



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Formação de Professores

Giselle da Cunha Fuly

**Com que roupa eu vou? Conversando sobre gênero, sexualidade e  
educação no Colégio Pedro II**

São Gonçalo  
2019

Giselle da Cunha Fuly

**Com que roupa eu vou? Conversando sobre gênero, sexualidade e educação  
no Colégio Pedro II**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Rosimeri de Oliveira Dias

São Gonçalo

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

F975 Fuly, Giselle da Cunha.  
Com que roupa eu vou? Conversando sobre gênero,  
sexualidade e educação no Colégio Pedro II / Giselle da Cunha  
Fuly. – 2019.  
120f.: il.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosimeri de Oliveira Dias.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado  
do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação – Teses. 2. Identidade de gênero – Teses.  
3. Sexo (Psicologia) – Teses. Dias, Rosimeri de Oliveira.  
II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de  
Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 4994 CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Giselle da Cunha Fuly

**Com que roupa eu vou? Conversando sobre gênero, sexualidade e educação  
no Colégio Pedro II**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação

Aprovada em 25 de fevereiro de 2019.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Rosimeri de Oliveira Dias (Orientadora)  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Denize Sepulveda  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof. Dr. Anderson Ferrari  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Heliana Conde de Barros Rodrigues (Suplente)  
Instituto de Psicologia – UERJ

São Gonçalo  
2019

## DEDICATÓRIA

À minha amada filha Marya Clara.

## AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora Profa. Rosimeri de Oliveira Dias que aceitou me acompanhar nessa trajetória. Muito obrigada pela acolhida, pelas palavras potentes, pelo afeto e pela orientação exigente e sensível.

À minha amada mãe pelo incondicional apoio em todos os meus sonhos e pela sustentação nos momentos difíceis. Obrigada por tudo o que fez e faz por mim.

À minha filha que me inspira e me apoia. Obrigada por compreender toda a mudança que ocorreu nesses anos de mestrado.

Ao meu marido pelo carinho, apoio e amizade. Obrigada por fazer parte da minha vida e por ter tanta paciência comigo.

Ao meu pai que mesmo de longe acredita, torce e envia as melhores energias.

Ao meu padrasto e à minha madrasta pela solidariedade e pelo cuidado.

À turma do mestrado pela amizade e pelas importantes trocas durante todo esse processo.

Ao grupo de pesquisa. Nossos encontros de segunda-feira foram extremamente importantes para a composição deste trabalho. Obrigada pelas críticas, pelas indicações, pelas sugestões e pelas alegrias.

Às professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais, em especial Alexandra Garcia, Anelice Ribetto, Denize Sepúlveda, Helena Fontoura, Maria Tereza Goudard, Sônia Câmara, Rosimeri de Oliveira Dias, pelos ensinamentos e pelos transformadores debates durante as aulas.

Ao Marcus Vinícius por toda atenção e suporte em todos os momentos que precisei de algum auxílio com relação a parte documental.

Ao professor Anderson Ferrari e a professora Denize Sepulveda pelas inestimáveis contribuições.

Ao Colégio Pedro II da Tijuca que abriu suas portas para a tessitura de conversas e de observações.

Às pessoas que tive o prazer de encontrar durante o trabalho de campo, que generosamente me ofertaram algumas linhas de suas histórias tornando possível a escrita desta dissertação.

Proibido o Carnaval

Tá proibido o carnaval  
nesse país tropical  
Está proibido o Carnaval  
nesse país tropical

Tô no meio da rua, tô louca  
Tô no meio da rua sem roupa  
Tô no meio da rua com água na boca  
Vestida de rebeldia  
provocando a fantasia

Tô no meio da rua, tô louca (hum)

Tô no meio da rua sem roupa (ah é)  
Tô no meio da rua com água na boca  
Vestida de fantasia  
provocando a rebeldia

Minh'alma não tem tampinha  
Minh'alma não tem roupinha  
Minh'alma não tem não tem caixinha  
Só tem asinha

Minh'alma não tem tampinha  
Minh'alma não tem roupinha  
Minh'alma não tem não tem caixinha  
Minh'alma só tem asinha

A mulherada comandando a batucada  
O trio elétrico cantava libertando a multidão  
Frevo fervendo no Galo da Madrugada  
Pernambuco não parava de fazer revolução  
Filhos de Gandhy, o afoxé na resistência  
O Caboclo era soldado  
no Brasil da Independência

No crocodilo  
Stonewall, estou aqui  
no carnaval beijando free  
Salvador é a nova Grécia

Quilombola, Tupinambá  
O corpo é meu, ninguém toca  
Vatapá, caruru  
Iemanjá lá no sul  
Vai de rosa ou vai de azul?



Abra a porta desse armário  
que não tem censura pra me segurar

Abra a porta desse armário  
que alegria cura  
venha me beijar

Abra a porta desse armário  
que não tem censura pra me segurar

Abra a porta desse armário  
que alegria cura  
venha me beijar

Tá proibido o Carnaval  
nesse país tropical  
Está proibido o carnaval  
nesse país tropical

Tô no meio da rua, tô louca (a louca)  
Tô no meio da rua sem roupa (uau)  
Tô no meio da rua com água na boca  
Vestida de rebeldia  
Provocando a fantasia

Minh'alma não tem tampinha  
Minh'alma não tem roupinha  
Minh'alma não tem caixinha  
Minh'alma só tem asinha  
Minh'alma não tem tampinha  
Minh'alma não tem roupinha  
Minh'alma não tem caixinha  
Minh'alma só tem asinha

A liberdade, a Caetanave, a Tropicália  
O povo de Maracangalha  
sai dançando o meu axé

O samba ensina  
O samba vence a violência  
O samba é a escola de quem ama  
esse país como ele é

Eu falei faraó e ninguém respondeu  
Quem come aqui sou eu, romeu  
Libera a libido  
Forró em Caruaru, é?  
Vai de rosa ou vai de azul?

Abra a porta desse armário  
que não tem censura pra me segurar  
Abra a porta desse armário  
que alegria cura  
venha me beijar

Abra a porta desse armário  
que não tem censura pra me segurar  
Abra a porta desse armário  
que alegria cura  
venha me beijar

Tá proibido o carnaval  
nesse país tropical  
Está proibido o carnaval  
nesse país tropical  
Axé (proibido) axé, axé, axé  
(é proibido proibir) axé, axé, axé

Ficou safada

*Daniela Mercury*

## RESUMO

FULLY, Giselle da Cunha. *Com que roupa eu vou?* Conversando sobre gênero, sexualidade e educação no Colégio Pedro II. 2019. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

O presente trabalho problematiza a implementação da Portaria nº 2449, de 22 de julho de 2016, no Colégio Pedro II. A Portaria que trata das normas e dos procedimentos discentes, traz pela primeira vez na história da referida instituição a possibilidade das estudantes e dos estudantes escolherem suas peças de uniforme, acabando com a segregação do uniforme por sexo (masculino ou feminino). A investigação é orientada metodologicamente pelas perspectivas da genealogia e da anarqueologia, bem como tecida através de conversas - entrevistas com estudantes e profissionais do Colégio Pedro II, escrita de diário de pesquisa e análise da Portaria nº 2449. Para nos auxiliar na feitura do campo de análise e de intervenção trazemos alguns intercessores como estudantes e professoras/es do Colégio Pedro II, Guacira Lopes Louro, Gilles Deleuze, Paul Veyne e Michel Foucault. Nosso estudo é atravessado por acontecimentos do presente e pelo jogo proposto por Foucault através do conceito de dispositivo e sua maquinaria operante no controle de corpos, de mentes e também na produção de subjetividade. Pensamos ainda na atuação dos dispositivos de gênero e de sexualidade no ambiente escolar.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Dispositivo. Michel Foucault.

## RÉSUMÉ

FULLY, Giselle da Cunha. *Quels vêtements vais-je aller avec? Parler de genre, de sexualité et d'éducation à Colégio Pedro II.* 2019. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

Le présent travail problématique la mise en œuvre de l'ordonnance n° 2449 du 22 juillet 2016 dans le Colégio Pedro II. La Portaria, qui traite des normes et procédures des étudiants, offre pour la première fois dans l'histoire de cette institution la possibilité aux étudiants et aux étudiants de choisir leurs uniformes, éliminant ainsi la séparation de l'uniforme par sexe (homme ou femme). La recherche est guidée méthodologiquement par les perspectives de la généalogie et de l'anarchologie, ainsi que par des conversations - entretiens avec des étudiants et des professionnels du Collège Pedro II, rédaction d'un journal de recherche et analyse de l'ordonnance n ° 2449. Pour nous aider à faire du analyse et intervention nous apportons des intercesseurs en tant qu'étudiants et enseignants du Colégio Pedro II, de Guacira Lopes Louro, de Guilles Deleuze, de Paul Veyne et de Michel Foucault. Notre étude est traversée par les événements du présent et par le jeu proposé par Foucault à travers le concept de dispositif et ses mécanismes en place dans le contrôle des corps, des esprits mais aussi dans la production de subjectivité. Nous pensons également à la performance des dispositifs de genre et de sexualité dans les écoles.

Mots-clés: Genre. La sexualité Appareil. Michel Foucault.

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
1	<b>COLÉGIO PEDRO II: TERRITÓRIO ACONTECIMENTAL</b> .....	35
1.1	Gênero: um campo emergente no CPII .....	55
2	<b>DISPOSITIVO: MAQUINARIA PARA PENSAR-SE E PARA PENSAR O MUNDO</b> .....	64
3	<b>DISPOSITIVOS E PRODUÇÃO DE SUJEITOS NO TERRITÓRIO ESCOLAR</b> .....	90
3.1	<b>Gênero e sexualidade: dispositivo – escola –fazendo a maquinaria funcionar</b> .....	93
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS (OU PROVISÓRIAS?)</b> .....	105
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	108
	<b>ANEXO A – Portaria nº 2449, de 22 de julho de 2016</b> .....	113
	<b>ANEXO B – Carta de apresentação</b> .....	117
	<b>ANEXO C – Termo de consentimento livre e esclarecido</b> .....	118
	<b>ANEXO D – Roteiros de entrevista</b> .....	119

## INTRODUÇÃO

Tentar pensar a própria história é “libertar o pensamento do que ele pensa silenciosamente e permitir que ele pense de outra maneira, em vez de legitimar o que já se sabe”, como fazia com demasiada frequência a antiga filosofia.

(VEYNE, 2014, p. 203)

Vivemos tempos complexos e duros, onde redobram-se às atenções daquelas e daqueles que buscam pautar suas vidas na liberdade, na democracia e na diferença. Pequenos avanços e uma série de retrocessos marcam dias em que vemos uma cultura de intolerância, violência e ódio se alastrando rápida e ferozmente.

Neste contexto atual de propagação rápida de forças conversadoras, algumas vidas ganham mais valor do que outras. Pessoas que fazem o sistema sócio-econômico neoliberal funcionar, que operam pela competitividade imposta pelo mercado, comportam-se e reproduzem os valores desse sistema, são vidas úteis, e que importam. Enquanto as demais, são consideradas minimamente como excedentes, uma vez que:

(...) a manutenção e incremento da qualidade de vida de uns continua a implicar e exigir a destruição da vida de outros, tornando-lhes a vida supérflua e descartável: cada vez mais, as novas figuras da criminalidade e da anormalidade serão fixadas naqueles indivíduos e grupos que não se assumem como auto - empreendedores no e para o mercado. (DUARTE, 2009, p. 49)

Nessa conjuntura, assistimos ao crescimento de um novo tipo de fascismo, diferente daquele que estudamos nas aulas de história do Ensino Médio<sup>1</sup>, mas também dotado de grande força e com real capacidade de reprodução. Um tipo de fascismo que mostra sua face através de nossas falas, comportamentos, postagens

---

<sup>1</sup> O termo **fascismo** vem do italiano *fascio*, que em latim significa feixe, fardo de vara. O *fascis* era usado pelos magistrados romanos para açoitar condenados por crimes. (BRAICK; MOTA, 2007, pp. 561-562). Regime político nacionalista e antidemocrático, como o estabelecido pelo ditador Benito Mussolini na Itália em 1922 (HOUAISS, 2004, p. 334).

em redes sociais e até mesmo através dos nossos votos ofertados nas eleições. Esse fascismo que acontece como uma ditadura, mesmo sem que haja um ditador, é exercido por cada uma/um de nós no dia a dia, e para ele não há lugar para a diferença. Recorremos novamente a Duarte (2009, p. 49) que nos diz:

(...) podemos denominar certos discursos e práticas recorrentes do presente enquanto propriamente fascistas, na medida em que eles determinam insidiosamente uma padronização homogênea de comportamentos, sentimentos e falas que invadem e regulam previamente todos os domínios da vida social cotidiana, abafando a produção das diferenças a partir do mercado econômico como novo lugar de produção de verdade, de desqualificação e de aniquilação. Afinal o que fazer com aqueles indivíduos e povos que se recusam a assumir-se como empreendedores de si mesmos?

Ser empreendedor de si mesmo, colaborar para a manutenção do sistema capitalista e reforçar as verdades produzidas pelo mercado econômico tornam-se características pessoais importantes. Vidas não governadas ou não governáveis por esse biopoder neoliberal, apresentam-se como uma ameaça para esse tipo de sociedade, que além de judicializada, tem na normalização uma potente ferramenta de administração dos corpos e das vidas, uma vez que

A normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tomar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz. (FOUCAULT, 2008b, p. 75)

Assim, acabam por entrar em cena comportamentos discriminatórios contra aquelas e aqueles que de alguma forma escapam dessa norma, tais como: racismo, sexismo<sup>2</sup>, machismo e homofobia<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> O sexismo caracteriza-se por uma constante objetificação da mulher. Como sublinha P. Bourdieu (1998, p. 73)

[As mulheres] existem, em primeiro lugar, pelo e para o olhar dos outros, ou seja, enquanto objetos acolhedores, atraentes e disponíveis. Espera-se que elas sejam "femininas"; ou seja, sorridentes, simpáticas, atenciosas, submissas, discretas, reservadas e, até mesmo, invisíveis. E a pretensa "feminilidade" não passa, na maior parte das vezes, de uma forma de complacência em relação às expectativas masculinas, reais ou supostas, particularmente em matéria de ampliação do ego. Por conseguinte, a relação de dependência para com os outros (e não só dos homens) tende a tornar-se constitutivo de seu ser (BORRILLO, 2010, p. 30).

<sup>3</sup> A homofobia é a atitude de hostilidade contra as/os homossexuais; portanto, homens ou mulheres. Segundo parece, o termo foi utilizado pela primeira vez nos EUA, em 1971; no entanto, ele apareceu nos dicionários de língua francesa somente no final da década de 1990: para Le Nouveau Petit Robert, "homofóbico" é aquele que experimenta aversão pelos homossexuais; por sua vez, em Le Petit Larousse, a "homofobia" é a rejeição da homossexualidade, a hostilidade sistemática contra os

A professora e filósofa norte americana Judith Butler nos ajuda a problematizar sobre o que é a vida, sobre como algumas vidas podem ser compreendidas como humanas ou não, e também sobre como a partir de certos enquadramentos, algumas vidas são tidas como precárias, necessitadas de cuidado e proteção e outras nem sequer são passíveis de luto.

Nós não nascemos primeiro e em seguida nos tornamos precários; a precariedade é coincidente com o próprio nascimento (o nascimento é, por definição, precário), o que quer dizer que o fato de uma criança sobreviver ou não é importante, e que sua sobrevivência depende do que poderíamos chamar de uma "rede social de ajuda". É exatamente porque um ser vivo pode morrer que é necessário cuidar dele para que possa viver. Apenas em condições nas quais a perda tem importância o valor da vida aparece efetivamente. Portanto, a possibilidade de ser enlutada é um pressuposto para toda vida que importa. (BUTLER, 2015a, p. 32)

Com Butler (2015a) podemos pensar que todas as vidas deveriam ser consideradas precárias por ocasião do nascimento, no entanto numa sociedade marcada por demarcações, umas vidas são tidas como mais importantes do que outras, ou melhor, algumas nem são consideradas. Para que haja um entendimento de uma vida como precária ou para que se tenha a percepção de algumas vidas ou de grupos como vulneráveis, torna-se primordial conceber essas vidas enquanto humanas. Com o crescimento do conservadorismo na sociedade brasileira a problematização de certos tipos de posturas normalizadoras torna-se cada vez mais custosa e a apreensão da precariedade de algumas vidas mais ameaçada.

Entendemos o conservadorismo como uma visão social de mundo (LOWY, 2000) cujo discurso se baseia no estilo de pensamento que Manhein (1959) chama de conservador e que tem como um dos seus pilares a tradição. Sendo assim, o discurso conservador se fundamenta no tradicionalismo inventado, conforme perspectiva desenvolvida por Hobsbawn (1997), para construir uma agenda política que se baseia na desigualdade social. Com efeito, o conservadorismo é a face autoritária do senso comum que alimenta

---

homossexuais.<sup>2</sup> Mesmo que seu componente primordial seja, efetivamente, a rejeição irracional e, até mesmo, o ódio em relação a gays e lésbicas, a homofobia não pode ser reduzida a esse aspecto. Do mesmo modo que a xenofobia, o racismo ou o antissemitismo, a homofobia é uma manifestação arbitrária que consiste em designar o outro como contrário, inferior ou anormal; por sua diferença irreduzível, ele é posicionado a distância, fora do universo comum dos humanos. Crime abominável, amor vergonhoso, gosto depravado, costume infame, paixão ignominiosa, pecado contra a natureza, vício de Sodoma - outras tantas designações que, durante vários séculos, serviram para qualificar o desejo e as relações sexuais ou afetivas entre pessoas do mesmo sexo. Confinado no papel do marginal ou excêntrico, o homossexual é apontado pela norma social como bizarro, estranho ou extravagante. E no pressuposto de que o mal vem sempre de fora, na França, a homossexualidade foi qualificada como "vício italiano" ou "vício grego", ou ainda "costume árabe" ou "colonial". À semelhança do negro, do judeu ou de qualquer estrangeiro, o homossexual é sempre o outro, o diferente, aquele com quem é impensável qualquer identificação (BORRILLO, 2010, pp.13,14).



o fascismo, a xenofobia, o machismo, o racismo, a LGBTfobia e, principalmente, o ódio as pessoas pobres e indefesas. O conservadorismo se alimenta das crises políticas, econômicas, apontando para o “bandido”, o qual identifica como a ‘esquerda’, normalmente chamada de comunista, revolucionária, progressista, baderneira, entre outros adjetivos. Dessa forma, xs conservadorxs criam dispositivos de poder e regimes de verdade baseados no padrão burguês, branco, heterossexual e masculino. (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2018, p. 50)

No Brasil, o ano de 2018 foi marcado pelo debate entre camadas conservadoras e as camadas de esquerda. O resultado das eleições presidenciais que aconteceram no mês de outubro culminou com a extrema direita no poder e com a vitória das pautas conservadoras. Em 2019 já no discurso de posse do Presidente eleito<sup>4</sup> ficou notório que as pautas LGBTs serão duramente combatidas. Uma de suas falas foi a de que vai combater a ideologia de gênero<sup>5</sup>.

Um dos primeiros atos da nova Presidência da República brasileira foi retirar das diretrizes dos Direitos Humanos a população LGBT. Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e todas as colorações são vidas precárias? Essas vidas importam? Essas vidas são passíveis de luto?

Grande exemplo do que estamos falando foi a postura adotada pela Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos ao discursar quando assumiu o novo ministério. De acordo com ela: “Um desafio é acabar com o abuso da doutrinação ideológica. Acabou a doutrinação ideológica de crianças e adolescentes, que menina será princesa e menino será príncipe.”<sup>6</sup> Para completar o cenário, na comemoração de sua posse disse a seguinte frase: “Atenção, atenção! É uma nova era no Brasil, menino veste azul e menina veste rosa.”<sup>7</sup> Não seria esse tipo de conduta um abuso da doutrinação ideológica, uma vez que informa como cada uma/um deve se vestir limitando meninas e meninos a uso de cores específicas e o que cada uma/um será

<sup>4</sup> <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=tt6JsQyW388>, consultado no dia 04/01/2019.

<sup>5</sup> O termo foi usado pela primeira vez no Peru, em 1998, numa Conferência Episcopal da Igreja Católica, intitulada “A ideologia de gênero – seus perigos e alcances”. Tudo indica que xs criadorxs do termo se basearam em dois livros: primeiro, no livro de Dale O’Leary, chamado *Agenda de gênero*, de 1996. O segundo referencial seria o livro de Jorge Scala, cuja primeira edição é denominada *Ideologia de gênero: o gênero como ferramenta de poder*, de 2010.

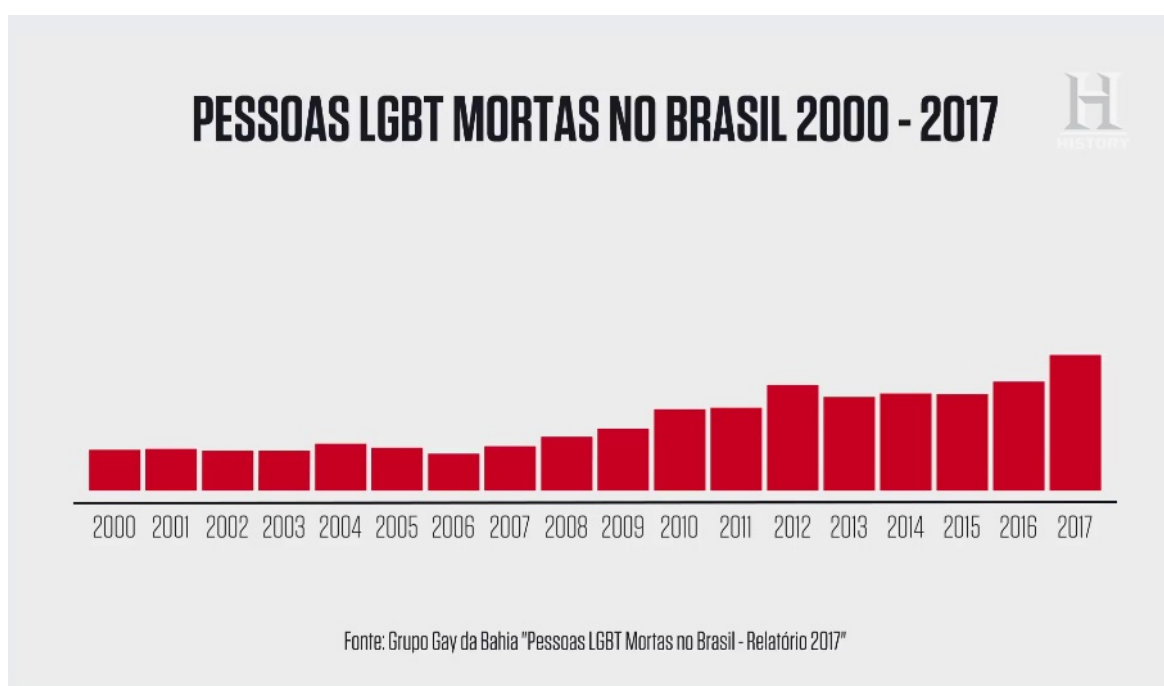
(...) trata-se de uma retórica construída inicialmente pela Igreja católica, posteriormente desenvolvida pelos movimentos pró-vida e pró-família (FURLANI, 2016), que foi apropriada pelo discurso dos setores conservadores do Brasil (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2018, pp. 55-56).

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/damares-vamos-tratar-meninas-como-princesas-e-meninos-como-principes/>.

<sup>7</sup> <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/03/em-video-damares-alves-diz-que-nova-era-comecou-no-brasil-meninos-vestem-azul-e-meninas-vestem-rosa.ghtml>; <https://www.brasil247.com/pt/247/midiatech/379245/Em-v%C3%ADdeo-Damares-diz-que-nova-era-come%C3%A7ou-menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa.htm>. Consultas realizadas no dia 04 de janeiro de 2019.

de acordo com seu gênero? Por que tanto litígio com a questão LGBT e com os campos de gênero e sexualidade? Por que as/os brasileiras/os temem tanto às diferenças?

