2015).

Segundo Goellner (2013), o corpo, assim como o sexo, é uma construção social, cultural e histórica gerada a partir dos discursos e representações que são feitas sobre ele. Por isso que precisam corresponder aos ideais de normalidades e anormalidades das discursividades, pois ao serem produzidos a partir da referência no sexo, e especificamente nas genitálias masculinas e femininas, passam a ser a representação daquilo que significam.

Laqueur (2001), também salienta as mudanças proporcionadas pelo século XVIII, na compreensão do sexo e dos corpos. Segundo o autor, passamos de um modelo que compreendia apenas a diferença de gênero, para aquele que ordenava os sexos a partir dos órgãos reprodutivos, e hierarquicamente classificava homens e mulheres a partir das funções biológicas de cada um. Daí que surgem os argumentos naturalistas que justificaram as diferenças físicas entre masculino e feminino, homem e mulher, corpo e espírito, sexo biológico e gênero, sendo o sexo a única base de interpretação das compreensões sobre masculino e feminino, e o corpo o ponto decisivo para apoiar ou negar todas as formas de reivindicações nos contextos econômicos, sociais, culturais, políticos e eróticos.

Uma rede de concepções foi alinhada ao sexo, a fim de que uma servisse de sustentação para a outra: gênero, sexo, corpo, natureza estariam intimamente conectados, sem que houvesse quaisquer exceções, pois todos os corpos, sexos e gêneros seriam definidos por uma mesma matriz: a heterossexual. Segundo Louro (1999), a heterossexualidade é apenas um dos arsenais que compõem o tipo ideal de sujeito, pois, historicamente, a norma que se estabelece em nossa sociedade coloca o

homem branco, urbano, cristão, de classe média e heterossexual, como centro e principal referência, sendo os outros, todos aqueles que se destoam desse modelo.

Bottom (2015), afirma que as sociedades modernas, buscaram, a partir de procedimentos de análise corporal, instituir aquilo que foi considerado correto, natural, normativo, normal, masculino e feminino. Dessa forma, foram sendo construídas verdades e representações na ciência sobre o que seria específico e natural a homens e mulheres, ao masculino e feminino, elaborando construções discursivas baseadas nas diferenças anatômicas.

Os manuais de medicina, anatomia, frenologia, fisiognomia e fisiologia tornaram-se cada vez mais detalhados e precisos, agiram na construção de dois corpos a serem definidos como únicos possíveis para a *humanidade*: o feminino e o masculino. Todos os corpos que não respondessem a essa categoria seriam relegados ao campo da abjeção (BOTTOM, 2015, p. 184).

Para Bottom (2015), foram esses esforços científicos de diferenciar os sujeitos entre anormais e normais, e construir verdades sobre os sexos dos mesmos que resultaram na composição daquilo que Foucault (1988) chama de dispositivo da sexualidade. Assim também, salienta Louro (2007):

o dispositivo da sexualidade vinha sendo construído pelos discursos da igreja, da psiquiatria, da sexologia, do direito, desde finais do século XIX. Tais discursos produziram classificações, dividiram indivíduos e práticas, criaram “espécies” e “tipos” e, simultaneamente, modos de controlar a sexualidade. Produziram sujeitos e corpos ou, para usar a contundência de Judith Butler, se constituíram (e continuam se constituindo) em discursos que “habitam os corpos”. (LOURO, 2007, p. 136).

Essa regulação do sexo trabalha, segundo Butler (2003), no intuito de garantir a materialidade do sexo no corpo, a serviço daquilo que ela denomina de *consolidação do imperativo heterossexual*, pois, nesse modelo, o sexo não funciona apenas como norma, mas também como uma prática regulatória que produz os corpos que governa. Os sujeitos que entram em desacordo com o que o projeto de reiteração e materialidade impõe, terão identidades fora do lugar, pois seu gênero “*desordenado*” implica em uma “*sexualidade marginal*”, em vivências que estão sempre em desacordo, nas zonas invisíveis, inabitáveis e espetaculares, onde estão os corpos que não importam.

Para Foucault (1988), antes mesmo de atuar como repressor, o *dispositivo da sexualidade* opera na produção e classificação das sexualidades entre normais e anormais, desejáveis e não desejáveis, contribuindo para que houvesse, ao mesmo tempo, uma multiplicação das sexualidades e o reforço de suas formas mais absurdas. A

criminalização dos modelos sexuais que se distanciavam dos tipos como padrão, faz com que as sexualidades que foram postas a margem, sejam tanto reprimidas, quanto visibilizadas, já que, uma série de discursos sobre elas estão/foram sendo produzidos. Para Butler (2003) e Foucault (1988), essa nomeação e os discursos que são produzidos sobre os sexos e as sexualidades, ajudam a criar e produzir aquilo que está sendo nomeado.

A ciência médica teve forte influência na produção das sexualidades não-heterossexuais, aquelas que não correspondiam a combinação entre sexo, corpo e gênero, como sexualidades anormais. No que tange especificamente a homossexualidade, Parker (2002) e Peter Fry (1982) informam, que foi ao final do século XIX, com a medicalização da sexualidade, que houve uma mudança radical na perspectiva das relações entre pessoas do mesmo sexo. A ciência médica contribuiu bastante na divisão entre homossexuais e heterossexuais, havendo um esforço para definir o homossexual como medíocre, sádico, paranoico, esquizoide, como um sujeito passível a todas as formas de correção (FRY, 1982).

Esse processo, que Bottom (2015) chama de organização do sexo, instituiu uma série de normativas médicas, científicas, linguísticas, cosmológica e institucional para definir as distinções entre masculino e feminino, homens e mulheres, heterossexuais e não-heterossexuais, criando novos sujeitos e novas verdades a partir desse referencial normativo.

É nesse mesmo momento, por volta de da década de 60, que, a partir do controle da sexualidade pelo modelo médico, surge em outros campos, a exemplo do religioso e penal, outras formas de organização da sexualidade entre pessoas do mesmo sexo, o que contribuiu para disseminar, no século XIX, a visão da homossexualidade como pecado, crime e doença, respectivamente pela igreja, justiça e medicina (FRY, 1982).