Segundo dados divulgados pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), o Brasil é o país do mundo que mais mata por homofobia. O número de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais assassinadas e assassinados foi o maior registrado desde 1970: 144 (cento e quarenta e quatro) mortes. Em 2017 e em 2018 esses números continuaram crescendo e podem ser ainda mais assustadores, já que as informações são coletadas em revistas, jornais e outras mídias, uma vez que não temos estatísticas oficiais sobre esse tipo de crime.



Fonte: site Homotransfobia Mata – São Gonçalo, RJ – adaptado por Giselle da Cunha Fuly<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Gráfico retirado em: <https://homofobiamata.wordpress.com/estatisticas/assassinatos-2012/#jp-carousel-26509>.



Fonte: site Homotransfobia Mata – São Gonçalo, RJ – adaptado por Giselle da Cunha Fuly<sup>9</sup>

Para muitas/os militantes do movimento LGBT somente uma legislação mais rígida que trate a homofobia como crime seria capaz de acabar com esse tipo de atitude. Áreas como: mercado de trabalho, educação e saúde também são apontadas como barreira para a consolidação da cidadania de lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis. Muitos direitos gozados pela população heterossexual são negados àqueles que se relacionam com pessoas do mesmo sexo e o movimento LGBT vem incrementando sua agenda na busca de igualdade de direitos. Nesse sentido, Carrara (2010, pp.135-136) afirma que:

Atualmente, a agenda do Movimento LGBT brasileiro envolve um conjunto bastante amplo de reivindicações: direito ao reconhecimento legal de relações afetivo-sexuais, à adoção conjunta de crianças, à livre expressão de sua orientação sexual e/ou de gênero em espaços públicos, à redesignação do “sexo” e à mudança do nome em documentos de identidade, ao acesso a políticas de saúde específicas e, ainda mais fundamental, à proteção do Estado. (...)Tal agenda tem sido promovida através de uma rede complexa e múltipla de relações, em que alguns atores sociais (ONGs, agências governamentais, partidos políticos, parlamentares, juízes, juristas, centros de pesquisa universitários, atores do mercado, agências de fomento, organizações religiosas e profissionais etc.) atuam conscientemente no sentido de apoiá-la, enquanto outros lutam para negá-la ou desqualificá-la.

<sup>9</sup> Imagem retirada do Relatório de pessoas LGBT mortas no Brasil em 2017 feito pelo Grupo Gay da Bahia. <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/12/relatorio-2081.pdf>.

No ano de 2010 pesquisa realizada com brasileiras/os já apontava alto índice de pessoas que se declaravam preconceituosas/os.

Denominado “Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil”, o *survey* apurou que, ao mesmo tempo em que a quase totalidade da população brasileira urbana (acima de 15 anos) reconhece a existência, no país, do preconceito contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (92%), é bastante alta a taxa dos que se assumem preconceituosos: varia entre 23% (contra todos os grupos) e 32% (contra ao menos um deles). Sendo que o preconceito é, de modo geral, “politicamente incorreto”, esperava-se uma taxa menor de “confissões”, a exemplo do que se aferiu em outros dois levantamentos semelhantes [nas pesquisas “idosos no Brasil” e “Discriminação racial e preconceito de cor no Brasil”]. (...), ¼ dos brasileiros (uma em cada cinco mulheres e um em cada três homens) teria propensão a agir de forma discriminatória contra indivíduos LGBT. (CARRARA, 2010, p. 118-19).

O preconceito para com a comunidade LGBT é muitas vezes apoiado pela população, que tem se mostrado, além de preconceituosa, extremamente conservadora e intolerante. Algumas religiões pregando a imoralidade da relação homossexual acabam também, por reforçar e muitas vezes justificar o comportamento homofóbico. Alguns parlamentares de religiões cristãs, atuam no Congresso Nacional contra a aprovação de leis que favoreçam a população LGBT. Segundo Carrara (2010, p. 137):

imobilismo do Congresso se deve em grande parte à influência das religiões cristãs sobre os parlamentares organizados nas chamadas bancadas evangélica e católica. Tais bancadas atuam mais ou menos na mesma direção quando se trata de direitos LGBT. Nas atuais discussões sobre o projeto de lei que criminaliza a homofobia, por exemplo, representantes das duas bancadas levantam contra o projeto a tese de que ele cercearia a liberdade de expressão ou opinião, que, nesse caso, significa a “liberdade” de condenar publicamente a homossexualidade a partir de interpretações da Bíblia.

Esse pânico moral em torno de questões de gênero e, principalmente, de sexualidade apresenta-se como reflexo de uma sociedade altamente disciplinada e normalizada, onde percebemos que “A produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia.” (LOURO, 2016, p. 27). Esse pânico se expressa com força máxima quando o assunto é escola. Essa valorizada instituição moderna de autodisciplinamento, por onde a maior parte da população passa por anos, acaba por reforçar o que já vemos várias outras instituições fazerem.

Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse “contagiosa”, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade.  
(LOURO, 2016, p.29)

Nesse cenário de crescente conservadorismo, o trabalho da/do docente, bem como o trabalho escolar, passam a ser alvos de grande interesse, projetos e debates.

Dessa forma, acreditamos que pesquisas acadêmicas relacionadas às pautas de gênero, sexualidade e educação ainda se fazem urgentes e necessárias. Podem servir como importante ferramenta para o enfrentamento dos processos de naturalização das desigualdades existentes nas esferas públicas e privadas.

Tendo por temas centrais gênero, sexualidade e educação, esta dissertação problematiza a implementação da Portaria nº 2449, de 22 de julho de 2016 no Colégio Pedro II, que trouxe pela primeira vez na história dessa instituição centenária, uma liberdade com relação ao uso do uniforme, procurando incluir aquelas e aqueles que se sentiam desprivilegiados por terem que utilizar vestimentas em desacordo com sua identidade de gênero.

Para promover esta discussão fazemos uso de uma caixa de ferramentas composta por operadores conceituais e por operadores metodológicos. Ambos nos ajudam a pensar, a tecer com linhas soltas para colocar esta dissertação em movimento. Nesse sentido, Gallo (2017, p. 50) faz a seguinte proposição:

Tanto Deleuze como Foucault van a usar en sus obras esta noción que implica que el pensamiento, la filosofía, son actividades productivas, que producen interferencias concretas en la realidad. A partir de esta idea de la caja de herramientas, propongo que hablemos de “operadores conceptuales”: tomar los conceptos como herramientas que podemos poner en operación, hacer funcionar, que produzcan efectos en el pensamiento y que hagan posible un pensamiento nuevo.

Um desses operadores é a problematização. Esta constiu-se como uma perspectiva de trabalho, como uma forma de fazer pesquisa, que coloca em dúvida o que parece ser natural, evidente ou universal. Nesse sentido a problematização constitui-se como um exercício do pensamento sobre práticas, comportamentos, situações, ou conjunto de ações sobre as quais deixamos de ter certeza e criamos questões. Michel Foucault utilizou o conceito de problematização para retratar a

história do pensamento, distanciando-a da história das ideias e da história das mentalidades. Pra ele o pensamento:

(...) é sobretudo, aquilo que permite tomar uma distância em relação a essa maneira de fazer ou de reagir, e tomá-la como objeto de pensamento e interrogá-la sobre seu sentido, suas condições e seus fins. O pensamento é liberdade em relação àquilo que se faz, o movimento pelo qual dele nos separamos, constituímos-lo como objeto e pensamos-lo como problema. (FOUCAULT, 2010b, p. 232)

Dessa forma Foucault nos mostra que a história do pensamento se difere por não estar condicionada aos sistemas de representação e às análises de comportamentos, uma vez que tem a liberdade de distanciar-se, de mover-se para criar problemas, para interrogar-se. O exercício do pensamento pode tomar uma distância para lançar um olhar crítico ao que era demasiadamente familiar, pode fazer o movimento de dar um passo para trás. Essa ideia reverbera com o pensamento de Marshall (2008, p.31) quando ele argumenta que:

Dar um passo para trás é, ao mesmo tempo, uma liberdade para Foucault. É a liberdade de separar-se do que se faz, é o movimento pelo qual alguém se separa do que faz, de forma a estabelecê-lo como objeto de pensamento e refletir sobre ele como um problema. Um objeto de pensamento não carrega “bagagem”.

Esse ato de distanciamento pode nos permitir um deslocamento na medida em que nos força a pensar sobre o que fazemos, sobre as verdades de nossa época, sobre nossa relação com os outros e com nós mesmos. Por meio da problematização nos posicionamos no interior de uma maquinaria que, embora faça ver e falar verdades, também abre uma brecha onde se torna possível indagar sobre o que estamos fazendo de nós mesmos. Em entrevista concedida a André Berten, em sete de maio de 1981, Foucault (2018) explica:

Eu diria que faço a história das problematizações, ou seja, a história da maneira como as coisas se constituem como problema. Como, por que e de que modo específico a loucura se constituiu como problema no mundo moderno? E por que ela se tornou um problema importante?

Podemos parafrasear Foucault nos indagando: como, por que e de que modo específico a roupa que as/os estudantes vão para o colégio se constituiu como um problema para a sociedade? Por que esse uniforme se tornou um problema tão importante?

Ainda nessa mesma entrevista, Foucault nos diz:

É essa história das problematizações: (...) como nas práticas humanas, há um momento em que de algum modo as evidências se confundem, as luzes se apagam, tudo escurece, as pessoas começam a perceber que estão agindo às cegas, e, por isso, é preciso novas regras de comportamento. E então aí, eis que surge um novo objeto como problema. É isso. (FOUCAULT, 2018)

É isso. O Colégio Pedro II, único a ser citado na Constituição da República Federativa do Brasil (Art. 242), conceituada instituição de ensino no cenário brasileiro, deixa de segregar o uniforme por gênero, abrindo uma brecha para que as peças sejam escolhidas de acordo com a identidade das/dos estudantes. Nesse momento as luzes se apagam, uma vez que desde a permissão de ingresso das mulheres no CPIL se fez a distinção entre uniforme masculino e feminino, com rígidas cobranças quanto ao seu uso correto e também gerando uma espécie de orgulho para suas/seus estudantes. A partir do ano de 2016 toda essa tradição se rompe com a publicação da Portaria, assim, cria-se um problema. No entanto, não trata de um simples problema que causa incômodo, mas sim, de um problema que inaugura e que abre possibilidades para criação de algo novo.

Nessa dimensão, o objetivo deste trabalho é colocar em análise as implicações da Portaria no Colégio Pedro II, especificamente na unidade Tijuca II, bem como os efeitos fora dele, e pensar sobre as necessidades e demandas que emergiram após sua publicação.

O desenho do nosso objeto de pesquisa começou a ser pintado bem cedo, talvez desde minha chegada nesse mundo, única menina e negra, numa casa de brancos. Em muitos momentos um corpo marcado pelo não pertencimento. Desde criança sempre procurei compreender o motivo pelo qual muitas pessoas não entendem ou não aceitam as diferenças, mesmo esta estando presente em todos os lugares e se fazendo presente com toda sua potência.

Cursei o Ensino Fundamental na Aldeia Curumim, onde recebi uma bolsa de estudos por ser filha de funcionária. Lá estudei e vivi muitos anos da minha vida. Minha condição social e a cor da minha pele me tornavam diferente da maioria das crianças que habitavam aquele espaço, pelo menos era o que insistia em demarcar um menino (também bolsista) da minha turma. Até a saída desse menino da escola, passei um longo tempo recebendo apelidos e sendo insultada por ele.

No Ensino Médio fui para o Colégio Estadual Guilherme Briggs, em Niterói, no Rio de Janeiro. Ao chegar à turma fui recebida com muita curiosidade. Lá a cor da minha pele não fazia diferença, mas o fato de eu ter estudado em escola particular contou contra mim na hora de fazer amizades. Os olhares eram desconfiados e os comentários não eram dos melhores... Aos poucos conquistei meu espaço e boas amizades que cultivo até os dias de hoje. E o principal, conquistei minha formação inicial para ser professora.

No ano de 1999 prestei vestibular para o curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/FFP e felizmente fui aprovada. No mesmo ano saí do meu emprego de babá, que mantinha desde 1994 e iniciei minha trajetória e compromisso com a Educação. Ou será que essa trajetória e esse compromisso com a educação se iniciaram ainda bem cedo lá na Aldeia Curumim?

Atuei numa escola privada de Educação Infantil por dois anos, quando prestei meu primeiro concurso público. No ano de 2002 ingressei na esfera pública, onde até hoje atuo na rede municipal de Maricá, no Rio de Janeiro.

Em 2008 cursei, na Universidade Candido Mendes, uma Pós Graduação “Lato Sensu” em Administração e Supervisão escolar. No final desse mesmo ano fui convidada para assumir a Direção Adjunta de uma escola pública, e por seis anos atuei nessa função no município de Maricá.

Em minha formação profissional, pelo menos até a graduação, não tive ofertas de materiais de estudo, nem momentos de debate sobre os pressupostos e preconceitos que permeiam as concepções sobre a sexualidade, na verdade, os campos de gênero e de sexualidade não foram explorados em minha formação.

Por muitos anos aceitei, sem ao menos questionar que existiriam possibilidades outras além da relação heterossexual e casamento com alguém do sexo oposto. Pensava a sexualidade como algo privado, muito íntimo e particular que não deveria ser pauta de conversa nem com as melhores amigas. Na falta de estudos e debates sobre o tema, os conhecimentos advindos do aprendizado com a família e com colegas da igreja ganharam espaço e se instalaram como verdade para mim.

O que antes emergia pelo contato com a vida, o meu interesse pela discussão sobre gênero, sexualidade e educação, teve início acadêmico em 2009, quando em parceria com a UERJ, a prefeitura de Maricá ofereceu o curso “Gênero e Diversidade na Escola, uma Formação de Professoras e Professores em Gênero,



Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnicos Raciais – GDE<sup>10</sup>”. O curso supracitado me fez perceber que a sexualidade é um dos aspectos de maior importância na vida humana, integrando a constituição do sujeito, sendo um dos fatores fundamentais que permite o relacionamento interpessoal, a vivência dos prazeres e a manutenção da vida. O curso GDE foi uma experiência de reflexão e libertação, mas me deixou com uma enorme necessidade de estudar mais sobre as temáticas abordadas.

No ano de 2010 o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ) em parceria com a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM/PR) lançou o edital para o Curso de Pós Graduação “Lato Sensu” em Gênero e Sexualidade. Percebendo que seria uma ótima oportunidade para conhecer um pouco mais sobre o assunto e levar as questões abordadas no curso para discussão na escola, assumi o desafio. No período de setembro de 2010 a outubro de 2011 cursei a Especialização.

Após a especialização achei que fosse tentar o ingresso no mestrado, mas nesse período decidi me dedicar ao trabalho e ao cuidado de minha filha.

Em janeiro de 2015, o Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoções dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais - CNCD/LGBT, publica a Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015. Por meio desta Resolução o Conselho buscou fomentar Políticas Públicas para os diferentes espaços sociais e

---

<sup>10</sup> O curso Gênero e Diversidade Escola (GDE), foi ofertado em 2006 para seis municípios brasileiros, em sua versão piloto. Mil e cem professoras e professores do Ensino Fundamental dos municípios de Dourados, Niterói, Nova Iguaçu, Maringá, Porto Velho e Salvador foram as/os primeiros a experimentar essa formação em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnicos raciais, com carga horária distribuída entre o estudo de cinco módulos, fóruns de discussão online e atividades presenciais.

O GDE resultou de uma grande rede de articulações, com secretarias e ministério do Governo Federal (Secretaria de Política para Mulheres, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e Ministério da Educação), como também com o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ) e com o British Council (organização que promove cooperação entre o reino Unido e o Brasil em áreas como a educação e cultura).

Em 2008 A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/ Ministério da Educação e Cultura (SECADI/MEC) passou a ofertar o curso para todas as instituições públicas de Ensino Superior interessadas, através de edital. Assim o curso foi oferecido em mais de duzentos municípios brasileiros, por diversas Universidades. Parte dessa experiência foi registrada no livro Gênero e Diversidade na Escola: Trajetórias e repercussões de uma política pública inovadora, disponível para download no site do CLAM/IMS (<http://www.e-clam.org/publicacoes.php>).

Entre 2008 e 2011, trinta e uma universidades públicas ofereceram o GDE em nível de aperfeiçoamento ou especialização e os resultados puderam ser notado em salas de aula por todo o Brasil e também através das produções acadêmicas. No entanto, devido a falta de investimento público, a iniciativa sofreu grave desmanche nos últimos anos e não há mais edital para oferta do curso. No ano de 2019, inclusive, a SECADI foi extinta. O MEC atualmente não conta com uma secretaria que trate da diversidade.

de ensino, através dela “estabeleceu parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais – e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecidas, em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização<sup>11</sup>”.

Assim, a identidade de gênero nesses espaços, passou a ser assegurada por uma lei que reconhece não só o uso do nome social, como também dos espaços segregados por gênero, uniformes e elementos de indumentária de acordo com a forma de identificação de cada indivíduo. Tomei conhecimento do documento somente em 2016 durante uma reunião na Secretaria de Educação do município onde trabalho. Lemos a resolução e começamos a discutir sobre a viabilidade de sua implementação, que aos olhos de muitas e muitos parecia algo impensável, inaceitável.

Em junho de 2016 comecei a acompanhar pela mídia um movimento que acontecia no Colégio Pedro II - CP II, na Unidade da Tijuca. Estudantes organizaram uma manifestação em frente ao Colégio Militar para protestar contra comentários machistas e assédio que as alunas vinham sofrendo na internet por conta do tamanho da saia do uniforme. Na ocasião meninas e meninos, inclusive, muitos vestidos com uniforme feminino, foram às ruas num movimento que ficou conhecido como “saiato”. A questão ganhou grande repercussão e foi pauta de muito debate entre as adolescentes e os adolescentes não só do CP II. O assunto foi levado até minha casa por minha filha e suas colegas que consideravam absurdo uma aluna ser julgada ou sofrer assédio por conta do tamanho de sua saia e apoiavam o movimento. Várias fotos, como a que segue, estamparam os jornais da época com manchetes que diziam: “Alunos do Pedro II fazem 'saiato' contra machismo e assédio”<sup>12</sup> e “Briga na internet gera ofensa machista e alunos do RJ protestam”<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> A Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015 encontra-se disponível no site <http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/cncd-lgbt/resolucoes/resolucao-012>.

<sup>12</sup> Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/extra-extra/alunos-do-pedro-ii-fazem-saiato-contramachismo-assedio-19561852.html>.

<sup>13</sup> Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/06/briga-na-internet-gera-ofensa-machista-e-alunos-do-rj-protestam.html>.



Foto do arquivo de pesquisa - Grêmio Estudantil do Colégio Pedro II <sup>14</sup>

Logo no mês seguinte, seguindo as determinações da Resolução do CNCD/LGBT, o Colégio Pedro II publicou a Portaria nº 2449 permitindo a partir daquele momento que cada pessoa fizesse a opção sobre seu uniforme, tendo em vista uma melhor adequação da vestimenta as formas de se sentir. No site da instituição a informação foi divulgada através do seguinte comunicado assinado pela Comunicação social<sup>15</sup>:

#### **CPII extingue distinção do uniforme por gênero**

Publicado em Segunda, 19 Setembro 2016 15:21

Com o intuito de manter a igualdade, a identidade e a diversidade de seu corpo discente, o Colégio Pedro II aboliu a distinção do uniforme escolar por gênero. A medida foi consolidada por meio da Portaria nº 2.449/2016, que trata das Normas e Procedimentos Discentes, e atende aos parâmetros da Resolução nº 12 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais (CNCD/LGBT).

“A novidade é que não se determina o que é uniforme masculino e o que é uniforme feminino, apenas são descritas as opções de uniforme do Colégio Pedro II. Propositamente, deixa-se à critério da identidade de gênero de cada um a escolha do uniforme que lhe couber. Estamos cumprindo a determinação de uma resolução vigente e procuramos de alguma maneira contribuir para que não haja sofrimento desnecessário entre aqueles que se

<sup>14</sup> Foto: Reprodução do Facebook do Grêmio Estudantil do Colégio Pedro II que foi utilizada em matérias de vários jornais.

<sup>15</sup> O comunicado foi publicado site do Colégio Pedro II e pode ser visto através do seguinte endereço eletrônico: [https://www.cp2.g12.br/ultimas\\_publicacoes/220-noticias2016/5320](https://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/220-noticias2016/5320).

colocam com uma identidade de gênero diferente daquela que a sociedade determina. Creio que a escola não deve estar desvinculada de seu tempo e momento histórico. A tradição não importa em anacronia, mas pode e deve significar nossa capacidade de evoluir e de inovar” defendeu o reitor Oscar Halac.

A portaria ainda vai ao encontro de demandas oriundas do corpo discente. Ao longo dos dois últimos anos, estudantes representantes apontaram a abolição da distinção de gênero no uniforme como um dos itens a ser tratado na reformulação do Código de Ética Discente. O tema também foi pleiteado por movimentos organizados por alunos em diversos *campi*.

O documento também normatizou a flexibilização do uniforme durante o verão, medida que já vinha sendo adotada nos dois últimos anos, permitindo a utilização do uniforme de Educação Física neste período.

*Comunicação Social*

A partir da publicação da Portaria, o CPII ganhou novamente espaço na mídia e as opiniões favoráveis e contrárias começavam a ser manifestadas. A Portaria ganhou projeção dentro e fora do Colégio, muitas mães, muitos pais e responsáveis se pronunciaram para demarcar sua posição contrária a iniciativa do CPII. Em meio a esse contexto começaram a surgir algumas questões, tais como: Será que a implementação dessa Portaria pode gerar ou motivar alguma mudança na atitude das pessoas? A flexibilização do uniforme pode contribuir de alguma forma para a melhoria da qualidade de vida das/os estudantes, tanto LGBT, quanto heterossexuais? Será que as questões de gênero e sexualidade estão sendo debatidas com as/os estudantes, responsáveis e profissionais dessas instituições?

Tendo como desafio responder a algumas dessas indagações, finalmente criei coragem e me inscrevi para participar do processo seletivo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ para ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Escrevi meu projeto e iniciei a jornada rumo ao mestrado, ainda sonho para mim e para muitas/os profissionais da Educação nas redes onde atuo.

O processo seletivo constituído por prova escrita prova de língua estrangeira, análise do currículo lattes, entrevista e avaliação do projeto foi muito bem preparado e extremamente rigoroso. Cada etapa ultrapassada era uma vitória, era a esperança e o desejo, aos poucos tornando-se realidade.

No momento da entrevista fui questionada sobre o motivo de ter escolhido a UERJ para buscar uma Pós-Graduação, já que no Rio de Janeiro existem outras Universidades renomadas que oferecem cursos na área de Educação. Minha resposta foi bem simples e creio que reflita o sentimento de muitas/os outras/os

estudantes dessa instituição que ao longo do texto espero deixar claro o motivo de minha escolha: a UERJ é lugar de potência de vida, de educação e de desejo de liberdade, que mesmo passando por tempos difíceis, tempos que revelam uma vontade de se exterminar a democracia, as universidades públicas e os direitos das minorias sociais, se mantêm como *espaçotempo* de luta e resistência.

Após todo esse processo inicial meu nome saiu na lista de classificados e a espera deu lugar à ansiedade, que só terminou no dia da matrícula.

Iniciamos o primeiro semestre em meio a uma situação crítica para a UERJ, crítica não por conta de suas estudantes e de seus estudantes, nem das professoras e dos professores e demais funcionárias e funcionários, mas por conta do poder público que infelizmente deixou de cumprir com suas obrigações da forma mais perversa possível – não efetuar o pagamento dos salários dos profissionais da UERJ. Professoras e professores, funcionárias e funcionários com salários atrasados e sem condições mínimas de trabalho; falta de recursos para manutenção; profissionais de limpeza e segurança contratadas/os por empresas terceirizadas se revezando para trabalhar mesmo com atraso salarial; docentes e discentes, inclusive cotistas sem receber suas bolsas, essa era a situação da UERJ.

Mesmo diante de toda a adversidade o primeiro semestre foi mantido. Tanto eu, quanto as/os outras/os, cerca de quarenta mil estudantes (incluindo graduação e pós-graduação), pudemos ou tentamos (no caso de quem não teve recursos para se deslocar até a Universidade) estudar. Os sentimentos de angústia, incerteza, revolta e solidariedade se misturavam. Aulas no campus, fóruns, conversas, debates, leituras, manifestações, aulas públicas e pesquisas foram alguns dos modos de formação e de resistência da UERJ. O início desse mestrado e todas as leituras e discussões que realizamos foi luta ímpar de resistência da UERJ, e um aprendizado que levarei para a vida.

No segundo semestre, de 2017, continuamos a assistir o projeto de tentativa de desmanche realizado pelo poder público numa das principais Universidades do país e a resistência de todas/os àquelas e àqueles que acreditam na educação universitária pública, gratuita, laica e de qualidade. Passamos por um período de aproximadamente três meses de greve por total falta de condição de trabalho e de vida. Mesmo em greve o trabalho docente continuou através das orientações e participação em seminários e bancas.

Suspensão da greve: Nota Conjunta à Comunidade da Uerj

Quinta, 18 de Janeiro de 2018 20:03

A UERJ enfrentou nos seus dois últimos anos (2016-17), os piores problemas de sua existência, coincidentemente com as mudanças decorrentes do golpe e da chegada ao poder do governo Temer, artífice de verdadeira quadrilha contrária aos interesses nacionais, afinada com interesses de usurpadores internacionais, defensores da austeridade contra o povo e contrários à democracia e à soberania nacional. As Universidades estão entre os seus alvos, como a própria experiência da UERJ tem demonstrado e o Banco Mundial confirmado em declarações recentes.

Neste período de lutas intensas de toda nossa comunidade, técnico-administrativos, docentes e estudantes acumulam prejuízos imensos em suas rotinas de trabalho e de vida. A UERJ pública e gratuita esteve o tempo todo ameaçada e profundamente prejudicada nas suas atividades essenciais de ensino, pesquisa e extensão. A Universidade, por diversas vezes, não teve condições mínimas de funcionamento. Os prejuízos acarretados aos três segmentos que a compõe e aos que dependem de seu funcionamento pleno, precisam agora ser dimensionados e a normalidade deve ser progressivamente restaurada com garantias de suas condições de funcionamento e o pagamento em dia de salários e bolsas.

É urgente uma solução para retomada do calendário acadêmico. Restam 54 dias letivos para a UERJ encerrar o 1º período de 2017. Será para todos e para a Instituição um grande movimento de superação, com características distintas em cada Unidade. Para tal, será necessária uma pactuação entre todos os segmentos e dirigentes universitários. Assim, as entidades se manifestam desde já a favor deste pacto em torno de um programa em defesa da UERJ.

Tem valido a pena toda a luta travada e continuará valendo lutar. Nossas frentes vão desde as condições de funcionamento pleno da universidade, até a defesa da democracia e da soberania nacional, ameaçadas pelo atual quadro político de exceção. O caminho das ruas permanecerá com manifestações amplas em defesa do Rio de Janeiro, do Brasil, das universidades públicas e gratuitas e da Ciência brasileiras. A UERJ que resiste também nos une.

DCE - SINTUPERJ – ASDUERJ

Pela autonomia universitária e gestão democrática e transparente dos recursos.

Pela garantia do cumprimento de um calendário de pagamento de salários, bolsas e repasses.

Em defesa do Hospital Universitário Pedro Ernesto, da Policlínica Piquet Carneiro, seus serviços de excelência e do papel fundamental que desempenha na sociedade.

Pela recuperação política, econômica e ética do Estado do RJ e do Brasil.

Em defesa da Democracia e pela Soberania Nacional.<sup>16</sup> (ASDUERJ, 2018)

Em janeiro de 2018, a greve teve fim e retomamos nossa rotina de aulas. Neste momento percebi que além das leituras que estava fazendo precisava me dedicar mais ao processo de escrita da dissertação. Ir ao campo de pesquisa e buscar intercessores era tarefa urgente, uma vez que este trabalho emerge do encontro com algumas/ns autoras/es e da análise de experiências de alguns sujeitos

<sup>16</sup> Consultado em: <http://www.asduerj.org.br/index.php/component/content/article/80-historia-da-associacao/388-nota-conjunta-a-comunidade-da-uerj>.

atuantes no Colégio Pedro II. Assim, iniciei as conversas no CPII e tomei o processo de escrita com mais regularidade.

Para a feitura do trabalho e o alcance dos objetivos, realizamos uma pesquisa de campo durante o ano de 2018, que contemplou entrevistas, aqui tratadas como “(...) um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado” (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2014, p. 94).” Conversamos com estudantes (de faixa etária entre 14 e 18 anos), sendo: três meninas, três meninos e um grupo de quatro estudantes. Também conversamos com dois ex-estudantes e com profissionais do Colégio Pedro II, incluindo um professor, um membro da direção e uma assistente social.

A entrevista pode atuar “catalisando instantes de passagem, esses acontecimentos disruptivos que nos interessa conhecer.” (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2014, p. 93), por isso as tratamos como um espaço de conversa onde situações não previstas e não pensadas podem aparecer, já que não sabemos o que as/os intercessoras/es tem a nos dizer, não conhecemos suas experiências e vivências e precisamos estar totalmente disponíveis para uma escuta sensível. Concordamos com Tedesco; Sade; Caliman (2014, p. 93) quando dizem que “(...) a entrevista acompanha o movimento e, mais especificamente, os instantes de ruptura, os momentos de mudança presentes nas falas.”

Algumas questões foram previamente organizadas, mas compreendemos quando no campo de pesquisa, umas perderam o sentido, quando foram transformadas ou ressignificadas e ainda quando outras surgiram. Por isso, denominaremos essa interrelação com nossa/os intercessoras/es de conversa – entrevista.

Como bem aponta Sousa (2012, p. 87) no verbete *Entrevistar*.

Entrevistar exige tempo, paciência, e sobretudo estar aberto à escuta do que é inédito. Este é um grande desafio, pois frequentemente somos capturados em lógicas de repetição que nos fazem ouvir o que sempre ouvimos, perguntar o que sempre perguntamos e pensar o que sempre pensamos. O que é fundamental é recuperar a potência da questão de ousar adentrar os espaços estrangeiros que nos constituem e que permitem uma posição de invenção, de criação no movimento do entrevistar.

Dessa forma nos lançamos ao desafio de conversar - entrevistar durante o ano de 2018, quando buscamos intercessoras/es no Colégio Pedro II, campus Tijuca II. As conversas - entrevistas partiram de algumas questões elaboradas

anteriormente <sup>17</sup>, mas deixaram espaço para as/os intercessoras/es se afastarem delas, quando quiseram. Nossa intenção não foi ficar num espaço binário de entrevistada/o entrevistadora, mas sim de liberdade para que as pessoas pudessem se colocar, expressar o que lhes passa e lhes passou acerca da referida regulamentação. As falas foram analisadas e transcritas no mesmo período da realização das conversas - entrevistas e trechos foram apresentados no presente trabalho durante as discussões.

O diário de pesquisa (LOURAU, 1993) foi escolhido como ferramenta, pois o consideramos um dispositivo que nos permite registrar os pequenos acontecimentos, percepções, sensações e experiências. Durante o trabalho de pesquisa ganharam espaço na escrita, os caminhos percorridos, as observações feitas, análise de situações e conversas, as dificuldades encontradas, o inusitado, as surpresas, as tensões, emoções e afetações. A feitura do diário nos apresenta inúmeras possibilidades de utilização, além de ser útil para que possamos problematizar acontecimentos, que se não estivessem registrados, poderiam cair no esquecimento, serem desvalorizados ou simplesmente deixados de lado. A própria escrita do diário constitui-se como ferramenta de transformação e de exercício do pensamento, que reforça o caráter ético, estético e político desta pesquisa (Guattari, 2000). Concordamos com Dias; Rodrigues (2018, p. 446) quando nos dizem que

Cada fragmento de diário é a expressão de uma ação que se constitui em práticas abertas às intensidades e diferenças. Com os diários, mostramos que escrever, fazer e dizer correspondem a uma política formativa pela qual se apreende uma dimensão experiencial, em exercícios concretos, e também uma dimensão expressiva, que abre um entrelugar e um entretempo para forjar experiências modificadoras de si e do mundo.

Nesse contexto, trabalhamos com a escrita do diário como ferramenta de desnaturalização, como uma forma de ficarmos atentas/os a nós mesmas/os, como um caminho de cuidado com nós mesmas/os e com as forças que vibram no campo de pesquisa.

Com estas ferramentas de análise e de intervenção, diário e conversa - entrevista, esta investigação traz como operadores metodológicos a genealogia e a anarqueologia. Assim, novamente recorremos a Gallo (2017, p. 50) que segue esclarecendo:

---

<sup>17</sup> Descritas no anexo D.



Mucho más que Deleuze, Foucault se ha ocupado, además de los conceptos, de los métodos investigativos: ¿cómo hacemos investigación? ¿Cómo pensamos? Tras sus huellas, pienso que podemos hablar, también, de “operadores metodológicos” los cuales no se pueden confundir con los operadores conceptuales. Si estos últimos son herramientas que encontramos listas para nuestro uso teórico-conceptual, los operadores metodológicos son herramientas para hacer investigación, son maneras de actuar y de pensar, son el establecimiento de protocolos de actividad investigativa. De manera que podemos disponer de cajas de herramientas de dos tipos: herramientas conceptuales y herramientas metodológicas. Podemos pensar con Foucault, con sus conceptos y a partir de ellos producir nuevas ideas y nuevos conceptos; pero podemos también pensar al modo de Foucault, esto es, utilizar sus herramientas metodológicas para pensar cosas que él no pensó, para dedicarnos a nuestros problemas investigativos. Problemas investigativos que pueden ser analizados con las herramientas propuestas y dispuestas por Foucault. En otras palabras, trabajar como lo hizo Foucault.

Várias pesquisadoras e vários pesquisadores de diferentes áreas utilizam a genealogia como ferramenta para fazer investigação, inspiradas e inspirados pelo filósofo alemão Friedrich Nietzsche. Um dos principais utentes dessa ferramenta de trabalho foi Foucault, que fez grande uso dela, principalmente nos anos de 1970. A genealogia aparece nas pesquisas de Foucault não como forma de abandono do operador metodológico utilizado por ele até então (arqueologia), mas como forma de complementá-lo, uma vez que seu campo analítico ganhou novos contornos ampliando-se das pesquisas acerca das discursividades, para incluir, também, as práticas não discursivas. O saber passa a ser tematizado em sua relação com as tecnologias de poder e iniciam-se os tensionamentos a partir do complexo e estratégico jogo proposto pelos dispositivos.

É essa análise do porquê dos saberes – análise que pretende explicar sua existência e suas transformações situando-os como peça de relações de poder ou incluindo-os em um dispositivo político – que em uma terminologia nietzschiana foucault chamará genealogia. parece-me, em suma, que a mutação assinalada com livros como vigiar e punir, de 1975 e a vontade de saber, de 1976, primeiro volume da história da sexualidade, foi a introdução nas análises históricas da questão do poder como instrumento de análise capaz de explicar a produção de saberes (MACHADO, 2017, pp. 11-12).

Neste trabalho seguimos nessa mesma direção, uma vez que a genealogia se apresenta como uma perspectiva de trabalho que nos permite ter um olhar desnaturalizador, pois ao analisar o sujeito em suas práticas cotidianas, não busca posturas universais, genéricas, lineares e contínuas, pelo contrário; o que mais importa para esse tipo de modo investigativo são as descontinuidades, as brechas, as rupturas e as singularidades. Trabalha com o poder enquanto uma técnica, uma

microfísica; não como algo unilateral, ou como uma macroestrutura. De acordo com Foucault (2017, p. 55) “A genealogia é cinza; ela é meticulosa e pacientemente documentária. Ela trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados e várias vezes reescritos”.

Foucault (2017, p.56) nos alerta ainda que “Ela se opõe à pesquisa da “origem”. Sem interesse em procurar a essência, a verdade última, ou fazer julgamentos morais, a pesquisa genealógica pauta-se nas positivities.

Além da genealogia, operamos com a anarqueologia. De acordo com Gallo (2017, p. 64):

(...) el principio básico de la anarqueología es el principio de la inmanencia, el cual puede ser enunciado de la siguiente manera: no partir jamás de un universal, de una posición humanista basada en la afirmación de una naturaleza humana, de una esencia; en lugar de ello, estar siempre atento a las prácticas. Es en las prácticas concretas y cotidianas que se deben investigar las relaciones de los sujetos con los poderes las cuales implican relaciones con la verdad de si mismo y con su constitución subjetiva misma.

A anarqueologia é um operador metodológico que complementa a genealogia. Ela amplia seu grau de abertura para a pesquisa incluindo também a constituição do sujeito em sua relação com a verdade e a análise do “poder como operador da verdade” (Gallo, 2017).

Para nos auxiliar na feitura do campo de análise, temos como principal intercessor o filósofo francês Michel Foucault. O referenciado autor nos ajuda a pensar sobre questões, intercessoras/es e operadores conceituais importantes para desenvolvermos esta discussão.

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso dos meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê (DELEUZE, 1992, p. 156).

Além desse intercessor, também outras/os nos auxiliam na tessitura de nossas análises, entre elas/es podemos citar Guacira Lopes Louro, Gilles Deleuze,

Judith Butler, Paul Veyne, Denize Sepulveda, José Antonio Sepulveda, Daniel Borrillo, Anderson Ferrari, entre tantas/os outras/os.

O interesse pela obra de Michel Foucault se deu não só por sua conduta enquanto intelectual que não buscava “modelar a vontade política dos outros, dizer-lhes o que fazer” (Veyne, 2014, p. 215) e por sua “simpatia pelos excluídos, os oprimidos, os revoltados, os marginais” (Veyne, 2014, p. 209), mas principalmente por conta de suas pesquisas e produções acerca dos conceitos de saber, relações de poder e modos de subjetivação, bem como sua relação com a noção de verdade.

No primeiro capítulo, intitulado, **Colégio Pedro II: território acontecimental**, trazemos a discussão sobre o Colégio Pedro II como espaço de produção de acontecimentos. Nesse contexto, emergem questões relativas ao campo de pesquisa e suas demandas. O movimento de 2016 que ficou conhecido como saíato, a publicação da portaria do Colégio Pedro II e questões de gênero também são tensionadas.

No segundo capítulo, **Dispositivo: maquinaria para pensar-se e para pensar o mundo**, utilizamos o conceito de dispositivo proposto por Foucault (2017) para problematizar a sexualidade (ocidental) como conceito operatório multilinear atuante no controle dos corpos e das atitudes das pessoas. Alguns acontecimentos da atualidade/focos de experiência nos ajudarão na tessitura de nossa investigação, bem como nossas/os intercessoras/es que são, Michel Foucault, Gilles Deleuze e Guacira Lopes Louro.

Já o terceiro capítulo, intitulado **“Dispositivos e produção de sujeitos no ambiente escolar”**, retoma o conceito abordado no capítulo anterior para discutir a atuação dos dispositivos de gênero e sexualidade na instituição escolar, sua implicação na produção de subjetividade, criação de padrões, hierarquias, diferenças e desigualdades. Louro e Foucault continuarão nos auxiliando. O capítulo se propõe também a trabalhar sobre as experimentações de jovens do Colégio Pedro II que buscaram sair dos padrões, da normalização (FOUCAULT, 2008b) e da normatização, dando a ver formas outras de identificar-se com o próprio corpo e vivenciar sua orientação sexual e/ou identidade de gênero.

Gostaria de esclarecer que a partir desse momento, deixarei de usar a primeira pessoa do singular e passarei a escrever somente em primeira pessoa do plural, visto que a pesquisa é feita no campo e se constrói a partir de encontros e de conversas com outras/os.

Outro ponto que precisa ser destacado é o uso dos substantivos tanto no feminino quanto no masculino, estando sempre o feminino na frente e, em alguns momentos o uso do “E”. Concordamos com Sepulveda e Sepulveda (2018, p. 46) quando argumentam que:

Defendemos a inclusão de todos que sofrem processos de exclusão, todavia não podemos deixar de pontuar que a tessitura da inclusão deve levar em conta as especificidades presentes nas lutas dos diferentes grupos minoritários. A linguagem, a escrita usada pelos distintos grupos expressam essas especificidades e é fundamental para assegurar os direitos dessas categorias.

Levando em consideração que vivemos numa sociedade marcada pela heteronormatividade<sup>18</sup>, onde a linguagem é predominantemente masculina, já que é no masculino que costumamos a nos referir à todas/os, no geral, aqui começamos pelo feminino para dar visibilidade a todos os grupos que por muito tempo foram invisibilizados e utilizamos a letra “E” quando falamos de pessoas não binárias, como uma ex estudante do Colégio Pedro II acentua

E qual é o meu gênero? É não binário. Você sabe o que é não binário? A não binariedade, ela pode ser fluida, pode ser estável, tem vários tipos diferentes, mas é basicamente não se identificar com o gênero designado a si ao nascimento, que é simplesmente ser trans, é isso que significa ser trans, e também não se identificar nem como homem nem como mulher a todo tempo. Porque tem gente que tem fluido, tem gente que tem, por exemplo... Eu nasci com o corpo feminino. Eu poderia me identificar como mulher e amanhã estar me identificando como homem e depois de amanhã não estar me identificando como nada. Aí seria fluido. Mas geralmente, no meu caso, eu me identifico mais como nada mesmo.

Trecho de conversa - entrevista transcrita realizada com uma ex-estudante do CPII

No lugar dos substantivos aluna e aluno, que são divididos por gênero, demos preferência ao substantivo estudante, que comporta tanto o feminino quanto o masculino.

<sup>18</sup> Heteronormatividade ou norma heterossexual refere-se a um arsenal de valores, normas, dispositivos por meio do qual a heterossexualidade é instituída como a única possibilidade legítima e natural de expressão identitária e sexual (WARNER, 1993), de modo a se fazer perceber a homossexualidade, a transgeneridade e qualquer prática sexual não reprodutiva como desvio, crime, aberração, doença, perversão, imoralidade, pecado. A heteronormatividade se fundamenta na crença da divisão binária e “natural” dos sexos (“dimorfismo” sexual): surgem aí sexos “opostos”, correspondentes a gêneros distintos, também definidos de maneira binária. A produção da sequência heteronormativa sexo-gênero-sexualidade se vincula a construção de corpos, sujeitos e identidades forçosamente sintonizados com a matriz heterossexual. (JUNQUEIRA, 2009, p. 5).

## 1 COLÉGIO PEDRO II: TERRITÓRIO ACONTECIMENTAL

Daí, para a genealogia, um indispensável demorar-se: marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda a finalidade monótona; espreita-los lá de onde menos os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos (...).  
(FOUCAULT, 2017, p. 55)

Este capítulo apresenta brevemente a história do Colégio Pedro II, para chegar ao campus Tijuca II, território acontecimental onde questões de gênero são tensionadas. Problematiza a portaria nº 2446/2016 e acontecimentos que emergiram de lutas e demandas das/os estudantes, como o saiato, uso do nome social e utilização do banheiro de acordo com a identidade de gênero.

O Colégio Pedro II foi inaugurado em 1837 na cidade do Rio de Janeiro. No espaço onde antes funcionou o Colégio dos Órfãos e Seminário de São Joaquim, iniciou suas atividades sob nome de Imperial Collegio de Pedro Segundo, em homenagem a Dom Pedro II que na época aguardava a maior idade para de fato assumir como imperador do Brasil. O Colégio foi inaugurado no dia do aniversário de Dom Pedro.

Não quiseram contudo Regente e Ministro escolher para data da fundação do colégio dia insignificativo. Elegeram um natalício, o do menino mais de vista no Império: D. Pedro II. Completava ele doze anos a 2 de dezembro de 1837. Tinha aniversário de berço entre pompas e tristezas, aquelas conferidas por uma nação ao seu Imperador, estas impostas pelo destino a órfão de mãe com um ano de idade, de pai aos nove. (DÓRIA, 1997, p. 23)

No evento estavam presentes o homenageado com seus familiares, bem como todo o Ministério do Regente e outros signatários do Império.



Foto do arquivo de pesquisa - Igreja de São Joaquim (1758)<sup>19</sup>

De acordo com informações colhidas no site da instituição<sup>20</sup>, foi o primeiro colégio de Instrução Secundária oficial do nosso país.

Em 1857, foi dividido em Externato e Internato do Imperial Colégio de Pedro II, dois diferentes estabelecimentos. Durante o regime republicano mudou de nome quatro vezes até finalmente, em 1911, receber o nome que é utilizado até os dias de hoje: Colégio Pedro II.

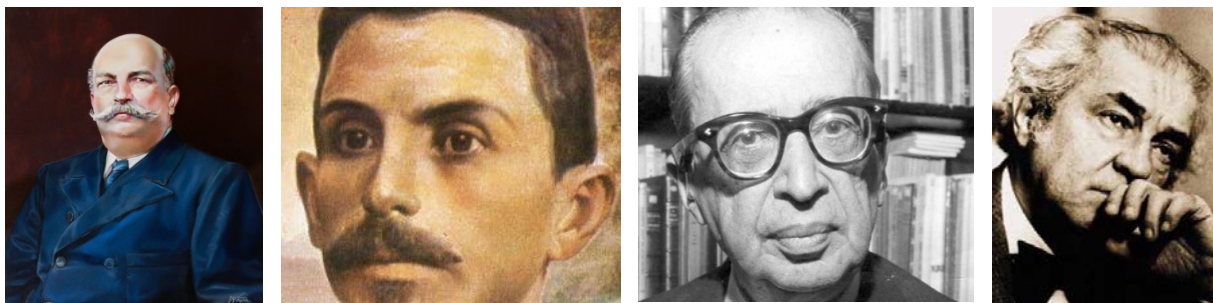
O Colégio Pedro II orgulha-se de sua história. Pessoas de destaque no Brasil compuseram seu corpo docente, entre elas citamos: Barão do Rio Branco, que além de professor foi estudante do CP II, advogado, diplomata e político; Euclides da Cunha, que foi professor, foi poeta, foi escritor e também jornalista; Manuel

---

<sup>19</sup> Igreja de São Joaquim (1758) posteriormente demolida para o prolongamento da atual Avenida Marechal Floriano, ao lado da qual existiu o Seminário de São Joaquim, transformado em Colégio Pedro II. (DÓRIA, 1997, p. 8).

<sup>20</sup> Maiores informações sobre a história do Colégio, seus ex-alunos que obtiveram destaque em áreas diversas, fotos e entrevistas podem ser encontradas no site <https://www.cp2.g12.br/>.

Bandeira, que atuou como professor e se destacou como poeta; Aurélio Buarque de Holanda, que foi professor desde os quatorze anos, além de advogado, escritor e tradutor.



Alunos do Colégio Pedro II: Barão do Rio Branco, Euclides da Cunha, Manuel Bandeira e Aurélio Buarque de Holanda<sup>21</sup>

Nele também estudaram nomes conhecidos pelas/os brasileiras/os em várias áreas, como educação, cultura, esporte e política, inclusive três Presidentes da República Federativa do Brasil.



Alunos do Colégio Pedro II: Rodrigues Alves, Hermes da Fonseca e Washington Luís<sup>22</sup>

<sup>21</sup> As imagens foram retiradas dos seguintes sites: <https://diariodorio.com/historia-do-colegio-pedro-ii/>; <http://www.euclidesdacunha.org.br/>; <http://cultura.culturamix.com/literatura/poeta-manuel-bandeira/>; <http://www.tribunadainternet.com.br/apenas-amar-na-visao-poetica-de-aurelio-buarque-de-holanda/>.

<sup>22</sup> As fotografias retratam os três Presidentes da República que estudaram no Colégio Pedro II, são eles: Rodrigues Alves (período de 1902-1906); Hermes da Fonseca (período de 1910-1914) e Washington Luís (período de 1926-1930). Retiradas do site <http://www.cp2.g12.br>.

De acordo com o artigo intitulado “A presença feminina no Colégio Pedro II”, escrito pela professora Nailda Marinho da Costa Bonato para o II Congresso Brasileiro de História da Educação, realizado em 2002:

Destinado a abrigar, instruir e educar exclusivamente alunos do sexo masculino, esse estabelecimento educativo representou por muito tempo o modelo de ensino secundário ministrado no país. O fato é que esse nível de ensino era próprio para quem pretendia continuar os estudos, o que não era compatível e por muito tempo, com o papel social designado ao sexo feminino naquela sociedade oitocentista, pois às mulheres era destinado o casamento, o lar e a maternidade (BONATO, 2002, p.2).