As discussões médicas, jurídicas e religiosas, demarcam, desde então, as sexualidades como saudáveis e não saudáveis, normais e anormais, corretas e incorretas, entre outras definições, que se organizavam sempre através do estigma, da culpa e da discriminação (PARKER, 2002). Especialmente na medicina e em algumas religiões, a exemplo do cristianismo, que hegemonicamente predominou no Brasil, essas questões tomaram proporções maiores do que no campo jurídico, que não conseguiu criminalizar a homossexualidade, no caso do código penal brasileiro, mas que socialmente instituiu a pena de morte, já que, o Brasil é apontado como o país que mais mata pessoas LGBT no mundo.

Parker (2002), Fry (1982), Bottom (2015), e Louro (2009) salientam que a sexualidade foi estruturada a partir da distinção entre os sexos e gêneros padrões: o masculino e o feminino. Seja a partir dos papéis sexuais assumidos, ou da importância dada ao desejo dos sujeitos, a homossexualidade foi construída – seja na perspectiva tradicional e sua dicotomia entre atividade e passividade baseada nas relações de gênero, seja a partir da medicalização e da construção de identidades sexuais – tendo como referência o modelo heteronormativo.

Na perspectiva de Foucault (1988), o poder primeiro estimula a criação desses sujeitos desviantes, para depois utilizar as suas aberrações nos discursos que governam a sexualidade. Não é à toa, que o século XIX se constitui como grande momento onde os prazeres ao mesmo tempo que são desejados, são perseguidos, tolerados e encorajados, criando uma rede de poderes-prazeres que institui e persegue.

Dessa forma, o *dispositivo da sexualidade* criou e legitimou como natural um verdadeiro zoológico de modelos de sujeitos desviantes, seres estranhos, portadores de *sexualidades disparatadas* a serem corrigidas. Com isso, modelaram-se os corpos e as ações dos próprios sujeitos, que, ao mesmo tempo em que foram convencidos de que possuíam autonomia e liberdade, também foram analisados, confessados e controlados (BOTTOM, 2015, p. 188).

Para Butler (2003), o *dispositivo da sexualidade* funciona como um espiral, onde cada vez mais sujeitos não desejados são criados ao mesmo tempo que cada vez mais a sexualidade ideal é reafirmada como conduta correta, consolidando a matriz heterossexual como o meio pelo qual os corpos, gêneros, sexualidades e desejos são naturalizados e normalizados. Esse modelo, tal qual afirma Louro (2000), é expresso por um sexo e gênero estável, e por uma prática compulsória da heterossexualidade, que garante a normatividade e coerência dos corpos: a heteronormatividade².

²Segundo Miskolci (2009), a ideia de heteronormatividade foi fundamentada por Michael Warner em 1991, na sua obra “Introduction: Fear of a Queer Planet”, considerada uma das primeiras grandes obras da teoria queer. O conceito, possui fortes inspirações na noção da tríade normativa de sexo/gênero/desejo de Butler (2003), e nos estudos sobre heterossexualidade compulsória desenvolvidos por Adrienne Rich (1980). Na definição de Miskolci (2001), a heteronormatividade revela as expectativas, as demandas e as obrigações da heterossexualidade, como algo natural e fundamental da sociedade. Segundo ele, “a heteronormatividade é um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle, até mesmo aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto” (MISKOLCI, 2009, p. 157). De maneira mais específica, Miskolci (2001) reforça que a heteronormatividade não se refere apenas aos sujeitos normalizados, ela é “uma denominação contemporânea para o dispositivo histórico da sexualidade que evidencia seu objetivo: formar todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e “natural” da heterossexualidade” (MISKOLCI, 2009, p. 157).

O sexo e o gênero são construídos e estabelecidos a partir de um ideal de normalidade, por meio de uma performatividade, de discursos, atos, gestos que reiteram a prática que o discurso nomeia (BUTLER, 2003). Para Butler (2003), ao se instituir como norma, a heterossexualidade é performada de modo que possa construir a materialidade do sexo nos corpos, para materializar a própria diferença sexual, como mecanismo de consolidação do imperativo da heterossexualidade. Nesse sentido, a heteronormatividade se constitui a partir de *imperativo linguístico*, de estruturas discursivas, epistemológicas e científicas, que levam o sujeito a se compreender como homem, mulher, heterossexual.

Para Rabay e Carvalho (2015), sexo, corpo e gênero são construções históricas que não podem ser compreendidas apenas em uma lógica dualista e binária. Ao *binarizar* esses processos, a sociedade constrói contornos que demarcam as fronteiras entre aqueles que representam e estão em conformidade com a norma, e aquelas que ficam de fora, a sua margem. Ao estabelecer as divisões que classificam os sujeitos entre normais e anormais, normativos e não normativos, a sociedade atribui rótulos que desejam fixar identidades, estabelecendo um grupo como referência, em contraposição aos que dessa referência se destoam. As formas como são forjadas as identidades e as representações dessas, são atravessadas por relações de poder, e por uma política da identidade que subordina aqueles que não são considerados normais.

No campo da sexualidade, assim como já salientamos, esses mecanismos operam, de modo a naturalizar e generalizar a heterossexualidade como referência natural, normal e universal. Supõe-se assim que todos os sujeitos tenham na correspondência do seu sexo, gênero e desejo, os ideais naturalizados, constituindo como antinaturais, anormais e peculiares aqueles que, de alguma forma, não seguem a tríade normativa.

Corresponder a norma seria a coerência entre o sexo-gênero-desejo-prática, o que torna a heterossexualidade, não só uma regra, mas uma imposição, a identidade sexual padrão que coage sobre os corpos e determina a forma como socialmente e culturalmente os sujeitos se relacionam (BUTLER, 2003). Nesse sentido, um sujeito dotado em um corpo de homem, invariavelmente deveria performatizar o gênero masculino, e necessariamente, sentir desejos pelo sexo oposto. Assim, quanto mais longe do padrão de normalidade os sujeitos, seus corpos, e suas expressões identitárias destoarem, mais anormais perante essa sociedade, eles serão, e mais discursos sobre os seus corpos serão produzidos.

É dessa concepção – que todos os indivíduos são, ou deveriam ser heterossexuais – que se fundamentam os sistemas de educação, jurídico, médico, midiático, religioso, universitário, entre outros que são construídos para esses/e a imagem desses sujeitos, sendo eles os sujeitos legítimos para usufruir desses sistemas ou desses serviços, assim como para receber os benefícios do estado, e garantir os seus direitos.

A produção das normalidades exercida pelas mais diversas instituições sociais, reforça identidades e práticas hegemônicas ao mesmo tempo que nega e recusa outras práticas e formas de vivências, se completam através dos próprios sujeitos, quando internalizam esse processo e iniciam uma política de autodisciplinamento sobre si mesmos, na tentativa de corresponder às identidades corporais, de gênero e sexualidade normais e rejeitar os interesses e desejos distintos da norma heterossexual (LOURO, 1999).