Durante seus primeiros noventa anos, as matrículas eram unicamente oferecidas para homens, embora se tenha notícia que algumas mulheres estudaram na instituição entre os anos de 1883 e 1885<sup>23</sup>.

A abertura do ano letivo de 1883 no Externato seria assinalado por novidade. O Dr. Cândido Barata Ribeiro, lente de medicina, requerera matrícula no 1º ano para suas filhas Cândida e Leonor Borges Ribeiro. Ocupava a Pasta do Império, no Gabinete Paranaguá, o Senador Pedro Leão Velloso, o qual por aviso de 22 de fevereiro de 1883 autorizou o reitor Carmo a admitir no Externato alunos do sexo feminino, por não existir disposição legal proibitiva. Aproveitaram-se da concessão Cândida e Leonor Borges Ribeiro, Maria Júlia Picanço da Costa, depois professora municipal, Maria Olympia e Zulmira de Moraes Kohn, também depois professoras municipais. (DÓRIA, 1997, pp. 152-153)

Em 1927, a primeira mulher se matriculou no ensino secundário: “Yvone Monteiro da Silva” (SCHUMAHER; BRAZIL, 2000, p. 529). Após forte apelo do movimento feminista e solicitação da classe média, o colégio se abriu para matrículas de mulheres em 1930. Assim, seu uniforme que era historicamente e exclusivamente dedicado aos homens, ganhou também sua versão feminina.

---

<sup>23</sup> “Finalizava o ano letivo de 1885, com a providência do Ministro Mamoré no sentido de não mais serem admitidas alunas no Externato” (DÓRIA, 1997, p. 155).





Foto de Yvone Monteiro da Silva<sup>24</sup>



Uniformes do Colégio Pedro II a partir do ingresso das mulheres<sup>25</sup>

Durante a passagem dos anos, o Colégio Pedro II passou por expansões e atualmente conta com quatorze (14) campi<sup>26</sup> e *uma* (1) Unidade de Educação Infantil<sup>27</sup> vinculada à Pró - Reitoria de Ensino.

<sup>24</sup> Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/component/content/article.html?id=2493>

<sup>25</sup> As imagens retratam as mudanças que foram feitas nos uniformes do Colégio Pedro II. Mostram os uniformes dos anos de 1927 e 1941 respectivamente, incluindo a inserção dos uniformes femininos a partir do ingresso das mulheres. As imagens foram retiradas do site <http://www.cp2.g12.br>.

Em meio a fotos e trabalhos que mostram uma hegeminia masculina no CPII encontramos um artigo da professora Rosana Llopis Alves intitulado “Trajetórias femininas no Colégio Pedro II”, apresentado no XXV Simpósio Nacional de História – Fortaleza, em 2009, onde ela afirma que:

Hoje, no corpo docente há um equilíbrio entre o número de alunos e alunas. Dos 974 professores, 635 pertencem ao sexo feminino. Doze Departamentos Pedagógicos possuem uma mulher à sua frente, dentro dos dezesseis existentes. Das 16 Unidades Escolares do Colégio Pedro II, 9 são dirigidas por mulheres. Na direção geral há, igualmente, uma mulher, a professora Vera Maria Ferreira Rodrigues e a ela coube também o pioneirismo de ter ocupado, antes dessa direção, o cargo de Secretária de Ensino (ALVES, 2009, p.9).

Compreendemos que passados dez anos esses números e informações estão desatualizados, no entanto nos alertam para um crescimento da participação das mulheres nessa instituição que por anos foi restrita apenas aos homens.

Como nosso objeto de análise e de intervenção se debruça na Unidade Tijuca II, apresentaremos um breve detalhamento desta Unidade. O Colégio Pedro II, Unidade Tijuca II, possui uma trajetória de mais de sessenta anos. O campus foi criado para atender à solicitação de mães, pais e responsáveis de estudantes aprovadas/os em 1957, mas que não conseguiram vaga. Em virtude da ampla concorrência, somente as/os candidatas/os que conseguissem as maiores pontuações ocupavam as vagas e ainda era desclassificada/o quem tivesse nota inferior a cinco. Inicialmente o Colégio funcionou em prédio alugado com atendimento somente no primeiro turno e no primeiro ano quinhentos e seis estudantes se matricularam.

Atualmente O CPII, campus Tijuca II funciona num prédio amplo e próprio com atendimento em três turnos. Possui cerca de mil e cem estudantes e cento e vinte docentes. Lá iniciamos a pesquisa de campo.

Com que roupa eu vou? Vestindo calça jeans, blusa de manga e sapatilha fui para o primeiro dia de conversas no CPII. A roupa acaba falando um pouco da gente, mas além da preocupação com o que vestir, nesse primeiro momento pensei também sobre como me despir. Precisava chegar no campo despida, livre de verdades, de certezas e de preconceitos. Entrar no

---

<sup>26</sup> Centro, Duque de Caxias, Engenho Novo I, Engenho Novo II, Humaitá I, Humaitá II, Niterói, Realengo I, Realengo II, São Cristóvão I, São Cristóvão II, São Cristóvão III, Tijuca I e Tijuca II.

<sup>27</sup> Centro de Referência em Educação Infantil Realengo.

campo sem moralizá-lo para tentar captar as forças que ganham movimento...

Cheguei no colégio no horário do intervalo. Sons se misturavam, risadas, gritos, conversas, passos, batucadas, raquetadas. Era alegria e vida. (Fragmento de diário de pesquisa do dia 14 de março de 2018)



Fonte: fachada do colégio Pedro II<sup>28</sup>

Chegando ao Colégio observamos que ele fica exatamente em frente ao muro do Colégio Militar. Logo na entrada, percebemos um bilhete afixado no portão, que falava sobre o uso do uniforme. Durante a conversa uma estudante nos alertou para a presença do bilhete: “Aqui a questão do uniforme é forte! Você viu um bilhete lá no portão falando disso?”

---

<sup>28</sup> Foto do arquivo de pesquisa tirada em 24 de março de 2018.



Fonte: bilhete afixado no portão<sup>29</sup>

Em breve pesquisa por sites da internet para ver o significado do verbo uniformizar encontramos as seguintes definições: tornar uniforme, submeter a um modelo único; reduzir as diferenças entre comportamentos e manifestações sociais; fazer vestir de uniforme ou vestir uniforme. Partindo desses significados levantamos as seguintes questões: O uso do uniforme escolar é um instrumento de poder utilizado para tornar as/os estudantes uniformes? O uniforme é um dispositivo que faz ver e falar um modelo único de homem e de mulher, de masculino e de feminino? Com a padronização da vestimenta das/os estudantes é possível reduzir as diferenças entre comportamentos e manifestações sociais para reforçar a lógica vigente? Quando se usa um uniforme também se faz vestir todo um conjunto de regras e normas? É possível resistir? Há possibilidade de buscar brechas para um tornar-se outra/o que escape aos sentidos uniformes?

O simples uso de uma vestimenta para ir diariamente ao Colégio, uma situação tão corriqueira e familiar que nos parece óbvia... Basta tomar alguma distância para movimentar o pensamento e transformar em questão o que nos parecia patente. Com esse olhar problematizador, lançamo-nos ao campo da pesquisa: o Colégio Pedro II, campus Tijuca II. Vale ressaltar que a pesquisadora não possui vínculo com o CP II, este se dá unicamente por meio desta pesquisa, pois não trabalha, nem foi estudante da instituição.

---

<sup>29</sup> Foto do arquivo de pesquisa tirada em 24 de março de 2018.

No momento inicial, a pesquisa teve boa receptividade tanto pela Direção do Colégio, quanto também pelas/os estudantes que gentilmente aceitaram dispor de seu tempo para conversarmos. Algumas conversas se deram de forma individual, outras em grupo. Deixamos as duas possibilidades abertas. Conversamos com um membro da equipe diretiva, que solicitou autorização ao Diretor Geral do Colégio para realizarmos a pesquisa nas dependências da instituição. Conversamos ainda com um professor, com quatro meninas, com quatro meninos, e com um grupo de estudantes. Todas/os as/os discentes que colaboraram tem faixa etária entre quinze e dezoito anos de idade. Inicialmente as conversas seriam apenas com estudantes do ensino médio, mas não nos negamos quando uma menina do ensino fundamental solicitou o espaço de participação. Ainda no primeiro semestre de 2018 conversamos com uma ex estudante do Colégio, na Universidade onde ela agora inicia seu ensino superior. Seu contato foi passado por sua colega que ainda estuda no CPII.

Percebemos que muitas falas seguiram pelo mesmo caminho, tanto nas conversas com professoras/es, quanto com estudantes, e um nome se fez presente em todas elas, o nome de um estudante que solicitou transferência em 2017, mas que ainda se mostra muito presente na memória de todas e todos que colaboraram com este trabalho: Arthur.

Aqui teve o Arthur, mudou de gênero.

Eu achei a portaria incrível porque alguns há uns dois anos, ou um ano atrás, a gente teve aluno que eram transgênero: O Arthur. Quando a gente teve contato com ele, foi o pontapé inicial pra isso.

Estudei com o Arthur. Comigo foi bem difícil de começar a chamar ele de Arthur porque eu conheci como menina, já estava acostumado a falar como ela.

Arthur era muito amigo meu no sétimo ano, era melhor amigo de um menino chamado João. Se falavam até recentemente.

Trechos de conversas - entrevistas transcritas realizadas com estudantes do CPII

Nas conversas também ouvimos que o colégio possui diversos movimentos organizados por estudantes, e pelo menos dois deles têm em sua pauta de debates questões de gênero e de sexualidade, sendo eles: o movimento LGBTQI e o movimento feminista. A partir das observações e das conversas tecidas no espaço da pesquisa, notamos que o campus possui estudantes de diferentes religiões, orientações sexuais, raças, classes sociais e de acordo com um professor, também de opinião política, o que pode propiciar um amplo campo de debates.

Esse colégio tem uma diversidade muito grande, seja de classe social, seja de orientação sexual, seja de opinião política. Eles questionam tudo e as falas sobre gênero são muito fortes.

Trecho de conversa - entrevista transcrita realizada com professor do CPII

A manifestação que ficou conhecida como saiato ganhou destaque em várias falas, inclusive de estudantes que não participaram do movimento:

A questão do saiato começou por conta do tamanho da saia que as meninas do Pedro II usam. Alguma menina ou menino, não lembro, do militar comentou, mas não foi uma única pessoa, foi um grupo bem grande. E aí eles comentaram sobre isso, e não foram comentários leves, foram comentários bem agressivos. Aí, o Pedro II todo, as meninas principalmente, fizeram um grupo para protestar contra isso.

Então... basicamente começou com umas meninas do Colégio Militar falando da nossa saia; que a gente passava pelas ruas com saia curtíssima, e aí provocava os cabos, os generais, eu não sei como é que é o patamar. E aí começou a provocação de xingamento das meninas para com a gente. Elas diziam que a nossa saia era coisa provocativa que não deveria ser. Porque a saia delas não é essa acima do joelho, é abaixo. Aí começou a ter um confronto, na internet, por exemplo, pelo Twitter, e de troca de imagem, de ofensiva. A gente chegou e falou com o Diretor: Olha, eles estão oprimindo um direito nosso que é de usar a saia como a gente quiser, diante de uma forma opressora dos homens, que as mulheres estão comprando essa briga. **Chegou um momento em que as meninas começaram a afrontar não mais pelas saias, mas por questões machistas mesmo.**

Quando a gente recebeu o Arthur foi na época do saiato e o Arthur veio dar uma ajuda pra gente quanto a isso. Foi uma época que gerou muito conflito, tanto no Colégio Militar quanto aqui, mas essa quebra de atitude machista, tanto aqui, quanto lá, é todo dia.

A gente, inclusive quando fez o saiato por conta do Colégio Militar que teve uma discussão, vários meninos usaram a saia fazendo apologia, tanto dos transgêneros, quanto das meninas usarem saia.

Trechos de conversas - entrevistas transcritas realizadas com estudantes do CPII (grifos nossos)

O saiato acabou por tornar-se uma forma bem humorada de lidar com questões duras como o machismo, o preconceito e a homofobia. A insurgência das/os estudantes deram um tom de alegria ao movimento que de alguma forma ganhou a atenção das pessoas.





Fonte: alunos do Colégio Pedro II <sup>30</sup>

O saíto novamente levou o CPII aos jornais e noticiários da televisão. Meninas e meninos vestiam saias para protestar contra o machismo e também para mostrar que a questão da roupa precisava ser debatida, não só dentro dos muros do colégio, mas pela sociedade. No cartaz apresentado na foto acima podemos ler a seguinte frase: o estupro veio antes da minissaia, mostrando que a violência contra a mulher não é determinada pelo tamanho de sua roupa. Essa luta contra o machismo, contra o assédio, contra a naturalização das desigualdades, das diferenças e até mesmo da violência é um acontecimento. Segundo Revel (2005, p.14):

É (...) por ocasião de uma discussão com os historiadores que Foucault dá a definição de "acontecimentalização": não uma história acontecimental, mas a tomada de consciência das rupturas da evidência induzidas por certos fatos. O que se trata então de mostrar é a irrupção de uma "singularidade" não necessária: o acontecimento que representa o enclausuramento, o acontecimento da aparição da categoria de "doenças mentais" etc.

Para melhor compreendermos o acontecimento, como operador conceitual que coloca esse trabalho em movimento, recorreremos às análises de Foucault. No

<sup>30</sup> Imagem retirada do seguinte endereço: <https://extra.globo.com/noticias/extra-extra/alunos-do-pedro-ii-fazem-saiato-contra-machismo-assedio-19561852.html>.

dia 20 de maio de 1978 uma mesa redonda foi realizada com o intuito de discutir dois textos: “O historiador e o filósofo” e “A poeira e a nuvem”. O primeiro, escrito pelo historiador Jacques Léonard, traz críticas às análises feitas por Foucault em ‘Vigiar e punir’. O segundo, escrito por Foucault, responde uma a uma, às questões levantadas por Léonard. Na ocasião, Foucault aclara o que podemos entender por acontecimentalização:

O que se deve entender por "acontecimentalização"? Uma ruptura absolutamente evidente, em primeiro lugar. Ali onde se estaria bastante tentado a se referir a uma constante histórica, ou a um traço antropológico imediato, ou ainda a uma evidência se impondo da mesma maneira para todos, trata-se de fazer surgir uma "singularidade". Mostrar que não era "tão necessário assim"; não era tão evidente que os loucos fossem reconhecidos como doentes mentais; não era tão evidente que a única coisa a fazer com um delinquente fosse interná-lo; não era tão evidente que as causas da doença devessem ser buscadas no exame individual do corpo etc. Ruptura das evidências, essas evidências sobre as quais se apoiam nosso saber, nossos consentimentos, nossas práticas. Tal é a primeira função teórico-política do que chamaria de "acontecimentalização". (FOUCAULT, 2006, p. 339)

Pensamos no saiato como um acontecimento que conseguiu mostrar que o tamanho da saia não traz uma verdade sobre um corpo, nem dá o direito da violação do mesmo. O saiato conseguiu mostrar ainda que, não era tão evidente o uso da saia somente para o sexo feminino; não era tão evidente que o gênero estaria determinado pelo sexo biológico da pessoa, apresentado ao mundo por meio da certidão de nascimento. Esse movimento organizado pelas/os estudantes provocou a ruptura de evidências nas quais saberes e práticas estavam apoiadas.

Além disso, a "acontecimentalização" consiste em reencontrar as conexões, os encontros, os apoios, os bloqueios, os jogos de força, as estratégias etc... que, em um dado momento, formaram o que, em seguida, funcionará como evidência, universalidade, necessidade. Ao tomar as coisas dessa maneira, procedemos, na verdade, a uma espécie de desmultiplicação causal (FOUCAULT, 2006, p. 339).

Com o filósofo, podemos pensar no saiato como um “poliedro de inteligibilidade, cujo número de faces não é previamente definido e nunca pode ser considerado como legitimamente concluído” (FOUCAULT, 2006, p. 340). Como um poliedro que põe em jogo a punição para quem não usa o uniforme como se espera; a naturalização do uso de algumas peças exclusivamente por mulheres ou por



homens; o controle dos corpos por meio dos uniformes. O saíto pôs em jogo a lista de uniformes separadas em feminino e masculino.

Retornemos às questões levantadas há algumas páginas atrás a partir da definição do verbo uniformizar. Louro (2016) nos auxilia nessa tarefa.

Uma de minhas lembranças mais fortes e recorrentes a respeito de minha vida escolar está ligada à importância que era atribuída àquela escola como “escola padrão”. Fazia parte dessa representação uma engenhosa combinação de tradição e modernidade, na qual o peso da tradição prevalecia, seguramente. De algum modo parecia que cabia a nós, estudantes, carregar o peso daquela instituição. Talvez se esperasse que nós fôssemos, também, uma espécie de estudante “padrão”. Lembro-me de ouvir, sempre, a mensagem de que, vestidas com o uniforme da escola, nós “éramos a escola”! Isso implicava a obrigação de manter um comportamento “adequado”, respeitoso e apropriado, em qualquer lugar, a qualquer momento (LOURO, 2016, pp. 18-19).

As lembranças relatadas por Louro nos indicam que ao se trajar o uniforme escolar passa-se não só a representar a instituição onde estuda, mais do que isso, passa-se a ser a instituição, ou pelo menos, é o que se espera. A mensagem passada frequentemente descrita na citação acima ‘vestidas com o uniforme da escola, nós “éramos a escola”’, traz a informação de que esses corpos uniformizados precisam agir de acordo com um conjunto de códigos morais e éticos. Há uma tecnologia minuciosa e específica do poder atuando nesses corpos, controlando suas mínimas ações e atitudes, pois afinal de contas eles agora são a própria escola. Seguindo, ainda com Louro (2016) nos damos conta de que o exercício do poder é reforçado pelo olhar “panóptico” (BENTHAM, 2008) que podem surgir de qualquer lugar, já que vê sem ser visto. Esse mecanismo que dá a impressão de vigilância constante, condiciona os corpos aos modelos de homem e de mulher, pois do contrário, correm o risco de serem punidos.

O uniforme – saia azul pregueada e blusa branca com laço azul marinho – era, ao mesmo tempo, cobiçado por ser distintivo da instituição e desvirtuado por pequenas transgressões. (...) Essas subversões, quando descobertas por alguma funcionária ou professora da escola, *em qualquer lugar da cidade*, eram alvo de repreensões individuais ou coletivas, particulares ou comunicadas aos pais e mães, etc. (O olhar panóptico ia muito além das fronteiras do prédio escolar!) A preocupação com o uniforme, defendida pela escola como uma forma de democratizar os trajes de seus estudantes e poupar gastos com roupas, era reiterada cotidianamente, com implicações que transitavam pelos terrenos da higiene, da estética e da moral (LOURO, 2016, p.19).

O uniforme usado por Louro quando estudava, em algumas medidas, nos faz lembrar o uniforme do Colégio Pedro II. A saia azul marinho e a blusa branca são peças chave há vários anos.



31

Eu achava muito engraçado nessa época porque essa ditadura de aparência era tamanha que se você estivesse com a meia errada, você não entrava na escola. Eles preferem que a gente não vá a aula, eles preferem privar a gente do nosso ensino, por que a gente tá com a meia errada? Aí era impedido de entrar. Tinha que usar meia  $\frac{3}{4}$  branca e se não fosse meia  $\frac{3}{4}$  e o tênis totalmente preto... se você tivesse com um símbolo branco... o sapato preto da Nike e o símbolo da Nike é branco, amarelo... ou qualquer outra cor, você tinha que pintar de preto. Senão não deixavam você entrar. Aquela listrinha branca do All Star... sabe? Só a listrinha? Era só absurdo!  
Trecho de conversa - entrevista transcrita realizada com uma ex-estudante do CPII

A roupa é uma marca do Colégio, por onde as/os estudantes passam são reconhecidas/os como pertencentes àquele espaço. Assim como Louro, notamos a

<sup>31</sup> As imagens retratam as mudanças que foram feitas nos uniformes do Colégio Pedro II. Mostram os uniformes dos anos de 1962, 1972 e 1998 respectivamente. Retiradas do site <http://www.cp2.g12.br>.

combinação da tradição com a modernidade, com destaque para tradição, através do rigor na cobrança do uso do uniforme completo.

Antes da publicação da Portaria nº 2449, esse rigor era ainda maior, uma vez que as peças eram segregadas por gênero, não permitindo transgressões.

Em algumas falas ficou evidente que a abertura do uso do uniforme era uma solicitação das/os estudantes não só do campus Tijuca II, mas também de outros campi . Em agosto de 2014, na unidade de São Cristóvão, uma aluna transexual trocou seu uniforme masculino por outro feminino durante o intervalo das aulas, e imediatamente foi solicitada a troca da roupa, uma vez que na época o Código de Ética Discente era bem restrito em relação a essa questão.

Alguns dias depois, um grupo de estudantes se manifestou em apoio à colega, todas e todos vestindo uniformes femininos<sup>32</sup>.



Fonte: alunos do Colégio Pedro II<sup>33</sup>

Na época, a Direção da instituição se pronunciou, mostrando-se totalmente avessa à discriminação e ao preconceito e comentou que o Código de Ética Discente estava sendo reformulado com ampla participação, inclusive ouvindo as

<sup>32</sup> Alguns jornais publicaram matéria sobre o assunto, dentre eles o jornal “O Globo”, que pode ser acessado através do link a seguir: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/meninos-do-colegio-pedro-ii-vao-escola-de-saia-em-apoio-colega-transexual-13893794>.

<sup>33</sup> Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/colegio-pedro-ii-extingue-distincao-de-uniforme-por-genero-20139240>. Acesso em: 24/06/2018.

sugestões das/dos estudantes que poderiam falar sobre questão do uso do uniforme.

O Código de Ética Discente é parte integrante dos princípios que regem a vida comunitária no Colégio Pedro II. É um documento construído coletivamente com a participação ativa dos/as estudantes. O Código de Ética Discente anterior foi escrito em 1989 e, desde então, surgiram legislações importantes, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA. Lei 8.069/90) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB. Lei 9.394/96). Além disso, surgiram novas demandas pedagógicas e sociais, tornando necessária a sua reformulação.

O Código de Ética Discente estabelece os critérios que normatizam a vida discente na instituição de ensino. Todos/as os/as estudantes estão sujeitos/as a ele, observadas as especificidades de cada segmento de ensino, pois a vida comunitária exige o estabelecimento de um conjunto de valores e procedimentos básicos que garantam a convivência pacífica, igualitária e democrática entre os seus membros.

Trecho do Código de Ética Discente do CP II, disponível em [http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2017/JUN/codigo\\_etica\\_discente.pdf](http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2017/JUN/codigo_etica_discente.pdf)

É o Código de Ética Discente que traz a descrição do conjunto de direitos e deveres das/dos estudantes. O documento de 2017, já reformulado, em seu Artigo 6º, trata “dos deveres da/o estudante do Colégio Pedro II” estabelece no inciso XI como uma/um estudante dever “usar o uniforme de acordo com as normas estabelecidas nos documentos oficiais do Colégio Pedro II”.

O documento oficial que trata do uniforme é a Portaria nº 2449, onde partindo de algumas considerações, “a importância da manutenção da igualdade obtida através do uso do uniforme escolar; a identidade, a diversidade e a segurança do corpo discente; e a importância histórica do uniforme do Colégio Pedro II”, ela traz suas resoluções.

Já na primeira seção o uniforme escolar é tratado como podemos ver a seguir:

#### **I- DO UNIFORME ESCOLAR**

Art. 2º O uso do uniforme escolar completo é obrigatório para o corpo discente de todos os Campi e da Educação Infantil e deve obedecer às normas estabelecidas a seguir:

##### **UNIFORME ESCOLAR COMPLETO**

Camisa branca tradicional ou camisa branca com viés azul  
 Calça de brim azul marinho ou saia de seis machos de tergal / gabardine azul marinho  
 Meias brancas  
 Sapatos ou tênis pretos, sem saltos, adereços ou desenhos de outra cor  
 Emblema da série em curso costurado ao bolso da camisa

Casaco liso azul marinho ou preto ou branco ou cinza

§ 1º Discentes da Educação Infantil e do 1º Ano do Ensino Fundamental deverão frequentar as aulas diariamente com o uniforme de Educação Física, conforme o disposto no artigo 3º desta Portaria.

§ 2º Discentes do 2º ao 5º Anos do Ensino Fundamental poderão utilizar calça curta azul marinho, conforme modelo oficial.

§ 3º Não serão admitidas calças jeans (mesmo tingidas) e/ou calças rasgadas, sem bainha ou com bainha desfiada, desbotadas ou com apliques, adereços, pespontos ou bordados.

§ 4º Discentes da Educação Profissional, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos / PROEJA, deverão portar, além do uniforme completo, jaleco na cor azul ou camisa do tipo polo, com emblema da Instituição, conforme modelo oficial.

Art. 3º Nas aulas de Educação Física, deve ser usado por todo o corpo discente o uniforme específico para este fim, constituído de bermuda de helanca azul marinho com emblema do Colégio Pedro II e friso azul claro, camisa branca de malha com emblema da Instituição, meias brancas e tênis totalmente brancos ou pretos.

§1º Discentes do 2º ao 5º Anos do Ensino Fundamental poderão usar o uniforme de Educação Física no dia das aulas dessa disciplina e durante todo o período oficial do verão.

§2º Discentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio deverão usar o uniforme de Educação Física apenas no momento das aulas desta disciplina, sendo admitido o seu uso integral durante todo o período oficial do verão.

Art. 4º O uso do uniforme completo é obrigatório inclusive para a participação das sessões dos Órgãos Colegiados que tenham representação discente e, também, para atividades pedagógicas do Colégio Pedro II, sejam elas realizadas dentro dos Campi ou em recintos localizados fora da Instituição.

Parágrafo único. É vedado ao corpo discente do Colégio Pedro II transitar ou permanecer nos espaços de qualquer dos Campi e da Educação Infantil trajando camisas, calções, jaquetas ou qualquer indumentária de clubes esportivos ou associações recreativas, mesmo que por baixo da camisa oficial da Instituição.

Art. 5º Não é permitido o uso de bonés, chapéus, gorros e boinas.

Art. 6º Caso seja necessário o uso de cinto, o mesmo deverá ser preto. Quando do uso da saia, o cinto deverá ser azul marinho, no tecido da saia.

Trecho da Portaria nº 2449, de 22 de julho de 2016 (anexo A).

As peças do uniforme são apresentadas: camisa branca tradicional ou camisa branca com viés azul; calça de brim azul marinho ou saia de seis machos de tergal / gabardine azul marinho. Já não se define mais o tamanho da meia, somente a cor é informada. O uniforme de Educação Física passa a ser admitido durante o verão. O Colégio continua prezando pelo uso diário do uniforme, sendo obrigatório a todas/os.

Nota-se que a Portaria não fala em identidade de gênero, no entanto ao deixar de separar os uniformes em feminino e masculino tornou possível a flexibilização no uso da roupa. Foi através do comunicado divulgado no site da instituição, já apresentado na introdução deste trabalho, que as famílias tomaram conhecimento da novidade.

Olha, eles ficaram sabendo por alto, o que eles sabem é: agora os meninos podem usar saia, aquela coisa meio conservadora. Mas eles não chegaram a se aprofundar na ideia de que isso abrange uma grande quantidade de alunos, que tem essa, essa ... transparência, essa identificação com outro gênero e querem ter liberdade de se vestir como tal dentro da escola, sabe? Eles não se aprofundaram nisso, mas eles souberam. A escola não mandou nenhum informativo, foi só a bomba da internet, das mídias, tiveram acesso a isso, mas não tiveram a fundo pelo Colégio. Não tiveram uma palestra, nada disso.

Trecho de conversa - entrevista transcrita realizada com estudante do CPII

Com relação as/os estudantes, a temática do uniforme já vinha sendo discutida há anos, e de acordo com a fala de um ex-estudante, foram anos de debate até a publicação, no ano de 2016:

Ela também demorou muito pra sair, é uma luta de muitos anos. Eu lembro que quando eu entrei já tinha um movimento pra ela sair, e ela só foi sair em 2015, 2016, se não me engano. É, foi muito tempo... Eu entrei em 2012, ela foi sair em 2016. Quando eu entrei, já estava tendo esse movimento pra ela sair. O movimento pra parar de separar... Porque não faz sentido separar mesmo, sabe? Pra que separar? É só roupa, para de separar isso, não faz sentido, para! E já estava tendo esse movimento de cair essa norma de colocar gênero no uniforme. Demorou muito pra sair. E aí quando eu comecei a me assumir trans me puxaram muito, começaram a usar como exemplo, dizendo: "gente, uma pessoa trans está aqui e tem que usar o uniforme errado, pra que isso?"

Trecho de conversa - entrevista transcrita realizada com Arthur

Quando a pauta de reivindicação foi atendida, grande parte das/os discentes comemorou:

E quando saiu foi muito legal, foi dos alunos para os alunos. Foi total movimento estudantil. Foi muito a coisa dos alunos gritando o que eles queriam e sendo ouvidos finalmente, sabe? Depois de muitos anos sendo negados, negados, negados, deu certo! Chegou em algum lugar. Então foi muito legal participar daquela coisa, porque deu certo. Foi muito divertido! Foi muito legal! Porque era para o pessoal usar, de fato. As pessoas começaram a misturar os uniformes, começaram a usar o que eles queriam usar. Então eu vi muitas meninas com a camisa de gola, muito menino de saia, e foi muito divertido, foi muito legal ver isso. E é só roupa, é só roupa! Pra que você vai separar as coisas?

Trecho de conversa - entrevista transcrita realizada com Arthur

Nesse trecho de entrevista notamos a intensidade da conquista, a potência da alegria. A resistência das/os estudantes que lutaram por aproximadamente dois anos pela mistura de peças do uniforme. Para que você vai separar? Por que damos tanto valor a roupas?

Após a publicação da Portaria, o direito de utilizar um uniforme de acordo com a orientação sexual e de gênero foi assegurado. No primeiro instante esse assunto

era recorrente no espaço, com algumas pessoas se mostrando totalmente contra, mas a maioria sendo favorável ao uso da roupa de acordo com a identidade de gênero. Nas idas ao CPII não conseguimos conversar com estudantes contrárias/os à Portaria. Sempre que perguntamos sobre esse grupo, ou quando alguém comenta sobre a rejeição da Portaria, se refere à essas/es colegas como “sem noção”. Duas intercessoras da pesquisa falaram um pouco sobre esse momento inicial e expressaram suas opiniões:

Muitos alunos receberam de uma forma muito boa, muito calorosa, ver que teria uma liberdade dos alunos quanto a isso, que eles não precisariam se sentir confrontados dentro da escola, uma liberdade que o nosso diretor virou e concordou com a gente, e teve uma outra parte que não gostou, que achava besteira, e tudo mais, e teve um certo confronto quanto a isso. Ataques contra o Arthur principalmente, mas de certa forma a portaria foi muito bem recebida.

Trecho de conversa - entrevista transcrita realizada com uma estudante do CPII

Eu acho que deve ter mudado muito na vida de quem se identifica com outro gênero. Mas também causou muita revolta, não revolta... Muito aluno que não apoia isso ficou bem irritado... Não irritado, mas não achou legal. Quando liberaram isso teve até um pessoal que achou desnecessário, mas eu acho que pro pessoal que realmente se identifica em outro gênero foi muito bom ter essa liberdade que eles não tinham dentro da escola, ambiente que eles convivem a vida inteira, eles poderem ser quem eles são. Não ter que fingir ser uma outra pessoa.

Trecho de conversa - entrevista transcrita realizada com uma estudante do CPII

Para Arthur, que já usava o uniforme de acordo com sua identidade, mesmo antes da Portaria, esse documento foi uma grande conquista, pois a partir daquele momento sua roupa não poderia mais ser questionada, já que não havia mais a distinção de uniformes femininos e masculinos.

Olha, assim ... palestra no auditório, convocação no pátio, não chegou a ter. Mas, por partido dos alunos, a gente teve o grêmio, e o grêmio fazia cartazes, levava a gente a ter conhecimento de passeatas, e trazia as questões pra gente mesmo. E os professores de sociologia, de filosofia, botavam muito essas questões em debate. Tanto que nesse ano, no meu ano segundo ano, a gente abordou nas provas as questões de sexualidade, de gênero, de binário, tudo isso, a gente abrangeu. A gente estudou sobre isso, mas assim, uma pessoa pra vir falar de fora não chegou a ter não.

Trecho de entrevista transcrita realizada com uma estudante do CPII

A norma regula a vida, “o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma” como nos diz Foucault (2008b, p. 75). Assim, antes da na nova Portaria seria possível haver cobranças com relação



ao uso da roupa porque a norma previa vestimenta diferenciada para as/os estudantes de acordo com o gênero. No entanto as normas podem mudar, já que são construtos históricos e sociais.

Estudar e questionar com o grêmio, entre estudantes e estudantes, entre estudantes e professores foi o que ocorreu. Não foi ninguém de fora para falar. Mas é realmente necessário que vá alguém de fora para falar? No CPEI da Tijuca, o ano de 2016 foi marcado por alguns acontecimentos que acabaram colocando o debate sobre gênero na pauta, entre eles a ocupação estudantil.

Foi “a experiência”! Acho que todo mundo fala isso também. Foi a maior experiência política, prática, que a gente teve na nossa vida. Não teve outra. Provavelmente eu nunca vou passar por uma experiência política maior do que aquela. Ter que lidar com tudo aquilo. E a gente foi totalmente despreparado, né? Teve um pouco daquela sensação, tipo: “ok, ocupamos. Estamos todo mundo aqui. E agora? Que que a gente faz, galera?” Eu lembro que a gente teve uma assembleia que durou até altas horas da noite, até umas onze, dez horas. Só decidindo o que a gente ia fazer. Imprensa ligando pra gente. Como é que um bando de adolescente de quinze, dezesseis, dezessete anos vai lidar com imprensa ligando? O que que a gente faz? A imprensa está ligando. Record, Globo... Estão ligando pra gente. E agora? A gente elegeu comissões diferentes. Eu era da geral. As pessoas geralmente mais ativas eram da geral, ou escolhiam uma e tomavam aquela uma pra si totalmente, ou duas, ou três. Eu era de geral, eu era de tudo. Era o pessoal de segurar a marimba mesmo. O que tiver pra fazer, você vai fazer. A gente estava no segundo ano do ensino médio. Terceiro ano vindo aí, ano de vestibular... A gente fez isso de maluco, sabe? A gente e os nossos amigos um ano a mais, que estavam no ano de vestibular, fez isso de maluco mesmo, chutou o balde, falou: “tem coisa mais importante, a educação do meu país é mais importante do que só a minha e eu vou ter que fazer alguma coisa agora, agora é a hora de fazer alguma coisa, não vai ter outra hora, a hora é agora”. E por mais que pra algumas pessoas não tenha gerado tantos resultados assim, eu acho que só pela experiência, pela quantidade de bagagem que a gente tirou, sabe? A gente falava sobre isso: “cara, acho que todo mundo tem que ocupar o lugar que lhe é de direito, sabe? Porque tá faltando muito isso”.

As/os estudantes precisaram se organizar depois de efetivamente ocupar o território, para isso montaram comissões com membros que se dedicavam a tarefas específicas como limpar, cozinhar, conversar com a imprensa e organizar os debates e demais atividades. Eram estudantes que mesmo com todas as demandas estudantis e de vida resolveram se unir por conta da preocupação com os rumos da educação do país.

De acordo com dados publicados no site “nacoesunidas.org”, seiscentas instituições, incluindo universidades e colégios de ensino médio se envolveram nesse movimento que lutava contra a aprovação PEC (Proposta de Emenda à



Constituição) 55<sup>34</sup> e também contra reforma do ensino médio. No Rio de Janeiro, além do CPII da Tijuca, outros treze colégios foram ocupados.

Na Tijuca, zona norte do Rio de Janeiro, as sirenes do Colégio Pedro II, que costumam anunciar o início e término das aulas, já não tocam mais. O alarme disciplinar foi substituído pelo burburinho de debates sobre o papel da juventude na democracia e na educação do Brasil. Saraus, atividades culturais e esportivas também reinventam o espaço acadêmico. O centro de ensino é uma das quase 400 escolas que estão ocupadas em todo o país por estudantes que protestam contra a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 55, que impõe um teto aos gastos públicos por 20 anos, e contra a Reforma do Ensino Médio, apresentada em setembro pelo governo federal em caráter de Medida Provisória<sup>35</sup> (NAÇÕES UNIDAS, 2016).

Durante o movimento muitos foram os debates, leituras, atividades e dinâmicas. Os interesses das/os estudantes eram levados em consideração, já que eram elas/es que estavam no comando naquele momento. Educação, política, sexualidade, entre muitas outras questões eram abordadas, inclusive gênero.

### 1.1 Gênero: um campo emergente no CPII

Neste trabalho concordamos com o conceito de gênero proposto por Louro (2014). De acordo com a autora, esse conceito foi forjado no seio do movimento feminista, ao longo de sua história, proposições e lutas. Ela afirma que:

Admitindo que as palavras têm história, ou melhor, elas fazem história, o conceito de gênero que pretendo enfatizar está ligado diretamente à história do movimento feminista contemporâneo. Constituinte desse movimento, ele está implicado linguística e politicamente em suas lutas (...) (LOURO, 2014, p.18).

A professora e pesquisadora Guacira Lopes Louro apresenta uma longa trajetória de estudos. Com seu modo sensível de cartografar a diferença, nos afeta ao trazer análises potentes sobre gênero, sexualidade e a articulação desses campos com a educação. A professora possui livros (entre eles: Gênero,

---

<sup>34</sup> Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016 - PEC do Teto dos Gastos Públicos, disponível em <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>.

<sup>35</sup> Matéria completa disponível em: <https://nacoesunidas.org/em-escola-ocupada-no-rio-estudantes-se-preocupam-com-futuro-da-educacao/>.

sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista / 1998; O corpo educado: pedagogias da sexualidade / 1999; Currículo, gênero e sexualidade / 2000) e artigos (tais como: Gênero, História e Educação: construção e desconstrução / 1995; Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas / 2008; Corpo, escola e identidade / 2000) publicados onde essas questões são problematizadas numa perspectiva pós-estruturalista. Vale ressaltar que Louro foi pioneira do estudo de gênero no Brasil, ainda numa época onde esse tipo de discussão se mostrava impraticável. Criou na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) o Geerge – Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero<sup>36</sup>, nos anos de 1990 e na década seguinte ajudou a fundar o GT (grupo de trabalho) Gênero e Sexualidade da ANPED<sup>37</sup> (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Ainda hoje, embora aposentada da Universidade, continua pesquisando, produzindo e buscando afetar estudiosos e não estudiosos com suas escritas aprofundadas e acessíveis.

O termo *gender* foi utilizado por feministas anglo-saxãs para pontuar que o sexo biológico não tem a capacidade de definir as condutas dos sujeitos, para evidenciar que as diferenças sexuais não tem em si o poder de determinar como mulheres e homens se comportam em sociedade. Dessa forma, “*gender* passa a ser usado como distinto de *sex*” (LOURO, 2014, p. 25).

Como diz Robert Connell (1995, p. 189), “no gênero, a prática social se dirige aos corpos”. O conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são “trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico”. (LOURO, 2014, p. 26)

Louro (2014, p. 27) destaca que ‘no Brasil, será no final dos anos 80 que, a princípio timidamente, depois mais amplamente, feministas passarão a utilizar o termo “gênero”.’

Esse conceito foi útil para romper com a ideia de que as diferenças entre mulheres e homens estariam ancoradas no próprio corpo, seriam frutos de características biológicas, bem como para fraturar um pensamento que acaba por justificar as diferenças e desigualdades existentes entre os sexos, no âmbito do

---

<sup>36</sup> Para saber mais sobre o GEERGE, acessar a página <https://www.ufrgs.br/geerge/plataforma/>.

<sup>37</sup> Maiores informações sobre o GT Podem ser encontradas no seguinte endereço eletrônico: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt23-genero-sexualidade-e-educacao>.

natural. Louro (2014, p. 25) esclarece que “o conceito serve, assim, como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política”.

O conceito de gênero que estamos utilizando não ignora as características biológicas, entretanto, não as concebe como forma única e determinante, para se compreender, analisar ou pensar, como as relações se dão nas sociedades como se criam hierarquias e características são apontadas como femininas ou masculinas, numa determinada época, por certo grupo. Acreditamos em sua dimensão social e acontecimental.

Como esclarece Louro, (2014, p.26):

Pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisam ser buscadas não nas diferenças biológicas (...), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação.

Não se pode pensar nos gêneros de forma isolada, essas análises precisam estar imbricadas no social. Gênero é uma, entre as diversas dimensões que fazem parte do sujeito, de sua construção e desconstrução. Assim “(...) compreendemos o sujeito como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias” (LOURO, 2014, p. 28). A identidade de gênero é uma dessas. O sujeito pode identificar-se com o gênero feminino, masculino, com ambos, ou com nenhum deles; essa identificação pode ainda ser modificada durante o passar dos anos.

O sujeito é brasileiro, negro, homem, etc. Nessa perspectiva admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições “fabricam” os sujeitos. Busca-se compreender que a justiça, a igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, etc. são atravessadas pelos gêneros: essas instâncias, práticas, ou espaços sociais são “generificados” – produzem-se, ou “engendram-se”, a partir das relações de gênero (mas não apenas a partir dessas relações, e sim, também, das relações de classe, étnicas, etc.) (LOURO, 2014, p. 29).

Com efeito, percebemos o CPIL como um espaço generificado que produz e é produzido por essas relações de gênero, assim como, atravessado por outros marcadores sociais e por certas acontecimentalizações.

Além da publicação da Portaria nº 2449, de 22 de julho de 2016, da ocupação do Colégio por estudantes, do *saiato* e de todos os debates e atividades para dirimir os problemas entre as/os estudantes do Colégio Militar e do CPII, um estudante, o Arthur, solicitava sua troca de nome nos documentos da instituição, buscava seu espaço e seu reconhecimento pelas/os colegas enquanto menino. Estamos utilizando o nome real, visto que o mesmo é maior de idade e nos autorizou a publicá-lo. De acordo com jornais da época e outras publicações posteriores<sup>38</sup>, o Colégio Pedro II, campus Tijuca II foi o primeiro a adotar o nome social no Rio de Janeiro.

Teve um caso de um aluno, não vou saber te precisar, acho que dois ou três anos atrás... Foi a adoção do nome social, que saiu no jornal como pioneiro no Pedro II, da Resolução 12, só que o próprio aluno em questão, o Artur, trans homem, ele se identifica como Arthur, falou que o pioneiro, teria sido, acho que o Engenho Novo, mas ele falava isso, pra todo o resto figurou a Tijuca mesmo como pioneiro na adoção do nome social.  
Trecho de conversa - entrevista transcrita realizada com professor do CPII

De acordo com Arthur:

No Engenho Novo já usavam com um outro menino, Raí, que é meu amigo, ele já usava o nome social, só que não foi noticiado porque com ele não foi nenhum problema. Ele não teve nenhum bafafá pra usar o nome social, só começou a usar. E na Tijuca teve aquele problema, ninguém quis me dar o nome social, ninguém quis acreditar que eu era trans o suficiente pra isso. Disseram que eu não era trans o suficiente, não contava. Aparentemente tem um nível de trans que você precisa ter pra usar o nome social, sabe? Eu não era passável como uma pessoa trans. Porque eu não sei. Mas aparentemente não acreditavam.  
Trecho de entrevista transcrita realizada com Arthur

Na ocasião, Arthur por algumas vezes solicitou a mudança de seu nome nos diários de classe, lista de provas e demais documentos do Colégio, mas por diversos motivos, seu pedido demorou pouco mais de um ano para ser atendido. Um professor do Colégio nos relatou que:

---

<sup>38</sup> Podemos encontrar algumas reportagens nos links a seguir:  
<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-05/colégio-federal-no-rio-e-o-primeiro-aceitar-nome-social-de-alunos>;  
<https://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/escola-federal-do-rio-e-primeira-instituicao-usar-nome-social-de-alunos-transsexuais-67397/>;  
<https://g1.globo.com/educacao/noticia/nome-social-na-educacao-basica-e-aprovado-por-conselho-e-depende-de-aval-do-mec.ghtml>.

Ele vinha falar com agente e a gente dizia “não vamos alterar”, só que por outras demandas do campus, a gente nunca alterava efetivamente, aí teve um dia, durante a primeira prova do ano, passa a lista de chamada, os alunos assinam, e ainda estava o nome de nascença, estava XXX, aí todos os alunos da turma assinaram Arthur, Arthur, Arthur..., aí logo a gente foi lá e trocou, pra mostrar que não era nenhum bloqueio nosso, nenhuma restrição nossa, era só um problema de ir lá e alterar efetivamente.

Trecho de conversa - entrevista transcrita realizada com professor do CPII

As/os estudantes com as/os quais conversei também comentaram sobre esse episódio:

Teve um dia que a turma foi fazer prova aí o nome de Arthur na lista estava XXX, não tinha mudado. Foi no começo do ano, aí a turma inteira assinou assim: eu apoio Arthur, eu apoio Arthur, eu apoio Arthur, eu apoio Arthur... Todo mundo escreveu isso na assinatura, aí a Direção pediu pra alterar o nome dele. Foi muito legal!

Trecho de conversa - entrevista transcrita realizada com uma estudante do CPII

Eu apoio Arthur! Eu apoio Arthur! Eu apoio Arthur! Que acontecimento! O episódio narrado acima mostra a emergência de um acontecimento. Da maneira como Foucault (2017 p. 73) nos mostra:

É preciso entender por acontecimento não uma decisão, um tratado, um reino, uma batalha, mas uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e outra que faz sua entrada, mascarada.

As/os estudantes reescrevem a lista de presença e fazem uma composição de forças com esse instrumento disciplinador...*Eu apoio Arthur* confisca o poder da lista por meio do acontecimento criando uma entrada mascarada de Arthur. Temos a compreensão da ruptura de algo que estava estabelecido, uma vez que desde a criação do Colégio todas/os eram reconhecidos através do nome dado no nascimento. Naquele exato momento uma brecha foi produzida para a criação do novo. Uma diferença foi inaugurada através da atitude daquela turma, não só na vida de Arthur, mas também na própria instituição e na história. Desse modo, pensamos o acontecimento como uma revolução, como um evento da ordem experiencial de onde todas/os saem transformados. E, surpreendido, Arthur nos diz:

Foi lindo, foi incrível! Realmente eu não esperava de maneira alguma, foi muito surpreendente. Porque eu sempre sentei no fundo, então eu sempre fui um dos últimos a receber a lista. Aí quando eu recebi e só tinha “Arthur”

assinado eu fiquei: “caraca, gente, como assim?”. Eu não pensei que fossem comprar a ideia. E aí compraram, e eu fiquei “gente...” Foi aquela coisa: eu não estou sozinho! Está tudo um caos, sabe? Dando errado nesse processo todo, mas tem gente do meu lado, eu tenho meu grupinho e eu consigo sobreviver aqui.

Trecho de conversa - entrevista transcrita realizada com Arthur

Essa irrupção histórica, esse acontecimento único, que inaugura, não pode ser confundido com uma “continuidade ideal” (FOUCAULT, 2017), como fazem alguns historiadores. O “eu apoio Arthur”, como também o movimento do saíto, colocam em curso um contra - poder que faz as linhas duras da instituição se reorganizarem. Não são batalhas, mas um sequestro inventivo do poder, que aponta para a fragilidade do instituído e para a possibilidade de transformação.

A mudança do nome nos documentos foi apenas um dos passos, talvez o primeiro, para que Arthur se sentisse reconhecido naquele lugar, “mas o nome social basta quando todas as estruturas das universidades, seus pensamentos e suas práticas, permanecem as mesmas?” (RODRIGUES; ZAMBONI; ROCON, 2016, p.72) Esse problema é útil também quando pensamos em outros níveis e espaços de ensino.