Compreendemos então, que uma série de discursos e discursividades instituem as sexualidades dominantes e dominadas, normais e anormais, desejáveis e indesejáveis, que esses mesmos discursos políticos e epistemológicos constroem gêneros e sexos, produzem e estimulam um regime heterossexual. O corpo, o sexo, a sexualidade e o gênero são invenções sociais, compostas, definidas e moldadas pelas redes de poder que, historicamente, instituem múltiplos discursos que normatizam, regulam e instauram saberes e verdades sobre os sujeitos, que ao serem significados, passam a produzir identidades normais e desejáveis.

A partir dessas compreensões que localizamos os currículos escolares, e em especial nesse estudo os currículos universitários, como vetores desses discursos normativos que instituem os sexos, gêneros e sexualidades. Os currículos, de maneira geral, se organizam de forma a naturalizar essas diferenças, além de reforçar a padronização dos corpos, dos gêneros e sexualidades, e a consequente violação às identidades não normativas.

Na universidade isso não tem sido muito diferente daquilo que alguns estudos sobre currículo já apontaram sobre a função que o mesmo tem exercido na escola, no que se refere as questões aqui debatidos. Nesse sentido, é que, a partir do que até aqui já foi debatido sobre o processo de produção das identidades sexuais e dos gêneros e sexualidades dissidentes, esse artigo irá refletir sobre os processos de silenciamentos e invisibilidades das questões de gênero e sexualidade nos currículos oficiais dos cursos de graduação e nas políticas institucionais de permanência e assistência estudantil da

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, e as implicações disso no cotidiano dos estudantes universitários.

Currículo, formação e as outras formas de (a)prender

Mesmo com o avançar das discussões sobre gênero e sexualidade, os currículos universitários ainda têm visibilizado esse perfil específico de sujeito que as produções sobre sexo e gênero fabricaram, aquele que, assim como informa Veiga-Neto (2001), estão adequados aos padrões de normalidades. A omissão do tema da diversidade sexual e de gênero nos currículos oficiais tem sido apontada como forma oculta de lgbtphobia e cumplicidade de educadoras e educadores com a violência aos sujeitos com identidades de gênero e sexualidade fora dos padrões normativos de normalidade (JUNQUEIRA, 2012), Louro (2013), por exemplo, salienta que os currículos têm colaborado com a padronização dos gêneros e das sexualidades, tornando excêntrico (estranho, *outsider*) tudo aquilo que aparece fora da norma, ou fora dos padrões que vêm sendo usados como referência.

Por ser um instrumento não-neutro, que é construindo socialmente através das relações e interações entre atores sociais, a sua estrutura é ideologicamente organizada e orientada a partir dos valores, das crenças e das concepções de ciência de quem os constrói (NASCIMENTO, 2010). Historicamente, essa construção reproduziu e reproduz um conjunto dinâmico de valores, crenças e normas sintonizados ao perfil masculino, branco, heterossexual, burguês, físico e mentalmente normal.

Essas abordagens produziram na educação como um todo, lugares naturais e não-naturais para determinados sujeitos, tornando os espaços educativos lugares, rotineiramente, circulados por preconceitos, discriminações e violências de diversas ordens (JUNQUEIRA, 2012). Por mais que tais abordagens não estejam institucionalizadas nos currículos, muitas vezes elas funcionam através dos atos de currículos e dos currículos ocultos, manifestados através de discursos, que são aderidos ao conjunto de práticas e saberes que constituem os currículos oficiais.

Segundo Junqueira (2010), essa reprodução das normas, regras, regulamentos e rituais feitos pelo currículo oficial, pelos atos de currículo e pelo currículo oculto estão impregnadas pela heteronormatividade, o que faz, com que os ideais de normalidade reproduzidos por esses instrumentos, sejam, na maioria das vezes, definidos a partir do modelo de sujeito padrão masculino e heterossexual. O currículo tem então se

constituído como esse lugar onde se produzem e reproduzem ideais de normalidades e anormalidades (VEIGA-NETO, 2001), uniformizando o conhecimento e os sujeitos segundo padrões culturais que adestram as mentes, os corpos, os gêneros e as sexualidades, a partir de um referencial construído e naturalizado como norma, a heterossexualidade (DORNELLES E MEYER, 2013; MAGALHÃES; 2010).

Para Magalhães (2010) o currículo prático, aquele exercido pelas instituições, é um forte instrumento que colabora para que a discriminação e a opressão se perpetuem nas instituições, a partir de arsenais que constroem, ensinam e regulam o corpo. Esse processo instala o que Larrosa (2001) chamam de regulação e controle a quem está projetado para fora da norma, a partir de um dispositivo que reeduca, normatiza, padroniza e coloniza os sujeitos dentro de uma vivência sexual dominante.

Louro (2003), também corrobora com essa percepção de que os currículos reproduzem uma noção singular de gênero e sexualidade, que padroniza e torna excêntrico tudo aquilo que está fora dos padrões e da identidade posta como referência. Para a autora, essa idealização feita pelos instrumentos pedagógicos, demarcam uma fronteira, onde diferenças são produzidas e nomeadas, gerando assim, os sujeitos que são marcados como estranhos, *outsiders*.

Segundo Jesus (2001), o currículo constitui-se então, enquanto um dispositivo que atua na construção e manutenção das identidades e reproduz a construção de lugares sociais que seriam adequados a determinados sujeitos, em um movimento que contribui na manutenção das desigualdades e que interfere diretamente nos processos de permanência simbólica e de afiliação universitária.

A permanência simbólica, segundo Santos (2009), os aspectos subjetivos e identitários que interferem na permanência qualificada do estudante à universidade, assim como o estranhamento ao espaço, às normas e aos sujeitos da universidade no processo de afiliação, serão fortemente influenciados por essa situação de discriminação reforçada pelos currículos, e pelo modelo de conhecimento construído e a forma como está endereçado aos sujeitos (ELLSWORTH, 2001).

Segundo Ellsworth (2001) a educação tem trabalhado com modos de endereçamento, direcionando-se assim a um perfil de sujeitos-norma, desconsiderando aqueles que destoem desse perfil. Pensar nas normatizações estabelecidas pelos currículos, metodologias e pedagogias das universidades, através do conceito de modos de endereçamento desenvolvido por Ellsworth (2001), nos permite refletir como esses

endereçamentos têm sido ao longo da história exclusivamente heterossexuais, pautados na tríade normativa de sexo-gênero-desejo.

Segundo Ellsworth (2001), esses endereçamentos, ou nos termos de Louro (2013), essas práticas normalizadoras, distribuem os sujeitos entre o centro, a margem e fronteiras, sendo que, para que a migração para o centro ocorra, torna-se necessária a normalização, instituindo-se assim uma prática, que visa não só normalizar, mas combater o risco que a contra-norma tem de desestabilizar a norma central (VEIGA-NETO, 2001).

Os modelos de sujeitos ratificados pelos currículos, atos curriculares e suas formas de endereçamento, tem endossado as práticas de discriminação, e contribuído assim, com a manutenção do estranhamento à universidade por parte dos estudantes com gêneros, sexualidades e corpos destoantes da norma heterossexual. Para esses sujeitos, que acabam sendo os “outsiders” do lugar, as relações sociais do ambiente universitário são marcadas por violência, discriminações e exclusões, que geram dificuldades de fixar-se, identificar-se e reconhecer-se, logo, dificuldades de permanecer.

Esses endereçamentos, além de dificultarem a permanência, atuam na produção de injustiças epistêmicas, ou como salienta Santos (2010) na produção de epistemicídios. Segundo Oliveira e Diniz (2014), a heteronormatividade constitui o marco epistêmico da retórica pedagógica oficial, o que, em consequência, tem exposto as pessoas que não se enquadram nessa retórica à uma série de desqualificações, constrangimentos, violências e injúrias. Para as autoras, a precarização das vidas que não se constituem sob o ideal da heteronormatividade, é “uma condição politicamente induzida em parte pelas práticas e pelos discursos de formação do sujeito hegemônico e do sujeito diferencial” (OLIVEIRA E DINIZ, 2014, p. 242).

Nesse mesmo sentido, Grosfoguel (2016), salienta que a legitimidade e o monopólio da produção do conhecimento e construção de verdades dos homens ocidentais (brancos, heterossexuais, de classe média-alta) tem gerado estruturas e instituições que desqualificam outros sujeitos, e produzem racismos e seximos epistêmicos que privilegiam os projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo, e inferiorizam os conhecimentos vindos dos seres humanos classificados como não-heterossexuais, não-masculinos e não-ocidentais.

Para Grosfoguel (2016), ainda nos dias atuais, as universidades continuam desqualificando e inferiorizando os sujeitos e as produções de conhecimento, que

destoam do projeto colonial que hipervaloriza o homem ocidental, em contraposição aqueles que dessa referência destoam. Para o autor, essas estruturas racistas e sexistas foram internalizadas pelas universidades ocidentais desde o século XVI, e mesmo com todas as mudanças temporais, ainda hoje, é o pensamento dos homens ocidentais que produzem o conhecimento gerado pelas disciplinas dos cursos superiores.

Não muito distante do que denuncia Grosfoguel (2016), Audre Lorde (2003), desde 1979, já também denunciava, que a cultura universitária desconsiderava o seu conhecimento de mulher-negra-lésbica. Lorde (2003), parte do argumento, de que mulheres negras e lésbicas continuam sendo silenciadas em espaços acadêmicos, e suas vozes só são visibilizadas (quando são visibilizadas) em espaços que se pretendem discutir questões específicas da comunidade negra, sendo totalmente desconsideradas em espaços que tratam de outros temas, a exemplo, como cita a autora, do existencialismo, do erótico, da matemática, ou de outros temas que fujam as perspectivas culturais e feministas.

Nesse mesmo sentido, Vale e Lima (2015), também afirmam que o sujeito da ciência sempre foi o homem, branco, heterossexual, ocidental e proprietário, e que a forma moderna de pensar e construir conhecimento produziram verdades absolutas universalizantes, esquemas dicotômicos, oposições binárias e pressupostos ocidentais essencialistas que dificultaram o deslocamento de homossexuais, mulheres, negros, colonizados e imigrantes na estrutura social.

Diversas feministas e teóricas negras já apontaram para o quanto a produção do conhecimento desconsiderou os sujeitos que destoam do homem ocidental citado por Lorde (2003), entre elas, destaco Virgínia Wolf e Bell Hocks. Virginia Woolf (2014) denuncia em sua obra, *Um Teto Todo Seu*, as condições de produção intelectual para mulheres no século XX. A autora busca tanto autoras mulheres, quanto narrativas sobre mulheres que não tivessem sido produzidas por homens, confirmando que, a mulher vinha sendo confinada ao silêncio, por ser considerada incapaz, inferior, ou porque a sua própria natureza não havia sido preparada para se ocupar com essas questões literárias, científicas acadêmicas.

De forma mais enfática, ao referir-se sobre a ficcional universidade de Oxbridge, em uma clara referência às universidades de Oxford e Cambridge, a autora afirma que aquelas paredes, que sustentam a universidade, não foram construídas para abrigar mulheres e não-homens, da mesma forma que a produção literária e científica não está organizada de forma a propiciar condições de produção intelectual de mulheres. É essa

mesma construção de universidade que é apresentada pelas interlocutoras da pesquisa, de um espaço que não foi construído para abrigá-las, e que se estrutura de forma a silenciá-las e oprimi-las.

Já para Bell Hocks (1995), além das condições de produção intelectuais serem exclusivas a homens, elas também são exclusivamente brancas. Para Hocks (1995), é o conceito ocidental racista e sexista que faz com que mulheres negras não sejam representadas como possuidoras de uma vocação intelectual. Ao atuarem juntos, o racismo e sexismo perpetuam a representação de que a mulher negra veio ao mundo para servir aos outros, seja na cozinha ou na cama, de que os corpos das mulheres negras eram símbolos sexuais, e que essas mulheres eram só corpo, sem mente. Segundo Hocks (1995), quando falamos das condições de produção intelectual, ou mesmo do que tem sido produzido sobre as mulheres, precisamos considerar que, dentro das hierarquias de sexo, raça e classe, as mulheres negras sempre estiveram no nível mais baixo, e são constantemente esquecidas pela academia

A produção do conhecimento, manifestada nas universidades nos atos formativos, nos grupos de pesquisa, nos atos de currículos e nos currículos oficiais e ocultos, esteve e ainda está organizada com base nesses ideais que, naturalmente, desconsideram mulheres, negros e negras, pessoas LGBTs e todos aqueles que possuem diferenças que os destoam do homem, branco, heterossexual. O currículo em especial, fio condutor das formações universitárias, tem, especialmente, reproduzido isso, desde o silenciamento de temas que visibilizem esses sujeitos outros, até o silenciamento desses próprios sujeitos como intelectuais e produtores do conhecimento.