Como os acontecimentos são da ordem da vida, a alteração do nome nos documentos e o uso do uniforme de acordo com a identidade levantaram outra questão: Que banheiro será usado por Arthur, o masculino ou o feminino? Não tem banheiro unissex, esses espaços são para mulheres ou para homens. Essa foi outra questão que o Colégio precisou ajustar. A Resolução nº 12/2015, em seu Artigo 6º estabelece que “deve ser garantido o uso de banheiros, vestiários e demais espaços segregados por gênero, quando houver, de acordo com a identidade de gênero de cada sujeito.” Seguir o estabelecido por lei e proporcionar o bem estar do estudante era fundamental. Arthur tomou a iniciativa de usar o banheiro masculino, mas para a instituição simplesmente liberar os espaços masculinos para que ele usasse não parecia viável inicialmente porque para algumas pessoas ainda causava estranheza uma menina ter passado a se identificar como Arthur. Louro (2016, p. 14) nos ajuda a pensar quando observa que:

Nossos corpos constituem-se na referência que ancora, por fim a identidade. E aparentemente, o corpo é inequívoco, evidente por si; em consequência, esperamos que o corpo dite a identidade, identidade de gênero, sexual ou étnica de “marcas” biológicas; o processo é, no entanto, muito mais complexo, e essa dedução pode ser (e muitas vezes é)

equivocada. Os corpos são significados pela cultura e são, continuamente, por ela alterados.

Os corpos não se constituem como referência para as identidades, possuir pênis ou vagina não é suficiente para se determinar a identidade de uma pessoa, há muitos aspectos que precisam ser considerados, um deles é que os corpos são inconstantes, suas necessidades e desejos mudam (WEEKS, 1995). Esse processo de desnaturalização, acontece de forma mais lenta para algumas pessoas e a solução para o uso do banheiro e do vestiário se mostrava urgente. No entanto no mundo ocidental moderno regulado pelos binarismos e por rígidos padrões de masculinidade e feminilidade,

Os corpos-gêneros simulacros estão fora de lugar, desterritorializados, e ameaçam o ideal identificatório ao afirmarem a diferença em vez da igualdade, sendo também desterritorializantes. O risco é permanente. (RODRIGUES; ZAMBONI; ROCON, 2016, p. 69).

A solução encontrada inicialmente, em conversa da Direção com Arthur, foi o estudante utilizar banheiro dos servidores, e nas aulas de Educação Física valer-se do banheiro de professores.

Tinha uma questão do vestiário da Educação Física... que aí partia dele mesmo usar o banheiro de acordo com o gênero que ele se considera, mas a gente por precaução ao bem estar dele... Porque a gente tem pouco inspetor e não tem um inspetor na quadra. E aí tem o professor que fica cuidando do resto enquanto o pessoal vai tomar banho. Se o professor for mulher não pode entrar no vestiário masculino, se for homem não pode entrar no vestiário feminino. Então a gente combinou com o próprio Arthur assim, foi uma coisa bilateral, que ele usasse o banheiro do professor ou da professora e aí quando fosse no banheiro aqui usasse o banheiro dos servidores, que é um banheiro exclusivo, não é coletivo, é por vez. Não é um banheiro comunitário. Então a gente estabelecia isso com ele de usar o banheiro dos servidores para evitar qualquer questão, qualquer problema, qualquer resistência que possa causar algo nocivo a ele que a gente não tenha controle sobre. Aí ficou combinado dessa forma. Funcionou.

Trecho de conversa - entrevista transcrita realizada com um professor do CPII

Como a instituição possuía, naquele momento, apenas um estudante reivindicando o uso do banheiro de acordo com sua identidade, aparentemente, resolveu-se a questão, mas ficam algumas questões: como seria feito se a unidade possuísse um número maior de estudantes fazendo o mesmo requerimento? A preocupação com relação ao Arthur utilizar banheiros e vestiários masculinos

procede? O que falta para que esse direito dele também seja assegurado? E, ainda, perguntamos com Rodrigues, Zamboni; Rocon (2016, pp. 67-73) O que fazer quando entram em cena “(...) corpos que se recusam a naturalizar o uso do banheiro nos espaços públicos com a coerência que se espera deles”? Como agir já que “não desejamos resolver, dissolver e escamotear o problema com um terceiro banheiro para os transgressores” ?

Eu não usava o banheiro. E quando eu usava era o feminino e com outras pessoas. Eu não entrei no banheiro sozinho durante três anos. Eu ficava sem ir ao banheiro. Eu só ia em casos de muita urgência mesmo. Se estou passando mal, ou algo aconteceu e eu preciso ir ao banheiro, tipo, agora. E aí eu pedia pra alguém ir comigo no feminino. Porque eu não tinha amigos homens. Eu não tenho muito amigo homem na verdade. Eu tenho muito mais amiga mulher. Então eu pedia pra alguma amiga minha vir comigo. Porque o masculino era ameaçador, eu podia entrar lá e apanhar, eu podia entrar lá e ser expulso, eu podia entrar lá e gritarem comigo, então eu não queria passar por essa situação. Eu tinha amigos homens, eu tenho amigos homens, só que as meninas, elas foram muito mais acolhedoras, elas ficaram tipo: “tá tudo bem, não se preocupa, a gente está aqui com você”. E o banheiro masculino sempre foi um lugar que tinha meninos que não me queriam ali. As meninas, pela minha passabilidade não ter sido de homem no Pedro II inteiro, eu fui tido como menina a minha estadia lá toda. Então no masculino eu não “pertencia” ali, as pessoas não me viam como parte daquele banheiro. Então o que poderia acontecer lá dentro era, sabe, *n* situações. Então eu não queria passar por aquilo, eu não queria ter o risco de passar por aquilo. Então eu ia no feminino quando eu precisava. E eu não ia desacompanhado pra não dar besteira também. Então me era incômodo, mas era mais seguro. Era por segurança.

Trecho de conversa - entrevista transcrita realizada com Arthur

Não usar o banheiro ou ter medo de ir ao banheiro sozinho/a é uma situação que só se vê quando se olha de perto. Durante três anos esse espaço do Colégio foi, em certa medida, negado para esse estudante, que muitas vezes preferiu esperar até chegar em casa. “O banheiro funciona como um dispositivo privilegiado para a regulação das práticas corporais e de gênero, foco estratégico dos poderes e das resistências que permeiam a vida coletiva.” (RODRIGUES; ZAMBONI; ROCON, 2016, p. 70). Os corpos são treinados desde a mais tenra idade para fazer um uso desse espaço enquadrando-se a um conjunto de regras sociais e morais que tem como base um sistema binário extremamente forte e “a divisão entre banheiros masculinos e femininos (...) reitera essa produção política do sistema sexo-gênero (RODRIGUES; ZAMBONI; ROCON, 2016, p. 71). Quando pensamos em dispositivo, nos debruçamos sobre linhas que funcionam entrecruzadas articulando saber, poder e produção de subjetividade, operando pela novidade e recusando os universais,



sem jamais saber como esse emaranhado vai se desenrolar. Nesse sentido, ainda nos referindo ao dispositivo banheiro, concordamos com Rodrigues; Zamboni; Rocon (2016, p. 75) quando nos dizem que “os corpos-gêneros divergentes já não aceitam frequentar o banheiro que aprendemos ser construídos conforme um corpo específico, desde sempre determinado naturalmente”.

Além do banheiro, entendemos também o uniforme escolar como um dispositivo concreto. Ambos regulam os corpos de acordo com as regras vigentes, mostrando o que é de homem e o que é de mulher, como ser homem e como ser mulher e atuam na produção de subjetividade. No próximo capítulo faremos uma análise mais detalhada desse conceito – dispositivo - mostrando sua operacionalização.

O Colégio Pedro II constitui-se como um território acontecimental forjado pela insurgência das/os estudantes em meio ao emaranhado de linhas que compõem os dispositivos. Buscamos dar a ver algumas situações que provocaram descontinuidades. As conversas desta pesquisa foram tecidas dois anos após alguns desses eventos e ainda são lembrados, fazem parte das histórias, não morreram ou se encerraram com o fim do ano letivo. A intensidade e o vigor prolongam-se, podem ser experienciados até os dias de hoje, o que aponta para a força duradoura de um acontecimento.

## 2 DISPOSITIVO: MAQUINARIA PARA PENSAR-SE E PARA PENSAR O MUNDO

No presente capítulo buscamos pensar acerca do conceito foucautiano de dispositivo, articulando-o com a discussão sobre sexualidade, que a partir do século XIX, tornou-se estrategicamente uma forte dimensão da experiência humana. Fazemos, ainda, uma análise da atuação do dispositivo na atualidade, controlando corpos, mentes e produzindo subjetividade. Para tanto, conversamos com alguns autores, tais como Gilles Deleuze e Michel Foucault. Por este último autor ser considerado um importante intercessor para esta pesquisa de mestrado, abordaremos brevemente sua trajetória e contribuições para este trabalho.

Michel Foucault nasceu em 1926 numa família católica e burguesa. Filho e neto de cirurgiões, contrariou o desejo de seu pai e tradição familiar para estudar Psicologia e Filosofia.

Já na adolescência enfrentou o preconceito por conta de sua orientação sexual. Foi internado por seu pai numa instituição psiquiátrica após tentar suicídio e pode-se dizer que muito dessa experiência durante a internação no manicômio esteja presente em suas pesquisas e obras, especialmente nas primeiras: *Doença mental e psicologia* (1954) e *História da loucura* (1961).

Em seus cinquenta e sete anos de vida interessou-se por diferentes áreas como a medicina, história, psiquiatria e psicanálise. Formulou uma vasta produção intelectual. Também concedeu diversas entrevistas e ministrou vários cursos, que de acordo com o historiador francês Paul Veyne confidenciava tristeza em não poder publicar:

“Uma confidência com a qual ele me desolava periodicamente era sua tristeza de não poder publicar suas aulas com *rap bb idez*. Aqueles que, depois de sua morte, editaram de maneira exemplar seus cursos e seus Ditos e escritos atenderam aos votos póstumos.” (VEYNE, 2014, p.240).

Nem historiador, nem estruturalista, nem pós estruturalista, Foucault dizia ser apenas um pensador cético. Cético por duvidar e colocar em discussão o que chamamos de verdade. Para ele a verdade é uma construção histórica que faz sentido num determinado lugar e num tempo específico. Cético por desprezar as certezas, essências e os universais preferindo dar a ver as singularidades, os

pequenos acontecimentos da vida cotidiana. Cético, também, por problematizar uma história da humanidade contada apenas por um ponto de vista: de homens, brancos e heterossexuais. Veyne (2014, pp. 10-11) lindamente descreve o cético:

(...) trata-se de um ser duplo. Enquanto pensa, mantém-se fora do aquário e observa os peixes que ali ficam girando. Mas como é preciso viver, ele se vê novamente no aquário, peixe também, para decidir que candidato terá sua vez nas próximas eleições (sem por isso dar valor de verdade a sua decisão). O cético é a um só tempo um observador, fora do aquário que ele põe em dúvida, e um dos peixes-vermelhos.

Era também um intelectual que não impunha suas opiniões, prescrevia regras, dizia aos outros o que fazer, nem tomava partidos em suas obras. De acordo com Veyne (2014, p. 201), “o foucaultismo é uma crítica da atualidade que se esquivava de ditar prescrições para a ação, mas fornece-lhe conhecimentos”.

Forneceu-nos ferramentas importantes para pensarmos o presente, entre elas suas proposições sobre as tecnologias de poder, onde primeiramente ele destaca um tipo de poder que tem por objeto o corpo:

(...) não se trata de cuidar do corpo, em massa, *grosso modo*, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica— movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. O objeto, em seguida, do controle: não, ou não mais, os elementos significativos do comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício. A modalidade enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. (Foucault, 2014b, pp.134-135)

A disciplina é um dispositivo de controle concreto que adentra os corpos como uma microfísica, conduzindo-os, redirecionando suas ações e tornando-os dóceis para que operem como se deseja. A disciplina é uma forma de exercício do poder que incide sobre o corpo regendo-o, para isso, faz uso de instituições, que não são prédios ou estruturas fixas, mas matéria em movimento: homem, mulher, sujeito, escola, presídio, hospício, hospital, asilo... Nesse regime, predomina o sistema de constante vigilância, de um poder que tudo vê sem ser visto, que se preocupa com

os mínimos gestos e com as pequenas ações, que se ocupa dos corpos em suas mínimas instâncias, fazendo-os operar de uma determinada forma e não de outra, forjando a visão de alguns elementos e ignorando outros, docilizando os corpos. A partir de Foucault (2014b, p.135) podemos pensar que:

Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”.

Essa maquinaria de poder faz os corpos funcionarem sob determinadas linhas e somos nós que fazemos essas linhas e essa maquinaria se moverem, inclusive, somos nós que propagamos e reproduzimos as linhas dessa máquina. Decompondo, definindo e classificando os indivíduos, a disciplina cria padrões, como, por exemplo, o de homem e de mulher ideal. Dentro dessa padronização informa dentre muitas outras coisas, quais uniformes escolares correspondem a cada um/uma, que indumentária deve ser utilizada de acordo com o enquadramento homem – mulher. A disciplina parte da norma para então definir o que é normal ou não, para dizer que comportamento é correto ou incorreto, que forma de falar corresponde ou não ao esperado, quem é normal ou anormal, qual a roupa ideal para ser usada, que tipo de roupas homens e mulheres podem/devem usar. Algo próximo do que um ex estudante nos anuncia quando diz que:

Teve uma vez que um amigo meu estava de saia e tentaram impedir ele de subir pra fazer a prova. Falaram: “não, você só pode ficar assim aqui no pátio, não pode subir pra sala de aula”. Como assim? “Por causa da minha saia eu não posso ir pra sala de aula? O que que tão falando?”. Isso não faz, não fazia nenhum sentido pra gente, sabe?

É, eu não consigo, não dá. Ninguém conseguiu fazer minha cabeça até agora, assim, isso não tem nenhum sentido.

*Trecho de conversa - entrevista transcrita realizada com uma ex estudante do CPII*

Não poder subir as escadas de saia, só usar saia no pátio...a constituição do sentido das condutas disciplinares se aproxima do que Foucault (2014, p.137) descreve como “uma anatomia política do detalhe”, uma vez que ela opera sobre os corpos em suas particularidades, em seus pequenos e sutis detalhes, não deixando

nada escapar de seu alcance e ocupando-se da multiplicidade dos homens. Essa tecnologia do poder atua de forma isolada ou em conjunto com outra, que Foucault chama de biopolítica / biopoder.

(...) durante a segunda metade do século XVIII, eu creio que se vê aparecer algo de novo, que é uma outra tecnologia de poder, não disciplinar dessa feita. Uma tecnologia de poder que não exclui a primeira, que não exclui a técnica disciplinar, mas que a embute, que a integra, que a modifica parcialmente e que, sobretudo, vai utilizá-la implantando-se de certo modo nela, e incrustando-se efetivamente graças a essa técnica disciplinar prévia. Essa nova técnica não suprime a técnica disciplinar simplesmente porque é de outro nível, está noutra escala, tem outra superfície de suporte e é auxiliada por instrumentos totalmente diferentes. (Foucault, 1999, pp.288-289)

É, ainda, Foucault (1999, p. 292-293) quem nos diz que “a biopolítica lida com a população (...) como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder (...)”, não se preocupa com o corpo e suas minudências como faz a disciplina. A técnica da biopolítica se propõe a atuar de forma ampla, global, fazendo uma regulamentação da vida.

Com relação à biopolítica, Foucault (1999, pp. 293-294) nos alerta ainda que:

(...) trata-se sobretudo de estabelecer mecanismos reguladores que, nessa população global com seu campo aleatório, vão poder fixar um equilíbrio, manter uma média, estabelecer uma espécie de homeostase, assegurar compensações; em suma, de instalar mecanismos de previdência em torno desse aleatório que é inerente a uma população de seres vivos, de otimizar, se vocês preferirem, um estado de vida: mecanismos, como vocês vêem, como os mecanismos disciplinares, destinados em suma a maximizar forças e a extraí-las, mas que passam por caminhos inteiramente diferentes. Pois aí não se trata, diferentemente das disciplinas, de um treinamento individual realizado por um trabalho no próprio corpo. Não se trata absolutamente de ficar ligado a um corpo individual, como faz a disciplina. Não se trata, por conseguinte, em absoluto, de considerar o indivíduo no nível do detalhe, mas, pelo contrário, mediante mecanismos globais, de agir de tal maneira que se obtenham estados globais de equilíbrio, de regularidade; em resumo, de levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação.

Assim, agindo de forma articulada, a disciplina e o biopoder cobrem toda a esfera, do corpo à vida, fabricando corpos e fazendo viver como se quer que viva.

Vale ressaltar que Foucault não teve como objetivo fazer uma teoria universal do poder, pelo contrário, ele tratava o poder como um construto social, algo em constante transformação. Na verdade, ele dizia que o poder não existe, o que existem são relações de poder. Essas relações funcionam dentro de um campo

cheio de imprevisibilidades e reações, uma vez que os indivíduos participantes são sempre atuantes. Ele pretendeu se insurgir contra uma ideia de poder centralizado, suas análises das relações de poder procuraram focalizar as técnicas infinitesimais de poder, em determinados contextos, sem com isso criar uma fórmula ou um método. Seus conceitos, assim como o do poder, são sempre abertos, nos dando espaço para criação.

Aproximando estes operadores conceituais e metodológicos de nossa pesquisa é importante perguntar: Seria a obrigatoriedade do uniforme um uso infinitesimal de poder? Em que sentidos os estudantes criaram focos de resistência problematizando o uso do uniforme?

Outro ponto que consideramos de extrema importância quando falamos dos estudos de Foucault sobre relações de poder, é como essas análises passaram a ter como primado a resistência. As relações de poder acontecem em todas as partes, em todos os níveis e estruturas sociais, fabricam indivíduos úteis política e economicamente, ao mesmo tempo em que relações de força também são produzidas. É dentro dessas redes de poder bilaterais ou multilaterais, que as disputas e as resistências acontecem. Essas relações ou exercícios de poder incidem sobre as ações de sujeitos, “é um modo de ação de alguns sobre outros” (FOUCAULT, 2014a, p. 242). Dessa forma não há como prever os resultados. Foucault (2014a, p. 244) nos diz que “o poder só se exerce sobre sujeitos “livres”, enquanto “livres”, só há relações de poder onde há liberdade. Ele argumenta ainda que “a relação de poder e a insubmissão da liberdade não podem (...) ser separadas”.

Entre suas obras destacamos “História da sexualidade I”. Foucault (2004) chegou a anunciar que a coleção seria feita em seis volumes, que além de “A vontade de saber”, publicado em 1976, também seriam escritos “A carne e o corpo”; “A cruzada das crianças”; “A mulher, a mãe e a histérica”; “Os perversos” e “Populações e raças” (FOUCAULT, 2004, p. 616). Somente três volumes foram publicados, o primeiro já mencionado e os dois últimos em 1984, ano de sua morte, intitulados “O uso dos prazeres” e “O cuidado de si”. Cabe aqui ressaltar que, recentemente, foi publicado o quarto volume de História da Sexualidade, “As

confissões da carne”, obra editada por Frédéric Gros<sup>39</sup>. Em entrevista Foucault justifica a redefinição de seu projeto inicial:

Quando não é mais que a realização de um programa teórico, a escrita perde sua vocação autêntica, que consiste em ser o lugar de uma experiência, de um ensaio: “Mas o que é filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – se não o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? (FOUCAULT, 2004, p.605)

Esta é uma importante entrevista feita com Foucault e foi realizada por Trombadori, em 1978, em que é possível pensar sobre a transformação que pode ser produzida por uma experiência plena de escrita, na qual nos aventuramos rumo ao desconhecido, ao inesperado e nos abrimos para o que dela emerge. É Foucault mesmo quem nos diz que escrever sobre algo que já estivesse totalmente pensado previamente, não faz sentido para ele, como podemos ler em:

Não penso jamais a mesma coisa pela razão de que meus livros são, para mim, experiências, em um sentido que gostaria o mais pleno possível. Uma experiência é qualquer coisa de que se sai transformado. Se eu tivesse que escrever um livro para comunicar o que já penso, antes de começar a escrevê-lo, não teria jamais a coragem de empreendê-lo. Só o escrevo porque não sei, ainda, exatamente o que pensar sobre essa coisa em que tanto gostaria de pensar. (FOUCAULT, 2010, pp. 291-292).

Para Foucault, a escrita de um livro é um processo de transformação, deve tirar quem o escreve do lugar em que está, precisa, movimentá-lo, balançá-lo e torná-lo outro, é um processo de dessubjetivação. É como o próprio movimento produzido por esta pesquisa na pesquisadora. O encontro tecidos com as/os autores, com as/os professoras/es, com as/os colegas do mestrado, com as/os estudantes do Colégio Pedro II e com o próprio campo da pesquisa, produziram uma fissura que possibilitou tensionar binarismos e lógicas tidas, até então como únicas e verdadeiras, viabilizou ainda, problematizar modos hegemônicos de poder e problematizar o que nos tem sido imposto como natural e ideal. Nessa trama fomos nos diferenciando do que éramos, fomos nos tornando outras/os.

Num trecho de conversa - entrevista que fala sobre o movimento de ocupação estudantil encontramos uma ótima forma de mostrar o que é uma experiência para Foucault:

<sup>39</sup> Foucault, Michel. Histoire de la sexualité 4: les aveux de la chair. Paris: Gallimard, 2018.

Cara, olha que experiência! Você tem dezessete anos, dezesseis, você está convivendo com um monte de adolescente junto, ao mesmo tempo, sendo obrigado a lidar com aquelas diferenças todas. Você está acostumado a morar com seus pais em casa, tem um monte de privilégio. De repente você tem que fazer comida pra trezentas pessoas porque, se não, ninguém vai comer, entendeu? Você não gosta de lavar louça e você tem que lavar louça de sei lá quantas pessoas. Você não gosta de limpar a casa, mas você tem que limpar o colégio. A gente achava que o nosso colégio era pequeno. A gente, pela nossa unidade ser uma das menores, a gente reclamava, achava que era pequeno demais. Depois que a gente teve que limpar aquilo ali, a gente viu quão grande era aquele colégio. Pelo amor de Deus! A gente conhece cada canto daquele lugar. Cada canto. Não tem um canto que a gente não foi, não tem. A gente morou naquele lugar durante três meses, a gente conseguiu desbravar um espaço que era nosso, sabe? Que é um absurdo que a gente tivesse que ter ocupado pra passar por isso. E foi muito importante pra gente entender questões estruturais, questões burocráticas, de administração do colégio, questões braçais mesmo, do que era necessário, do suor que era preciso pra manter aquele colégio funcionando... Todo mundo fala isso. Depois a gente passava pelos servidores, pelos tios da limpeza, pelas tias da cozinha, e falava: “nossa, nossos heróis! Porra, que trabalho que eles têm”.

Trecho de conversa - entrevista transcrita realizada com uma ex-estudante do CPII

Podemos pensar no movimento de ocupação das/os estudantes do Colégio Pedro II como a experiência de escrita de um livro que Foucault nos diz. Uma fratura onde parecia não ter brecha, uma mudança de atitude onde parecia ser imutável. Um deslocamento.

Na “História da sexualidade I: a vontade de saber”, Foucault redimensiona alguns conceitos que vinham sendo trabalhados em suas obras anteriores como: *épistémè*, saber e discurso, para convidar seus leitores a participarem de um novo jogo onde o conceito de dispositivo é apresentado. O jogo proposto por ele é marcado pela imprevisibilidade de resultado e enlaçado pelas relações de saber, relações de poder e de produção de subjetividade.

Em seus livros Foucault não chegou a trazer uma definição do termo dispositivo, mas através das entrevistas dadas, traçou o que Deleuze (1996) chama de “linhas de actualização”<sup>40</sup> e clarificou o que tenta demarcar através desse termo:

(...) em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode

<sup>40</sup> “Se Foucault deu tanta importância às suas entrevistas até o fim da vida, em França e mais ainda no estrangeiro, não foi pelo gosto da entrevista, mas porque as linhas de actualização que traçava exigiam um outro modo de expressão diferente das linhas assimiláveis pelos grandes livros. As entrevistas são diagnósticos.” (Deleuze, 1996, p.96).



estabelecer entre esses elementos. Em segundo lugar gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos (...). Em terceiro lugar entendo o dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem portanto uma função estratégica dominante (Foucault, 2017, pp. 364-365).