Um dos grandes dilemas encontrado pela população LGBT, e em especial por estudantes negros e negras, é o de se reconhecer nos instrumentos pedagógicos, formativos, e nos intelectuais que compõe as ementas dos cursos de graduação. Na história oficial, por exemplo, tanto o sujeito histórico padrão, quanto os sujeitos que são visibilizados pela historiografia, são os homens, e em raros casos as mulheres brancas. A negação desses sujeitos outros, tantos pelos currículos e práticas formativas, quanto pelos sujeitos que já estão estabelecidos dentro da norma, posiciona-os no lugar dos outsiders da vida universitária; e é justamente essa condição de outsider, de anormal, e não-normativo, que impactará no seu pertencimento com a universidade, e logo na sua permanência qualificada, e é justamente sobre isso que falam as estudantes que foram entrevistadas nesse estudo.

Questões Metodológicas

Esse artigo tem como objetivo refletir sobre os processos de silenciamentos e invisibilidades das questões de gênero e sexualidade nos currículos oficiais dos cursos de graduação e nas políticas institucionais de permanência e assistência estudantil da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Este estudo foi realizado no Centro de Artes, Humanidades e Letras - CAHL, e é um recorte da minha dissertação de mestrado, que teve como objetivo principal discutir a permanência e o processo de reconhecimento de estudantes LGBT na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. A escolha do CAHL como local onde realizaria a pesquisa se deu a partir dos resultados de outro estudo realizado em 2014 na UFRB, sobre a permanência e afiliação de estudantes não-heterossexuais. Nesse estudo, 121 estudantes dos sete centros da universidade foram entrevistados, e entre outras questões apontadas nos resultados, o CAHL apareceu como o centro onde havia maior diversidade sexual e de gênero, e maior respeito e acolhimento a diversidade. Da mesma forma, o CAHL foi apontado como o centro onde havia mais atividades que discutissem esses temas, assim como disciplinas nos currículos dos cursos que abordam as relações de gênero e sexualidade.

Ao todo entrevistei seis estudantes, que nesse artigo terão suas identidades preservadas e serão identificados por nomes de Drag Queens - Chi Chi DeVayne, Bob The Drag Queen, Alaska e Bebe Zahara - e Drag Kings - De Ville e Nágila -. Chi Chi DeVayne é estudante de Jornalismo, natural de Alagoinhas - BA, tem 24 anos, é solteiro/a, sem filhos, oriundo de escola pública e autoidentifica-se como negro/a, viado/a e com identidade de gênero fluída; Bob The Drag Queen é estudante de História, natural de Feira de Santana - BA, tem 22 anos, é solteira, sem filhos, oriunda de escola pública e autoidentifica-se como negro, homossexual e viado. Nágila é estudante de Serviço Social, natural de Salvador, tem 30 anos, é negra, mulher cisgênera e divorciada; De Ville estuda Publicidade e Propaganda, natural de Valença - Piauí, é solteira, tem 20 anos, autodeclara-se lésbica, branca e cisgênero; Bebe Zahara é estudante de Licenciatura em Ciências Sociais e graduado também pela UFRB em Museologia, nasceu na cidade de Cachoeira, tem 23 anos, é cisgênero, solteiro, homossexual e negro; Alaska é estudante de Jornalismo, natural de Itaberaba - BA, tem 21 anos, é solteira, sem filhos, oriundo de escola pública e autoidentifica-se como amarelo, bissexual e cisgênero.

A abordagem ao tema foi qualitativa, e adotou-se a perspectiva da etnometodologia, ciência dos etnométodos, que tem como objetivo a busca empírica dos métodos utilizados pelos indivíduos para construir e dar sentido as suas ações cotidianas. Para identificar as interlocutoras da pesquisa, realizei as Rodas de Saberes e Formação (RSF), e a partir da identificação foram realizadas entrevistas etnonarradas e escrita de etnodiários formativos. As entrevistas e as Rodas de Saberes e Formação foram realizadas no Centro de Artes, Humanidades e Letras, e o etnodiário foi utilizado para registro das atividades de campo, assim como dos aspectos observados no cotidiano da universidade.

Assumo aqui, uma posição parcial de ciência, utilizando como referencial teórico-metodológica a etnometodologia, e a etnopesquisa implicada em um estudo que se envereda pelo campo dos estudos feministas, gays, lésbicos e pós-estruturalistas, através de teóricos como Michel Foucault (1985) e Judith Butler (2003), que me permitem discutir gênero, sexualidade e universidade de uma maneira específica, que não outra. Esse mesmo estudo poderia ser feito a partir de diversas posições políticas, métodos e teorias, o que levaria a conclusões e reflexões totalmente diferentes.

O impacto do currículo e da formação na permanência simbólica de estudantes LGBT

A compreensão de universidade posta pelas estudantes, dá conta de um lugar que ao mesmo tempo em que apresenta-se como um terreiro de diversidades, propício para a saída do armário, vivência e expressão das sexualidades e gêneros não-binários e normativos, é também um espaço marcado por práticas de silenciamento e invisibilização desses gêneros e sexualidades, em especial nos espaços formais de aprendizagem, a exemplo da sala de aula.

As interlocutoras dessa pesquisa, por diversas vezes, apontam as interferências que o currículo e a formação universitária têm na permanência simbólica, afirmando o quão importante o acesso as discussões teóricas sobre gênero e sexualidade foram importantes para a construção do vínculo com a universidade, ou mais especificamente nos termos de Coulon (2008), para a construção de sua afiliação universitária. Entretanto, algo que é latente também, é que essa formação não é feita em nível institucional, e que os currículos dos cursos de graduação não se manifestam sobre esses temas (COULON, 2008). Conforme já havíamos denunciando na seção anterior, os

currículos continuam sem se posicionar, o que já denota uma posição, a que silencia os gêneros e as sexualidades não-normativas.

Segundo Chi Chi, De Ville, Nágila, Bob, Alaska e Bebe, a universidade não tem desenvolvido nenhum tipo de atividade que atue no combate da violência e que discuta relações de gênero e diversidade sexual, exceto o Festival de Múltiplas Sexualidades, que teve sua última edição em 2013, e em 2016 uma atividade de recepção dos calouros, que contou com a presença do deputado federal Jean Willys, convidado para debater sobre Diversidade e Democracia. Percebo, que as estudantes não consideram em suas colocações as atividades desenvolvidas pelos grupos de pesquisa, que possivelmente acontecem com apoio institucional, pois a leitura que é feita sobre o posicionamento da universidade, demanda atividades que sejam organizadas pela gestão da instituição. Entretanto, todas elas apontam a existência de atividades desenvolvidas pelos coletivos de diversidade sexual, conferindo a eles, o mérito pela existência dessas discussões.

Só as atividades dentro dos coletivos. A universidade em si fez não fez nenhuma. Agora nessa nova gestão está propondo algumas atividades, que foi por pressão estudantil também, que a gente meio que exigiu que tivesse um espaço para debater gênero e sexualidade na recepção dos calouros, aí eles estão colocando a temática nessa recepção, mas fora isso. (Alaska, bissexual, conluente de Jornalismo).

Eu acho que formalmente não. Existe o que, existem são esses grupos, esses núcleos, e esses movimentos que são formados fora da sala de aula, são formados pelos estudantes que tão aqui, que tão no pátio, que querem realmente se reconhecer e que entendem também que a sala de aula não é um espaço onde você vai ter isso. Por mais que eu me reconheça enquanto Preto, enquanto Pobre, dentro da sala de aula, eu não me reconheço enquanto preto, pobre e LGBT. Eu tenho que sair da sala de aula para eu me reconhecer assim, eu acho que a universidade formalmente, institucionalmente, ela não fornece essas possibilidades. Mas, para além da sala de aula a gente tenta contornar isso com os grupos e com os movimentos. (Bob, homossexual, estudante de História).

Da mesma forma são os currículos dos cursos. Todas as interlocutoras afirmam que não há disciplinas específicas, nem discussões dentro de outras disciplinas que contemplem as questões de gênero e sexualidade. Entretanto, Bebe, Bob e Alaska afirmam que há uma única disciplina no centro que discute essas questões, que é a disciplina de Gêneros e Sexualidades oferecida pela professora Suzana Maia no curso de Bacharelado em Ciências Sociais. Já Chi Chi, afirma que tem conhecimento de três disciplinas no Centro, essa já citada anteriormente, e outras duas que discutem gênero, sexualidade e raça oferecida pelos professores Osmundo Pinho e Ângela Figueredo,

todas elas como disciplinas optativas, que estão sempre superlotadas porque são procuradas por estudantes de todos os cursos do Centro.

É isso, não existe nenhuma disciplina que seja voltada para essas discussões. No meu curso não tem nenhuma disciplina assim, que seja voltada pra isso. O currículo do meu curso é um currículo assim... que a gente precisa estranhar sabe?! Como diz a autora Guacira Lopes Louro, a gente precisa estranhar porque não é nada voltado porque é um curso que é totalmente voltado para uma formação muito enquadrada, muito fechada desse jornalismo. (Chi Chi, viado, estudante de Jornalismo).

Tanto Chi Chi, quanto Alaska, que são estudantes do curso de Jornalismo reforçam que não existem disciplinas específicas sobre o tema, e que essa discussão só acontece na disciplina de uma única professora, que porque é pesquisadora da área, insere esses temas na ementa. Bob também afirma algo parecido, só que em relação aos estudos raciais, que mesmo no curso de História, são localizados em disciplinas que os professores são pesquisadores da temática. Esse é um fenômeno comum, quando se trata dos estudos de gênero e sexualidade, e segundo Unbehaum (2014), como já havia informado anteriormente, a transversalização das questões de gênero na formação universitária, só aparece, quando é desenvolvida por um docente-pesquisador do tema, em disciplinas ofertadas por ele (UNBEHAUM, 2014).

Ao se recusarem a abordar as vidas que estão fora das normativas de gênero e heterossexuais, os currículos acentuam na heteronormatividade o seu marco epistêmico, tornando o que a ela escapa um erro, uma abjeção e exceção que não merece, nem deve ser nomeada. Esse sistema pedagógico de inteligibilidades, que acompanha os sujeitos desde as series iniciais, é o modo sob o qual construímos as formas de pensar, sentir, falar e existir, é a forma qual passamos a conhecer um corpo e os modos de vida que são considerados naturais e anormais. Quando esse sistema funciona sob a lógica da colonização heterossexista, reproduzem os silêncios que oprimem, violentam e hierarquizam (OLIVEIRA, DINIZ, 2004).

Bob sinaliza, que sempre que tem oportunidade inclui as questões de gênero, raça e sexualidade em seus trabalhos acadêmicos. Para ela isso deveria ser uma responsabilidade social da universidade, principalmente em um curso como o dele que está formando professores, e ao invisibilizar esses temas, está, ao mesmo tempo, dizendo que eles não são importantes. Chi Chi e Nágila, também encabeçam essas discussões na sala, por assim como Bob, acreditar que elas são importantes para os seus

colegas, para que no exercício de suas profissões, não reproduzem ideais normalizantes e normativos de gênero e sexualidade.

O que é que eu faço. Quando a gente tem um trabalho que seja mais abrangente e que dê pra colocar essas questões, você coloca. Aí você é tido novamente como a pessoa que quer tratar sobre assuntos polêmicos, que quer tratar sobre questões que pra eles não são importantes. Porque eles estão aprendendo isso dentro do curso, dentro do próprio currículo que questões de gênero e sexualidade não são importantes. Se no currículo não tem, se dentro da grade do curso não tem, se a universidade te diz que isso não é importante se discutir isso para eles não é importante. Até quando você tenta tratar disso na sala de aula, com algumas estratégias, pra se desviar meio desse currículo você é tido como o problematizador, ou a pessoa que está tentando tratar de algo que não é válido, eles tentam invalidar seu discurso. (Bob, homossexual negro, estudante de História).

Nota-se, que para além de uma demanda por representatividade, existe nos discursos de Bob, Nágila, e Chi Chi, uma preocupação social com o que seus colegas irão reproduzir quando estiverem no mercado de trabalho. Para Chi Chi, por exemplo, seria fundamental que essas questões estivessem em seus currículos, para que, quando forem exercer a profissão, seus colegas soubessem, por exemplo, como tratar pessoas travestis e transexuais, e não continuassem a reproduzir as noções marginais, comuns no jornalismo, de que pessoas travestis são violentas e/ou sempre estão envolvidas com prostituição.