Desse modo, o dispositivo apresenta-se como um conjunto multilinear analisador das instituições, organizações, leis, condutas, comportamentos, modos de relação entre as pessoas, problematizando como esses elementos variados se articulam, e criam uma rede. Pensando com o jogo proposto por Foucault nos damos conta de que nada há de oculto nos discursos, embora nem sempre seja fácil torná-los visíveis e enunciáveis. O dispositivo apresenta ainda, uma função estratégica e histórica para dar conta de uma necessidade, problema, situação ou surpresa.

Outra forma de problematizar o conceito de dispositivo, é nos debruçando sobre textos de seus contemporâneos, como Deleuze (1996), em “O que é o dispositivo”. Neste texto, o filósofo analisa o pensamento de Michel Foucault mostrando-nos sua cartografia.

Deleuze diz que Foucault é um cartógrafo e que sua obra muitas vezes se apresenta como uma análise de “dispositivos concretos” (DELEUZE, 1996, p. 83). Ainda de acordo com Deleuze (1996, p. 92), “pertencemos a dispositivos e neles agimos”. O dispositivo é o modo como elementos heterogêneos variados se relacionam e se articulam num determinado momento.

Apresenta-se como uma maquinaria que faculta ver e falar uma situação, um problema ou uma urgência. “É uma espécie de novelo ou meada, um conjunto multilinear” (Deleuze, 1996, p. 83).

Ele atua sempre de forma estratégica e dinâmica atendendo a uma necessidade de um determinado período histórico. Suas linhas de operação são variáveis e sem coordenadas constantes.

A filosofia dos dispositivos possui duas consequências importantes: a primeira é a “recusa dos universais” (DELEUZE, 1996, p. 89), atentando-se sempre para as singularidades. Na filosofia dos dispositivos não há espaço para o universal, para o imutável para o absoluto ou para o verdadeiro. De acordo com Deleuze (1996, p. 89) “o universal nada explica, é ele que deve ser explicado.

Assim todo o dispositivo se define, pois, pelo que detém em novidade e criatividade, e que ao mesmo tempo marca a sua capacidade de se transformar, ou de desde logo se fender em proveito de um dispositivo futuro (...) (DELEUZE, 1996, p. 92).

A segunda consequência dessa filosofia é a possibilidade de desvio do eterno ao novo (Deleuze, 1996, p.91). É importante lembrar que a produção do novo, aqui pensada não se traduz pela moda, mas sim como algo que emerge dos encontros, da experimentação e da criatividade.

Deleuze (1996, pp. 92-93) afirma que “A novidade de um dispositivo em relação aos que o precedem chamamos actualidade do dispositivo, a nossa actualidade.”

Depois de tantas tentativas, finalmente consegui conhecer o Arthur. Que encontro! Que conversa! Fui tombada por grata surpresa. Quando o vi caminhando em minha direção, pensei: será que é ele? Um menino de aparência doce, frágil e alegre. Nossa conversa, que como eu disse ao Arthur seria rápida, acabou se alongando e se estendendo para um almoço. Não dava vontade de ir embora. Em vários momentos fui surpreendida pela emoção e precisei me conter para não chorar na frente dele. Confesso que no caminho para casa não tive como me conter e deixei algumas lágrimas caírem. Posso dizer que são encontros assim que provocam deslocamentos. Me senti como uma árvore tendo suas raízes arrancadas. Será que é isso que Deleuze diz ser uma consequência do dispositivo? Se fosse possível resumir a conversa de hoje em algumas palavras seriam elas: alegria, surpresa e deslocamento.

(Fragmento de diário de pesquisa do dia 28 de novembro de 2018)

O dispositivo é composto por curvas e linhas “que se entrecruzam e se misturam, acabando umas por dar noutras, ou suscitar noutras, por meio de variações ou mesmo mutação de agenciamento” (DELEUZE, 1996, p. 89).

As linhas de visibilidade são responsáveis por dar forma ao objeto, por mostrá-lo de um determinado ângulo e não de outro. Essas linhas— visibilidade, enunciação, subjetivação e força - fazem ver e falar regimes, com suas variações, suas derivações, suas transformações e suas mutações (Deleuze, 1996, p p.85). Como exemplo, podemos pensar que através dessas curvas a figura do homossexual pôde ser vista, figura que nasceu no século XIX (VIDAL, 1985) para nomear pessoas que realizavam a prática homoerótica, que embora sempre tenha existido na história da humanidade, até então não havia sido classificada nem categorizada.

As linhas de enunciação, através de suas variáveis, vão criando na ordem do discurso uma “verdade’ sobre o objeto/sujeito, mostram o que é possível ou não falar

sobre ele. Com relação ao dispositivo da sexualidade<sup>41</sup> várias instituições constroem saberes e disputam o espaço de produção discursiva sobre ele: família, igreja, medicina, direito, mídias, novelas, movimentos, escola, entre outras.

Por meio das linhas de visibilidade e das curvas de enunciação o dispositivo vai dando corpo, forma e nome ao objeto/coisa, vai criando as condições para sua emergência. Nesse sentido Deleuze (1996, p. 84) destaca a seguinte análise de Foucault: “os dispositivos são como as máquinas de Raymond Russel, máquinas de fazer ver e de fazer falar”, como dito anteriormente.

Os dispositivos atuam ainda através das linhas de força, que de acordo com Deleuze (1996, p. 85) “(...) agem como flechas que não cessam de entrecruzar as coisas e as palavras, sem que por isso deixem de conduzir a uma batalha”. Elas sustentam as linhas anteriores operando em todos os pontos do dispositivo. Estabelecem a relação entre o saber e o poder, entre o ver e o dizer.

Sair desses lugares definidos, desses enquadramentos feitos, não é tarefa fácil, no entanto sempre há chance de se encontrar possibilidades novas e singulares. Quando Foucault fala dos dispositivos ele prevê também a linha de subjetivação que segundo Deleuze (1996, p. 87)

(...) é um processo, uma produção de subjectividade num dispositivo: ela está para se fazer, na medida em que o dispositivo o deixe ou o torne possível. É uma linha de fuga.

A produção de subjetividade ao mesmo tempo em que produz uma verdade sobre si e sobre os outros, pode levar à reificação de verdades, bem como, pode ser capaz de forjar diferenças e resistências. Embora as brechas não estejam prontas dentro dos dispositivos, elas podem ser criadas. O dispositivo não é um sistema fechado, possui linhas de brecha, de fissura, de fractura” (DELEUZE, 1996, p.89) que podem ser um caminho para se produzir fuga e mudar a realidade existente.

As linhas de objetivação/subjetivação talvez sejam as mais fortes de um dispositivo, uma vez que atuam diretamente em cada um de nós nos produzindo. Essa produção não se dá de forma forçada ou passiva, mas através de uma participação ativa, marcada por princípios de saber e de poder, uma vez que já “nascemos num mundo já organizado discursivamente e estabelecido na relação

---

<sup>41</sup> Vamos trabalhar com o dispositivo de sexualidade mais adiante.

saber-poder” ( FERRARI, 2010, p. 256). E o que é o discurso? Veyne( 2014, pp. 16, 17) sintetiza:

O que é então que Foucault entende por discurso? Algo muito simples: é a descrição mais precisa, mais concisa de uma formação histórica em sua nudez, é a atualização de sua última diferença individual. (VEYNE, 2014, pp. 16, 17)

Nesse sentido não compreendemos o discurso simplesmente como uma transmissão de uma mensagem oral, mas sim como tudo o que faz sentido numa época, ou seja, é um conjunto que pode envolver linguagem, arte, religião, pintura, materiais escritos, mídias, roupas, vestimentas, etc. As questões discursivas são operadas no plano das relações de poder e também na produção do desejo. Incidem em nossos corpos e em nossas vidas como verdades. Veyne (2014) traz dois exemplos que podem nos auxiliar nessa compreensão:

Como não podemos pensar qualquer coisa em qualquer momento, pensamos apenas nas fronteiras do discurso do momento. Tudo o que acreditamos saber se limita a despeito de nós, não vemos os limites e até mesmo ignoramos que eles existem. Num automóvel, quando dirige à noite, o *homo viator* não pode ver além do alcance dos faróis e, mais do que isso, com frequência, não distingue até onde vai esse alcance e não vê o que não vê. Para mudar de metáfora, sempre somos prisioneiros de um aquário do qual nem sequer percebemos as paredes; como os discursos são incontornáveis, não se pode, por uma graça especial, avistar a verdade verdadeira, nem mesmo uma futura verdade ou algo que se pretenda como qual. (VEYNE, 2014, p. 49)

O discurso da religião cristã trouxe à tona a ideia de pecado, pregando que a relação sexual deve acontecer entre um casal heterossexual, após o matrimônio, visando à procriação e manutenção da família cristã. Mostra como ter uma relação sexual; em que momento, onde, com quem e com que finalidade.

A medicina apresentou seu discurso de higienização dos corpos, informando o que seria ou não saudável com relação aos corpos e com uso feito com deles. Também por meio da Psiquiatria enquadrou a homossexualidade (antes homossexualismo) como patologia, algo que precisava ser estudado para se encontrar a cura, bem como as perversões sexuais.

O discurso do direito traz as penalidades para os pervertidos sexuais, como hoje o pedófilo e antes o homossexual, são formalizadas e podem ser aplicadas. Através das leis controla ainda o direito das pessoas decidirem sobre seus corpos,

discussão que neste momento ganha fôlego no Brasil por conta da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 181. A PEC que tem sido debatida na câmara e trata da ampliação de licença-maternidade em caso de nascimento do bebê prematuramente (até 37 semanas), mas uma alteração realizada no texto mostra claramente a vontade de eliminar qualquer possibilidade da realização do aborto por vias legais, criminalizando até mesmo a prática realizada por vítimas de estupro. O direito de a mulher decidir sobre seu próprio corpo corre o risco de ser ainda mais diminuído.

As mídias tem sido um importante espaço de produção discursiva e têm difundido diversas verdades sobre a sexualidade, que rapidamente são conhecidas por um elevado número de pessoas. Vale destacar o que estamos vivendo atualmente com relação à exposição “Queermuseu” e com relação à vinda de Judith Butler ao Brasil. Nesses dois casos, a difusão de informações, principalmente através de redes sociais, criaram verdades sobre os eventos, e com isso, muitas pessoas se manifestaram de forma contrária, numa tentativa de dizer que a exposição e a participação de Butler no evento, abalariam a moral e a família brasileira.

Sendo o dispositivo um conceito que nos força a pensar em nossa questão “Com que roupa eu vou?”, tivemos o cuidado em detalhá-lo para nossas análises. Foucault em suas obras fala sobre diversos dispositivos entre eles cita: dispositivos de poder, dispositivos de saber, dispositivo de verdade, dispositivo de aliança e dispositivo de sexualidade.

A sexualidade é um dispositivo político que age diretamente sobre os corpos em todos os seus aspectos (funções e processos fisiológicos, sensações, prazeres, etc.) e que vai estrategicamente criando regras, definindo o que é normal e anormal, determinando o que é característico do homem e da mulher e criando verdades sobre o sexo. Talvez, por isto, seja o dispositivo um conceito que nos auxilia nas análises desta dissertação.

Por muito tempo a noção de sexualidade esteve atrelada aos comportamentos sexuais, considerados até então como instintos naturais, biologicamente determinados que deveriam levar à união heterossexual e consequentemente a reprodução da espécie e do ciclo da vida social. Atualmente, muitos estudiosos, tais como Guacira Louro (2014), Anderson Ferrari (2012), Richard Parker(2016), Jeffrey Weeks(2016), Gayle Rubin (1998), entre outros,

consideram que a sexualidade é uma realidade construída historicamente, vivida e pensada de formas diferentes dependendo da época histórica, da cultura local e do grupo social ao qual os indivíduos pertencem. A forma assumida hoje para nós da sexualidade, embora possa parecer que sempre foi a mesma, que é algo natural, é apenas efeito da nossa história. Se conversarmos com pessoas de outras gerações, regiões ou de outras culturas perceberemos que elas terão pensamentos e sentimentos sobre a sexualidade diferentes dos nossos. De acordo com a literatura sobre o assunto Rubin (1998, p.12):

A História da Sexualidade de Michel Foucault (1976) tem sido o mais influente e emblemático texto do novo saber sobre o sexo. Foucault critica o entendimento tradicional da sexualidade como ânsia natural da libido para se libertar da coerção social. Ele argumenta que os desejos não são entidades biológicas pré-existentes, mas, ao invés disso, são constituídos no curso histórico de elementos sociais repressivos específicos ao apontar que novas sexualidades são constantemente produzidas.

Estudos de Michel Foucault<sup>42</sup> apontam que o dispositivo de sexualidade foi inventado pelas sociedades ocidentais modernas a partir do século XVIII, momento em que se busca sugar do corpo força máxima para o trabalho e o maior tempo possível para produção exigida pelo mundo burguês . O próprio Foucault aponta alguns motivos que tornaram a sexualidade um campo cuja importância estratégica foi capital no século XIX, em curso ministrado no Collège de France, no ano de 1976:

(...) foi por uma porção de razões, mas em especial houve estas: de um lado, a sexualidade enquanto comportamento exatamente corporal, depende de um controle disciplinar, individualizante, em forma de vigilância permanente(...); e depois, por outro lado, a sexualidade se insere e adquire efeito, por seus efeitos procriadores, em processos biológicos amplos que concernem não mais ao corpo dos indivíduos, mas a esse elemento, a essa unidade múltipla constituída pela população. A sexualidade está exatamente na encruzilhada do corpo e da população. Portanto ela depende da disciplina, mas depende também da regulamentação. (FOUCAULT, 1999, p. 300)

A emergência do problema da população no século XVIII trouxe consigo uma vasta produção de saber e a necessidade de uma nova forma de exercício de poder. A população “(...) vai ser considerada um conjunto de processos que é preciso administrar no que têm de natural e a partir do que se tem de natural” (FOUCAULT,

---

<sup>42</sup> Refiro-me aos estudos contidos no livro História da Sexualidade I: a vontade de saber.

2008b, p. 92), assim alguns eixos de análise podem ser considerados. Primeiramente, a população pode ser pensada como um elemento dependente de variáveis (como o clima, possibilidade de se manter, valores, moral, leis, hábitos das pessoas, etc.) e por depender desses e outros elementos, pode ser penetrável. Basta agir sobre essas variáveis para afetar diretamente à população; esses fatores que podem parecer alheios a ela, na verdade podem interferir diretamente no seu modo de vida e de existência.

Foucault (2008b, p. 95) nos diz também que “o desejo é aquilo por que todos os indivíduos vão agir”, o desejo apresenta-se como outra abertura para se penetrar a população. É possível se fazer uma gestão da população através do gerenciamento do seu desejo.

Outro fator de extrema importância, quando falamos sobre o conceito de população emergente no século XVIII, é o fato de que através de pesquisas e de observações (principalmente através das tabelas de mortalidade<sup>43</sup>) pôde se perceber que fenômenos variados (natalidade, mortalidade, expectativa de vida de homens e de mulheres...) acontecem com certa frequência, e assim podem ser minimamente, pensados, calculados e até modificados.

Com a série de saberes produzidos pela introdução da população como problema político, econômico, jurídico; aparece a noção de homem, do homem como ser pertencente à espécie humana, com necessidades, opiniões, desejos, preconceitos... “(...) esse homem nada mais é do que (...) uma figura da população” (FOUCAULT, 2008b, p. 101).

Com o surgimento da população, “como problema econômico e político” (FOUCAULT, 2015), surgiu a necessidade de trabalhar sobre o sexo das pessoas para se atingir os objetivos pretendidos, seja o de aumentar ou diminuir a natalidade e até controlar o tempo gasto com práticas e pensamentos sobre o sexo, “tentam fazer do comportamento sexual dos casais uma conduta econômica e política deliberada” (FOUCAULT, 2015, pp. 29-30). O sexo foi capturado para dele se extrair apenas o desejável, assim a sexualidade entrou para a mira de uma vigilância pública constante.

Dessa forma, observar e controlar o sexo torna-se fundamental nesse contexto. Começa a surgir a preocupação com a idade em que as pessoas se

---

<sup>43</sup> Foucault, 2008b.

casam, com as práticas contraceptivas, com o sexo das crianças e dos adolescentes, com o corpo da mulher e com os comportamentos sexuais. Assim, nesse mesmo momento histórico quatro grandes dispositivos se desenvolveram e atuaram de forma articulada: a histerização das mulheres, a pedagogização da sexualidade infantil, a socialização das condutas procriadoras e a psiquiatrização das perversões.

Os comportamentos humanos não são unicamente definidos pela natureza/biologia, como alguns costumam acreditar. Vivemos em sociedades organizadas pela cultura, pelas leis e também pela moral. Essas organizações podem variar dependendo da região ou do momento histórico. Os hábitos, os comportamentos, os gostos, as formas de indumentária e até mesmo a sexualidade, são definidos por padrões diferentes em cada sociedade. Rubin (1998, pp.13-14) argumenta que “a sexualidade nas sociedades ocidentais tem sido estruturada dentro de enquadramentos sociais extremamente punitivos, e tem sido sujeita a controles formais e informais muito reais”.

Esse sentimento de não pertencimento que eu sinto em relação ao meu gênero é um sentimento de não pertencimento que muitas pessoas sentem em muitos lugares, sabe? Por muitos motivos diferentes. Porque nos é tirada a autonomia em muitos momentos da nossa vida. Porque tratam a gente como se não fosse nosso lugar em todos os lugares. O tempo todo. Na faculdade, no seu trabalho, no seu colégio, em tudo, tudo, todos os lugares que a gente vai. Você está num restaurante, se seu namorado tiver o mesmo gênero que o seu, vão te tratar como se ali não fosse o seu lugar, entendeu? São aquelas caixinhas. Mesmo se você for gay, você não pode ser gay afeminado, você tem que falar baixo, você tem que fingir que é hetero. Têm que olhar pra você e não podem ver que você é gay. Você tem que ser heteronormativo mesmo que você não seja hetero. Os heteros tem que ser heteronormativos e quem não é hetero tem que ser heteronormativo.

Trecho de conversa - entrevista transcrita realizada com uma ex-estudante do CPII

As condutas são condicionadas pela heteronormatividade. Os controles se dão das mais diversas formas, nos mais variados espaços e sempre apontam para um padrão de normalidade a ser seguido. O trecho da entrevista deixa claro que não basta ser heterossexual, o importante é agir como tal, é ficar na “caixinha”. No entanto comportamentos comuns em algumas culturas podem ter outro significado em culturas distintas. De acordo com Rubin (1998, p.13), “a sexualidade é tão produto da atividade humana como são as dietas, os meios de transporte, os sistemas de etiqueta, formas de trabalho, tipos de entretenimento, processos de



produção e modos de opressão.” Não basta analisar a sexualidade como algo individual e natural, é possível e necessário analisá-la também como um aspecto político inscrito num jogo de poder, saber e produção de subjetividade.

A sexualidade, ou as regras que direcionam as condutas sexuais, se expressam em nossas vidas cotidianas de diferentes formas: através de brincadeiras, piadas, conversas, práticas pedagógicas, materiais didáticos, propagandas da TV, formulações de políticas públicas, laudos de médicos e outros especialistas, decisões judiciais, postagens em redes sociais, pichações nas portas dos banheiros e em pequenos gestos e atitudes. Dessa forma fica evidente que a sexualidade não se inscreve apenas na esfera privada, mas também e com bastante intensidade, na esfera pública.

Para dar um exemplo do que estamos falando sobre a análise da sexualidade como um jogo de poder, de saber e de constituição de si que está na encruzilhada entre o corpo e a população e sua regulação vamos repensar sobre duas situações ocorridas no Brasil: a polêmica envolvendo a exposição “Queermuseu” e o convite feito à filósofa Judith Butler para dar uma palestra no seminário “Os fins da democracia”, na cidade de São Paulo, entre os dias 7 e 9 de novembro de 2017.

Recentemente, no Brasil, mais especificamente na cidade de Porto Alegre, a mostra cultural “Queermuseu – Cartografias da Diferença na Arte Brasileira” estava sendo exposta em setembro de 2017 no Santander Cultural. Com aproximadamente duzentas e setenta obras de arte produzidas por consagradas e consagrados artistas, como Ligia Clark, Candido Portinari e Alfredo Volpi, dentre outros, seu conteúdo desagradou uma parcela da sociedade por tratar de temáticas como diversidade, gênero e sexualidade.

Um movimento de caráter moralista, conservador e até mesmo fascista lançou uma campanha de repúdio à exposição nas redes sociais e ganhou adeptos. Através de um discurso dogmático, supostamente baseado no interesse social, jogou sua luz e construiu uma verdade sobre a exposição, mostrando-a como imoral, depravada, pornográfica, obscena, contrária à moral cristã e aos bons costumes da família tradicional brasileira. Discursos como esses atuam de forma potente na construção de espaços de ódio e de intolerância, como vemos emergindo em diversos locais, às vezes bem perto de nós, e ganhando proporções absurdas em nosso país.

Após o fechamento da “Queermuseu” em Porto Alegre, a exposição foi recusada pelo prefeito da cidade do Rio de Janeiro, com a alegação de que a população não quer ver conteúdos de zoofilia e pedofilia. “Crivella veta no Rio a exposição Queermuseu, censurada em Porto Alegre”<sup>44</sup>, foi a matéria de uma publicação do jornal El Pais no dia 04 de outubro de 2017.

Vemos as linhas de força percorrendo o dispositivo em todas as direções, tentando justificar essa clara imposição da censura, se apoiando na alegação assustadora de que é necessário cuidar dos valores e da moral eliminando a “Queermuseu”.

Além de a exposição ter sido fechada, pessoas responsáveis por ela foram convocadas e ouvidas pela Comissão Parlamentar de Inquérito do Senado (CPI) dos Maus-Tratos<sup>45</sup> para apurar denúncias de pedofilia. Esses perigosos acontecimentos nos fazem pensar que o jogo dos dispositivos não é de adivinhação, nem de predizer o futuro, mas nos aponta caminhos de atenção aos desenhos que vão se formando na nossa frente, e se olharmos para a história poderemos ter um pouco mais de cautela à nossa situação presente.

“Não é predizer, mas estar atento ao desconhecido que bate à porta” (DELEUZE, 19996, p. 94). Essa frase me fez parar e pensar. O tempo é outro, as verdades são outras, as pessoas não são as mesmas... Os dispositivos operam pela novidade, o que não nos impede de ter reparo ao quadro que está sendo pintado bem na nossa frente, pelo contrário, precisamos dar atenção a isso. Esse desconhecido que bate à porta parece ser repleto de preconceito, de amargura, de um conservadorismo desmedido e infundado. A quem interessa essa batalha contra a arte, contra a diferença, contra a liberdade? Que forças são essas que conseguem envolver tantas pessoas, que consegue tantos adeptos ou seguidores? O que torna essa exposição tão perigosa?  
(Fragmento de diário de pesquisa do dia 4 de outubro de 2018)

Acontecimentos antigos vêm ganhando ares de atualidade em nossa história. Na Alemanha durante o regime nazista, negros, judeus, deficientes, homossexuais e também artistas modernistas foram perseguidos e sofreram com a implementação de uma política eugenista; os últimos por fazerem um tipo de arte considerada inadequada e degenerada. Em 1937 uma exposição foi organizada pelos nazistas para ridicularizar a arte moderna. Com quadros mal colocados nas paredes,

<sup>44</sup> Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/04/cultura/1507068353\\_975386.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/04/cultura/1507068353_975386.html).

<sup>45</sup> A CPI dos Maus-Tratos foi criada no ano de 2017 com a **finalidade** de investigar as irregularidades e os crimes relacionados aos maus-tratos em crianças e adolescentes no Brasil. A mesma é composta por sete senadores titulares e cinco suplentes.

gravuras, desenhos e esculturas expostos de forma bagunçada e também com frases depreciativas que buscavam mostrar que aquele tipo de arte era indesejável, imprópria, não sadia e moralmente prejudicial. A mostra foi intitulada “Entartete Kunst” ou “Arte Degenerada”<sup>46</sup>. Era uma aparente divisão entre arte ideal e arte imoral.