Porque a gente vê uma formação de jornalistas... eu não estou dizendo que as pessoas vão ser culpadas por isso, mas é preciso que a gente faça uma formação consciente para que eles saibam por exemplo como tratar uma travesti ou uma transexual numa entrevista. Então a gente vê vários erros aí hoje em dia, como chamando “o” travesti, vários erros assim porque não teve uma formação. No curso de jornalismo não tem essa formação voltada para esse respeito a diversidade sexual e de gênero, de como tratar uma fonte, entre outras coisas. Porque, por exemplo, como no nosso imaginário a gente já constrói quem é fonte e quem não é? As travestis e transexuais, quando elas têm de ser fontes jornalísticas, elas estão sempre ligadas a criminalidade, estão ligadas as drogas e tal. Por que que a gente não vê nos jornais as bichas afeminadas e sapatonas dando entrevista? Porque no próprio imaginário do jornalista ele já seleciona a fonte ali, por mais que ele pegue uma diversidade de pessoas, mas ele já tem o ideal dele ali, de como captar aquela fonte porque a fonte da bixa afeminada não serve, a fonte da sapatão caminhoneira não serve, da travesti não serve, só serve em determinadas situações, que vão ser para hostilizá-los sabe?! Para serem usados como chacota. (Chi Chi, viado, estudante de Jornalismo).

Nágila também faz essa reflexão. Ela acha inadmissível que o curso de Serviço Social não discuta gênero e sexualidade, já que hoje, existe uma demanda dentro do próprio Serviço Social por questões que se relacionam com pessoas LGBTs.

E eu acho complicado, eu acho de extrema importância para o serviço social falar sobre adoção homoafetiva, a gente não fala sobre isso, a gente não fala sobre gênero, a gente não fala de pessoas LGBTs, nem de pessoas com deficiência. Então eu fico imaginando como a gente vai formar justamente para atender toda essa população, que é a que mais está na vulnerabilidade, quando a gente vai fazer esse estudo de mapear, quem mais está nessas áreas de risco é a população LGBT, a população negra, a população com deficiência. Aí entra uns “reaças” no curso, entra “reaça”, sai “reaça” e vai para o campo de trabalho e vai reproduzir tudo isso, vai entrar e sair sem desconstruir as ideias errôneas que trouxe, aí vai chegar lá e vai tratar o usuário da forma que a igreja que ele congrega diz que tem que ser (Nágila, lésbica, estudante de Serviço Social).

A maior parte desse debate fica então a cargo dos universitários que estudam essas questões, e/ou participam dos coletivos e movimentos feministas e de diversidade sexual. Chi Chi, Bob, De Ville, Nágila, Bebe e Alaska afirmam que quem se responsabiliza pelo debate na sala de aula são os próprios estudantes, que, assim como eles, rotineiramente são acusados de monotemáticos, por serem as vozes que tencionam o gênero e a sexualidade em suas formações acadêmicas.

Mas assim, os espaços que são criados geralmente são trazidos por estudantes LGBTs, mulheres, mas nunca é idealizado por professores, pela universidade, ela não tem essa intenção de “ah vamos falar sobre isso”, a gente sabe que acontece, a gente sabe que o racismo institucional existe, a violência de gênero está enraizada, mas ninguém quer falar sobre isso, eles não têm esse interesse. Acaba que quem sofre a violência é quem tem a iniciativa de propor esses espaços. Mas a universidade em si bem pouco. (Nágila, lésbica, estudante de Serviço Social).

É a demanda dos estudantes, a demanda das pessoas, do corpo discente de querer que essas pautas sejam discutidas. Sejam colocadas em nossos currículos, sejam colocadas em nossas discussões, que não sejam como temas secundários, mas sim centrais na nossa discussão. (Chi Chi, viado, estudante de Jornalismo)

Então, eu avalio que é uma demanda que parte dos estudantes, porém nós não temos força institucional, a não ser que a gente seja muito organizado pra poder exigir, ou fazer com que aconteça que essas discussões se tornem parte da grade, curricular. Também, porque nós não temos ainda uma estratégia muito bem bolada pra poder ocupar os espaços realmente deliberativos da universidade, pra fazer com que essas temáticas sejam colocadas nas grades curriculares e nas discussões, nos departamentos, nos núcleos, e que sejam criadas políticas institucionais. Talvez porque a gente não tenha uma

mobilização estratégica, mas sim uma mobilização espontânea, muito calorosa, mas nada de um olhar seco, estratégico e organizado no nível institucional (Bebe, homossexual, graduando em Museologia).

Na perspectiva das estudantes entrevistadas, os currículos oficiais de seus cursos de graduação, assim como a estrutura institucional da UFRB vem sendo tencionada pela comunidade estudantil e/ou pelas pesquisas e estudos sobre gênero, sexualidade e diversidade, que, em sua maioria acontecem de forma localizada em campus, faculdades e centros de estudos das áreas de humanas, como é o caso do Centro de Artes, Humanidades e Letras. No cotidiano de sua formação, quem faz com que sexo, gênero e sexualidade faça parte da formação universitária dos estudos do CAHL, são os e as estudantes LGBT, que com seus corpos, seus gêneros e sexualidades dissidentes, e seus posicionamentos dentro e fora da sala de aula estabelecem esse debate.

Tecendo considerações

Entre os discursos e conhecimentos produzidos pelos currículos oficiais, a heteronormatividade não é desafiada, e o campo dos sujeitos possíveis está assentado no binarismo de gênero e no silenciamento às formas de experiência e expressão do corpo e das sexualidades não-universais. Para Oliveira e Diniz (2014), esses silenciamentos, assim como a invisibilização e deslegitimação dessas identidades estão altamente conectadas com a produção de violências lgbtfóbicas. Para as autoras, “os assassinatos, espancamentos e insultos sexistas e homofóbicos são gestados em um horizonte epistêmico específico, em que um modo de inteligibilidade dos corpos e da vida se afirma” (OLIVEIRA, DINIZ, 2014).

Da mesma forma acontece com a assistência estudantil e o desenvolvimento de políticas afirmativas e de permanência para a população LGBT, onde é unanimidade entre as interlocutoras que a universidade não tem desenvolvido, nem nunca desenvolveu nada nesse sentido. Mesmo que, cinco, entre as seis interlocutoras sejam bolsistas do PPQ, nenhum deles atribuem isso às questões de gênero e sexualidade, mas sim, aos marcadores de raça e a condição socioeconômica.

Segundo Chi Chi, até existem ações que tentam facilitar a permanência de estudantes LGBTs na universidade, porém elas têm sido promovidas, também, pelos próprios estudantes, através da atuação do coletivo de diversidade sexual “Aquenda!”, que desenvolveu cartilhas que orientam o uso do nome social, o uso do banheiro por

peças travestis e transexuais, além das rodas de conversas que funcionam como redes de apoio à estudantes gays, lésbicas e bissexuais e trans. Além disso, o Aquenda foi responsável pela confecção de dois dossiês sobre violência e LGBTfobia na UFRB, que foram encaminhados à gestão de centro e a Pró-reitoria de políticas afirmativas e assuntos estudantis, mas que, segundo relata Alaska, ainda não resultaram em nenhuma política efetiva, exceto a portaria que decreta o uso do nome social.

Bebe chama atenção para algo importante naquilo que tange à mobilização estudantil: não há reivindicação por esse tipo de política, o que há, é uma insatisfação, na maioria das vezes a nível pessoal, com a forma como são organizados os currículos, como são estruturados os conhecimentos, como são escolhidos os autores que compõe as ementas, ao mesmo tempo que há um descontentamento com as situações de violência e as práticas de opressão, porém, salienta que ainda não foram convertidos em mobilização coletiva, ou como ressalta Bebe em mobilização estratégica, a fim de garantir maior visibilidade tanto nos currículos, quanto nas políticas de permanência.

Para as interlocutoras, o Centro de Artes Humanidades e Letras é como qualquer outro da UFRB, e reproduz, em sua gestão acadêmica e das políticas institucionais, o mesmo silenciamento e invisibilidade promovidos pela universidade. A instituição, principalmente no que se refere a gestão institucional, os currículos do curso e formação como um todo, tem permanecido inerte, as salas de aula, as microrrelações e as estruturas não têm sido transformadas, continuam reforçando os discursos hegemônicos sobre gênero, sexualidade, sexo e corpo, e sendo espaço de constante produção e reprodução de violências à pessoas LGBTs. Quem tem assumido a linha de frente dos debates, e construído um espaço mais seguro para vivência e expressão das sexualidades e gêneros não-normativos, são os próprios estudantes, através das organizações em coletivos, movimentos sociais e redes de sociabilidade, e os docentes que, assim como a comunidade estudantil, são afetados pelo tema.

Referências

AMARAL, Julião Gonçalves. Coletivos Universitários de Diversidade Sexual e a crítica à institucionalização da militância LGBT. Século XXI – *Revista de Ciências Sociais*, v. 4, n. 2, p. 133-179, 2014.

BOTTON, Fernando Bagiotto. A construção discursiva dos sexos e da sexualidade na modernidade a partir de Butler e Foucault. *Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades*, v. 9, n. 13, 2016.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Editora Record, 2003.

CARVALHO Maria Eulina Pessoa de; RABAY, Glória. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. *Revista Estudos Feministas*. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/37466>

DUARTE, A. *Vidas em Risco: crítica do presente em Heidegger, Arendt e Foucault*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 7-76, 2001.

FOSTER, David William. *Consideraciones sobre el estudio de la heteronormatividad en la literatura latinoamericana*. Letras, n. 22, p. 49-53, 2001.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*. v. 1. A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FRY, Peter. O que é homossexualidade, São Paulo, Editora Brasiliense, 1983.
GOELLNER, Silvana Vilodre. *A produção cultural do corpo*. Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, p. 28-40, 2003.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

HOOKS, B. Intelectuais negras. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464-478, 2. sem. 1995.

JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. De como tornar-se o que se é: narrativas implicadas sobre a questão étnico-racial, a formação docente e as políticas para equidade. 2007.214 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2007.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. *Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades*, v. 1, n. 01, 2012.

LAQUEUR, Thomas. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, O nome dos outros. Narrando a alteridade. In.: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 119-128, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*, v. 46, p. 201-218, 2007.

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

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 7-34, 1999.

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

LOURO, Guacira Lopes. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

LORDE, Audre. *As ferramentas do mestre nunca vão dismantelar a casa-grande*. The Master's Tools Will Never Dismantle the Master's House]. In: Sister outsider: essays and speeches. New York: The Crossing Press Feminist Series, p. 110-113, 1984.

MAGALHÃES, Selma Reis, Homossexualidade na escola: de onde parte a discriminação? In: MESSEDER, Suely Aldir, and Marco Antônio Matos Martins. *Enlaçando sexualidades*. Salvador, EDUNEB, p. 169-188, 2013.

MEYER, Dogmar Estermann. DORNELES, Priscila Gomes. Corpos, Gêneros e Sexualidades na escola: cenas contemporâneas, políticas emergentes e teorias potenciais. In: Givigi, Ana Cristina Nascimento, et al. *O recôncavo baiano sai do armário: universidade, gênero e sexualidade*. Cruz das Almas, EDUFRB, p. 21-52, 2013.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, v. 11, n. 21, 2009.

NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. *Currículo e Formação: diversidade e educação das relações étnico-raciais*. Curitiba: Progressiva, 2010.

OLIVEIRA, Rosana Medeiros de; DINIZ, Debora. Materiais Didáticos Escolares e Injustiça Epistêmica: sobre o marco heteronormativo. *Educação & Realidade*, v. 39, n. 1, 2014.

OLIVEIRA, Rosana Medeiros de; DINIZ, Debora. Materiais Didáticos Escolares e Injustiça Epistêmica: sobre o marco heteronormativo. *Educação & Realidade*, v. 39, n. 1, 2014.

PARKER, Richard. *Abaixo do Equador*. Culturas do Desejo, Homossexualidade Masculina e Comunidade Gay no Brasil. Rio de Janeiro. Editora Record. 2002.

SANTOS, Dyane Brito Reis. *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*. Tese de doutorado, 2009.

UNBEHAUM, Sandra G. As questões de gênero na formação inicial de docentes: tensões no campo da educação. 2014. 250f. Tese (Doutorado em Educação: currículo) –

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. VALE, Maísa Maria; DE LIMA, Maria Nazaré Mota. A quem pode ser atribuído o status de sujeito do conhecimento? Desafios para o debate teórico-crítico feminista sobre gênero. Caderno *Espaço Feminino*, v. 28, n. 2.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SCLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 105-118, 2001.

WOOLF, Virginia. *Um Teto Todo Seu*. Tordesilhas, 2014.

Recebido em maio de 2019.

Aprovado em julho de 2019.