Nada há de original nesse movimento que está acontecendo no Brasil, o que talvez tenha mudado em relação ao que ocorreu na Alemanha, sejam os regimes de visibilidade e de enunciação, já que o dispositivo precisa da novidade para operar. Esses regimes, no caso da exposição brasileira, não defendem somente uma arte verdadeira e uma moral, mas lutam em nome de uma suposta normalidade, normalidade essa que precisa salvar as pessoas da afronta de uma exposição. Aqui o que está sendo condenada não é a arte, porque nem estão considerando as obras da exposição como uma expressão artística. Os artistas renomados que constituem a “Queermuseu”, nem são mencionados. A subjetivação atual, não é a mesma do regime nazista, então as linhas de visibilidade e enunciação atuam para dar conta dessa atualidade. Deleuze (1996, pp. 93-94) nos diz que:

O novo é o actual. O actual não é o que somos, mas aquilo em que nos vamos tornando, aquilo que somos em devir, quer dizer, o Outro, o nosso devir-outro. É necessário distinguir, em todo o dispositivo, o que somos (o que não seremos mais), e aquilo que somos em devir: *a parte da história e a parte do actual*.

O que estamos fazendo de nós mesmos? O que estamos ajudando a fazer de nós? O que somos? O que estamos nos tornando?

O Ministério Público do Rio Grande do Sul fez uma investigação e concluiu que as obras não fazem apologia, nem incentivam crimes, por esse motivo um termo de compromisso foi assinado entre o MPF, através da Procuradoria Regional dos Direitos do Cidadão e o Banco Santander. O Banco Santander terá que organizar duas exposições com temáticas bem semelhantes as da Queermuseu, precocemente finalizada.

Mas é também Foucault quem nos diz que o poder é uma ação sobre a ação. Contudo, a sociedade civil se organizou para que a exposição fosse montada no

---

<sup>46</sup> Para saber mais sobre a exposição realizada na Alemanha nazista podemos consultar o site <https://www.moma.org> e também em <https://revistagalileu.globo.com>.

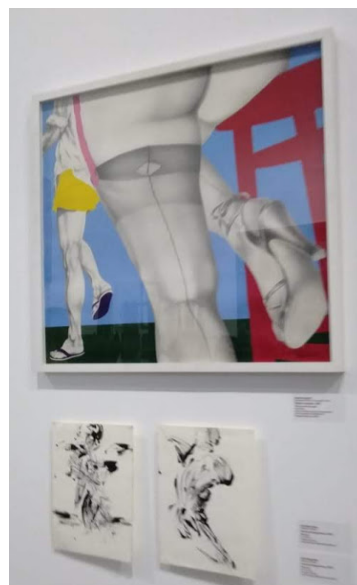
Parque Laje, da cidade do Rio de Janeiro<sup>47</sup>. A Escola de Artes do Parque Laje promoveu uma campanha com o objetivo de angariar fundos para reabrir a exposição, agora, na cidade do Rio de Janeiro. Muitas pessoas contribuíram e o valor superou o esperado pela campanha. Artistas e pessoas comuns se mobilizaram para coibir a censura, que acaba afetando a todas/os. Dessa forma, a exposição aconteceu do dia dezoito de agosto até dezoito de setembro de dois mil e dezoito, com um público superior a trinta e quatro mil pessoas. Como os valores ultrapassaram o necessário para a montagem da exposição, o restante foi empregado para realização de debates, reforma das Cavalariças onde a exposição foi acomodada e também no próprio programa educativo da instituição. Os efeitos do cancelamento da exposição, nos fazem pensar nas linhas do dispositivo produzindo o inesperado, mostrando que não há universais na história e confirmando o que diz Deleuze (1996, p.95) sobre a existência não só de linhas duras, linhas de estratificação ou de sedimentação, mas também de linhas de atualização ou de criatividade. A exposição foi considerada um grande sucesso, com filas para entrar e grande diversidade de público.

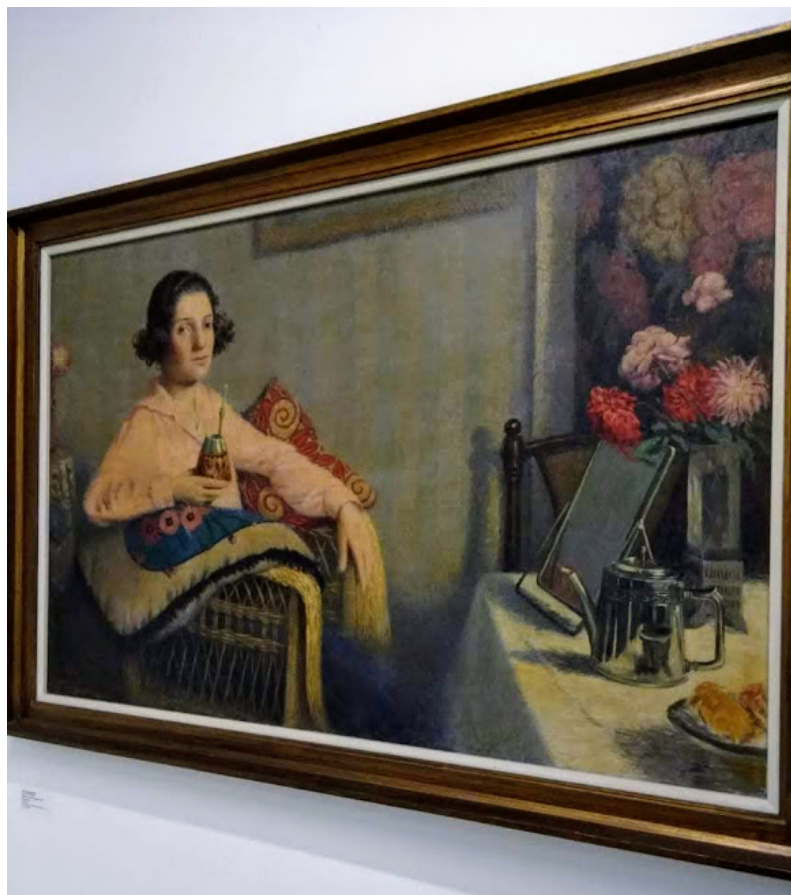


Fonte: Fila para a exposição Queermuseu<sup>48</sup>

<sup>47</sup> <https://benfeitoria.com/queermuseu>.

<sup>48</sup> Imagem retirada em: <https://oglobo.globo.com/cultura/artes-visuais/protesto-diversidade-muita-fila-que-rolou-na-reabertura-da-queermuseu-22992259>.





Fonte: fotografias tiradas durante a exposição Queermuseu, arquivo pessoal de Milena Ribeiro.

É importante dizer que fazemos uma análise do presente, pois estas questões atravessam nosso objeto de estudos. Com que exposição eu vou? A população quer ver operar a rede, e quer ver a exposição. “Essa campanha é sobre liberdade de escolha, expressão e opinião, direitos tão duramente conquistados e que nos foram cerceados. É sobre democracia.”<sup>49</sup> Aqui nesta pesquisa escolhemos uma exposição para dar a ver e enunciar como a noção de dispositivo funciona como um operador conceitual e metodológico (GALLO, 2017), em que é possível também mostrar a dimensão acontecimental do dispositivo.

Uma outra situação pode nos fazer pensar um pouco sobre os jogos de saber, poder e produção de subjetividade proposto por Foucault através do termo Dispositivo. No mês de novembro do ano de 2017, aconteceu no Sesc Pompeia, situado na cidade de São Paulo, o seminário internacional “Os Fins da Democracia”. Organizado pelo Convênio Internacional de Programas de Teoria Crítica (University of Califórnia, Berkeley) e pelo Departamento de Filosofia da Universidade de São

---

<sup>49</sup> Frase retirada do texto sobre campanha de abertura da Queermuseu, no seguinte endereço eletrônico: <https://benfeitoria.com/queermuseu>.



Paulo, o evento contou com várias convenções realizadas por grandes referências nacionais e internacionais, entre elas Judith Butler. Esse seminário de título sugestivo, parecia afrontar um país prestes a eleger para presidente um candidato de extrema direita, seguindo os rumos de um influente movimento mundial que aponta para o crescimento de apoiadores desse tipo de política.

A norte-americana Judith Butler é filósofa e professora na Universidade da Califórnia, em Berkeley. Possui diversos livros publicados, entre eles: Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade; Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"; Quadros de guerra: Quando a vida é passível de luto? (2015a); Relatar a Si Mesmo: Crítica da Violência ética (2015b); A Vida Psíquica do Poder - Teorias da Sujeição (2017a); Caminhos Divergentes: judaicidade e crítica ao Sionismo (2017b). É uma importante teórica nos campos de gênero, sexualidade, luta feminista e teoria queer, entre outros temas. Apresenta a ideia da identidade de gênero como performatividade, como um construto social, algo flexível, que pode sofrer alteração durante a vida. Também nos traz uma visão contrária a noção dicotômica de gênero. Seus pensamentos incomodam a uma parte conservadora da sociedade, causam descontentamento a grupos para os quais:

(...) não basta boicotar uma exposição ou uma palestra. É preciso proibi-las, censurá-las. Fazem uso intimidatório da censura também para nos amedrontar e matar nossa vontade de viver e de criar. Uma concepção medieval de caça às bruxas, onde livros e indivíduos eram queimados em nome de crença e moral religiosas estabelecidas como lei.<sup>50</sup> (CARTA CAPITAL, 2017)

Assim que foi anunciada a presença de Butler no Brasil, algumas pessoas começaram a se manifestar contra sua presença no evento e até mesmo contra sua entrada no país. Sites de cunho religioso faziam várias acusações, entre elas que Butler seria a “inventora de uma ideologia de gênero” e ainda repudiavam sua orientação sexual. Uma petição foi criada na internet com a finalidade de demonstrar a insatisfação das pessoas e alguns políticos conservadores também se manifestaram publicamente apresentando suas posições contrárias à palestra da filósofa. Muitas brasileiras e muitos brasileiros concordaram com essas iniciativas, uma verdadeira rede de ódio e fascismo se criou rapidamente.

---

<sup>50</sup> Citação retirada de publicação feita por Gisele Pereira — publicada em 08/11/2017 01h00, última modificação 07/11/2017 18h17, contida no seguinte endereço eletrônico: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/dialogos-da-fe/judith-butler-e-o-medo-da-igualdade>.

A tentativa de “caça às bruxas” promovida por esses grupos não alcançou o objetivo pretendido. As palestras com a pensadora aconteceram com esgotamento de ingressos em pouco tempo após a abertura para venda. Além das ótimas reflexões deixadas pelas palestras, fica a necessidade de observarmos com mais atenção esses tipos de manifestações que tentam disseminar o ódio. Concordamos com Butler quando diz que: “a postura de ódio e censura é baseada em medo, medo de mudança, medo de deixar os outros viverem de uma maneira diferente da sua.”<sup>51</sup>

Analisando esses dois acontecimentos podemos mais claramente perceber a sexualidade nesse jogo operacional do dispositivo. Nessa encruzilhada apontada por Foucault, o corpo vai sendo trabalhado nos seus detalhes e a população vai sendo regulada para viver, mas viver como se quer que ela viva. Sem atuar de forma repressiva, o poder age produzindo saberes que operam através da normalização e assim associam-se corpo e população, disciplina e regulação.

A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação. (FOUCAULT, 1999, p. 302)

A norma cria regras, definições e hierarquias. Também classifica, enquadra e produz verdades difíceis de serem questionadas. Essas verdades são tão fortes que podem levar e motivar diversas pessoas a se manifestarem contra uma exposição artística; ou até condenarem uma convenção com uma filósofa. Verdades como: arte que representa corpos nus é pornografia ou, falar de gênero é criar uma ideologia que incentiva mulher a querer ser homem e homem a querer ser mulher, mostrando as linhas do dispositivo articulando poder, saber e subjetivação que é um dos nossos propósitos aqui.

Talvez a função estratégica do dispositivo nesses casos, seja simplesmente problematizar a visibilidade que as pessoas LGBT e mulheres vêm ganhando ao longo dos anos. Se antes essas pessoas ficavam invisíveis, de uns anos pra cá, vem ganhando um espaço maior tanto nas mídias, quanto nas leis, nos espaços públicos e nos discursos. A verdade é que se avançou pouco, porém mais do que a norma conservadora gostaria, então um processo contrário começou a ser feito para mostrar onde é o lugar de cada um. Nesse sentido, uma exposição falando de

---

<sup>51</sup> Informação retirada de publicação feita por Gisele Pereira — publicada em 08/11/2017 01h00, última modificação 07/11/2017 18h17, que pode ser lida através do seguinte endereço eletrônico: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/dialogos-da-fe/judith-butler-e-o-medo-da-igualdade>.



diversidade, questões de gênero e de sexualidade; ou uma fala nesse mesmo sentido vira uma ameaça que precisa ser eliminada. Esse processo tem sido tão forte no país que conseguiu até o impeachment de uma presidente, mulher, eleita por voto direto. Além de mulher, filiada a um partido político que em sua sigla traz como bandeira de luta a defesa dos direitos das/os trabalhadoras/es, das/os menos favorecidas/os economicamente. Conseguiu ainda, no ano de 2018 eleger como presidente da República um grande representante do ESP, “(...) um movimento contrário à expansão de direitos na escola pública e na sociedade, contrário a maior igualdade prevista na Constituição Cidadã de 1988, a lei máxima do Brasil.” (CARREIRA, 2016, p. 127).

Ainda pensando na atuação do dispositivo, trago uma situação relatada no CPII Tijuca. O professor de Arte realizou com sua turma a seguinte atividade:

Eles fizeram tipo uma cortina colorida, toda colorida, com vários tecidos coloridos pendurados. E o pessoal do movimento LGBTQI começou a chamar ali de “o vale da homossexualidade”. Começaram a tirar fotos e postar no *instagram* dizendo: hoje eu passei no vale da homossexualidade. Aí começou a ter aluno se recusando a passar ali. Era só uma cortina colorida, um trabalho de artes, aí o pessoal começou a não querer passar ali, só não usavam o elevador porque elevador aluno não pode usar mesmo, então tinham que passar por ali. “Ninguém me perguntou se eu queria aquilo ali”. Você tem uma resistência sim, de alguns alunos, mas como a diversidade é muito grande esse discurso vai sendo engolido pela maioria.

Trecho de conversa - entrevista transcrita realizada com professor do CPII

Numa conversa com um grupo de quatro estudantes do CPII Tijuca, o trabalho de Arte também foi citado:

Tinha uma cortina que falavam que LGBT, era o único jeito de subir, então não tinha muito que fazer... Tinha gente querendo assistir a aula aqui (no pátio) (risos). Mas se tivesse outro jeito de passar eu passava, não tem nada a ver uma coisa com a outra, tá ligado? Entendeu? Compreende? (risos)

Trecho de conversa - entrevista transcrita realizada com grupo de estudantes do CPII

Os relatos nos ajudam a mostrar como o dispositivo se constitui nessa maquinaria para pensar sobre si e sobre o mundo, e poder, talvez acompanhar suas linhas de transformação. O saber produzido pelos discursos, que como já dito anteriormente, está organizado antes mesmo de nascermos, quer nos mostrar que ser homossexual é errado, fora da normalidade, e que adolescente quer ser

enquadrada/o dessa forma? “Os corpos são significados pela cultura e são continuamente por ela alterados” (LOURO, 2016, p. 14). Fugir da referência heterossexual torna-se difícil para muitas meninas e para muitos meninos. Os homens desde bem cedo, tem seus corpos treinados, disciplinados, para apresentarem boa desenvoltura em atividades esportivas; terem gosto por velocidade e aventura; para olhar o sexo oposto com interesse e também para negar ou suprimir sentimentos por pessoas do mesmo sexo, mesmo que esses sentimentos sejam de amizade e de carinho. As prescrições com relação às mulheres também são bem duras e específicas. Estas muitas vezes são tidas como inferiores aos homens, ou como uma categoria completar, numa lógica onde se categoriza, tendo sempre o sexo masculino como mais importante. Nesse sentido, ser do sexo feminino significa seguir o contrato social de “feminilidade”, que inclui casar e ser mãe. Borrillo (2010, p.30) nos alerta que:

Essa ordem sexual, ou seja, o sexismo, implica tanto a subordinação do feminino ao masculino quanto a hierarquização das sexualidades, fundamento da homofobia; por conseguinte, a evocação constante da superioridade biológica e moral dos comportamentos heterossexuais faz parte de uma estratégia política de construção da normalidade sexual.

Essa hierarquização da sexualidade deixa em segundo plano, na esfera da inferioridade, quem não se enquadra na norma historicamente estabelecida pela sociedade ocidental.

Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão, e essa passa a ser a referência que não precisa ser nomeada. Serão os “outros” sujeitos sociais que se tornarão “marcados”, que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. Dessa forma a mulher é representada como o “segundo sexo”, e gays e lésbicas são desviantes da norma heterossexual. (LOURO, 2016, p. 15)

Ainda com relação a heterossexualidade como padrão de sexualidade, Borrillo, (2010, p.31) argumenta que:

A heterossexualidade aparece (...) como o padrão para avaliar todas as outras sexualidades. Essa qualidade normativa - e o ideal que ela encarna - é constitutiva de uma forma específica de dominação, chamada heterossexismo, que se define como a crença na existência de uma hierarquia das sexualidades, em que a heterossexualidade ocupa a posição superior. Todas as outras formas de sexualidade são consideradas, na

melhor das hipóteses, incompletas, acidentais e perversas; e, na pior, patológicas, criminosas, imorais e destruidoras da civilização.

Desse modo, passar pelo “vale da homossexualidade”, pela cortina colorida, para muitas/os seria o mesmo que assumir publicamente uma posição, e com isso ser rotulada/o como desviante. Passar pela cortina era dizer: “sou homossexual”, e poucos querem carregar essa marca. O problema de passar pela cortina era o medo de sair da pressão exercida pela norma. A cortina tornou-se o próprio dispositivo, ela fazia ver e falar.

Sentimos na fala do grupo de estudantes uma grande preocupação com o que estava sendo dito por eles durante a conversa. Inicialmente foi relatado que passar pela cortina era a única forma de chegar às salas de aula, mas posteriormente eles tentaram demarcar na fala que não havia nenhum problema em passar ali, mesmo que houvesse outro caminho. Essa mudança de comportamento, essa desobediência à norma estabelecida, nos mostra um pensamento crítico diante de si e diante do mundo. Mostra as linhas do dispositivo atuando e brechas sendo encontradas, brechas essas que possibilitam uma mudança de posição, um tornar-se outro, uma derivação. O dispositivo – cortina, acabou tornando-se uma maquinaria para pensar-se e pensar sobre esse mundo normatizado, que enquadra, engessa, classifica e condena.

### 3 DISPOSITIVOS E PRODUÇÃO DE SUJEITOS NO TERRITÓRIO ESCOLAR

O trabalho do pensamento não é denunciar o mal que habitaria secretamente em tudo o que existe, mas pressentir o perigo que ameaça em tudo o que é habitual e tornar problemático tudo o que é sólido.

*(FOUCAULT, 2014a, p. 217)*

Este capítulo, se propõe a pensar sobre a atuação dos dispositivos especificamente no ambiente escolar. Para tanto, partiremos do conceito de sujeito, proposto por Foucault (2014a) e retomaremos o conceito de dispositivo trabalhado no capítulo anterior. Nesta etapa do trabalho, traremos ainda análises de conversas - entrevistas realizadas no CPIL, unidade Tijuca II que nos mostram atitudes individuais e coletivas que buscam se constituir enquanto resistência às normas e aos padrões estabelecidos no que se refere ao campo de produção de conhecimento sobre gênero e sexualidade.

Para falarmos sobre os dispositivos e a construção de sujeitos no ambiente escolar, novamente recorreremos aos estudos de Foucault. O conceito de sujeito proposto por ele nega a existência de um sujeito dado, não acredita num sujeito que constrói a história, mas num sujeito que por ela é construído. Dessa forma, concordamos que os indivíduos tornaram-se sujeitos num dado momento histórico. O trabalho de Foucault consistiu em problematizar os modos de produção desses sujeitos, é ele mesmo quem nos diz que seu objetivo

“(…) foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos. Meu trabalho lidou com três modos de objetivação que transformaram os seres humanos em sujeitos” (FOUCAULT, 2014a, p. 231).

Engendrados pelos saberes, pelas relações de poder e pelos modos de pensar sobre si mesmos, os sujeitos vão sendo produzidos enquanto tal. Dessa

forma, a linguagem, o trabalho, a escola, os discursos, as verdades e a própria vida vão objetivando esses sujeitos, que vivem de acordo com seu tempo.

A cada época, os contemporâneos estão (...) tão encerrados em discursos como em aquários falsamente transparentes, e ignoram que aquários são esses e até mesmo o fato de que há um. As falsas generalidades e os discursos variam ao longo do tempo; mas a cada época eles passam por verdadeiros. De modo que a verdade se reduz a um *dizer verdadeiro*, a falar de maneira conforme ao que se admite ser verdadeiro e que fará sorrir um século mais tarde. (VEYNE, 2014, p. 25)

Por estarmos tão oclusos no discurso, pensar o presente pode não ser tão entendível. Para isso, torna-se necessário sair do aquário, deslocar-se. Mas como sair de um aquário quando não nos damos conta que estamos nele? Como sair do aquário quando somos produtos e produtores de regimes de verdade? Como sair do aquário já que “amamos tanto a verdade que, quando amamos outra coisa que não ela, queremos que o amamos seja a verdade<sup>52</sup>”? (VEYNE, 2014, p. 207).

Assim, imersos no discurso e por meio de diferentes tecnologias, o sujeito vai sendo produzido, e este de acordo com Foucault (Foucault, 2014a, p.231) “é dividido no seu interior e em relação aos outros”. Como exemplo ele citou o louco e o são, o doente e o sadio, os criminosos e os “bons meninos” (FOUCAULT, 2014a, p. 231), mas podemos pensar em vários outros levando em conta o contexto escolar, que é a nossa proposta neste capítulo: o inteligente e o burro, o machão e a bicha, a menina direita e a perdida, etc.

Esse conceito de sujeito possui dois lados interdependentes, onde numa face temos um sujeito ativo, livre, e na outra a sujeição. Não existe sujeito sem sujeição, a própria palavra – sujeito - já remete a esses dois lados:

Há dois significados para a palavra *sujeito*: sujeito a alguém pelo controle ou dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência de autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a. (FOUCAULT, 2014a, p.235)

Ao mesmo tempo em que o sujeito é objetivado, ele trava constantes lutas contra as formas de dominação e sujeição; assim novos processos de subjetivação são criados a cada dia e com isso novos sujeitos são instituídos. Os dispositivos, já apresentados no capítulo anterior, através de sua maquinaria, criam sujeitos. Os

<sup>52</sup> Veyne (2014, p. 207) citando Santo Agostinho.

dispositivos – família, medicina, mídia, direito, escola... Operam na constituição dos sujeitos.

O dispositivo mistura, portanto, vivamente, coisas e ideias (entre as quais a de verdade), representações, doutrinas, e até mesmo filosofias, com instituições, práticas sociais, econômicas, etc. O discurso impregna tudo isso. (VEYNE, 2014, p. 57)

Por entre as relações de saber e de poder diariamente construídas nas escolas os corpos escolares vão se construindo, em meio as composições dos dispositivos e das verdades que também incidem sobre os corpos, suas subjetividades vão sendo forjadas, e estas como bem nos esclarece Ferrari (2010, p. 9)

(...) são esses modos pelos quais nos tornamos sujeitos, são modos de subjetivação, processos de subjetivação que são construídos ao longo da História e se desenvolvem historicamente como práticas de si. Quando falamos de subjetividades, portanto, estamos nos referindo a esses processos organizados e que organizam práticas de si que têm nos discursos e na relação saberpoder suas forças, mas que demonstram também a descontinuidade das formas históricas.

Neste capítulo, nos deteremos no dispositivo – escola - e lançaremos mão de nossa pesquisa de campo realizada no CPII Tijuca II para conversarmos sobre a atuação desse dispositivo na constituição dos sujeitos, pois concordamos com Ferrari; Almeida (2012, p. 871) quando afirmam:

Pensar a escola como um lugar em que as questões de saber e poder possam vir à tona, preocupando-se com suas relações, discursos, formas de resistências e técnicas de disciplinamento pode ser uma forma de desfamiliarizar o familiar numa proposta de abrir os discursos para fazer algo diferente.

Nesse sentido, nos propomos a dar a ver acontecimentos que abrem os discursos produzindo brechas para a novidade e apontam para uma afirmação da diferença.

### 3.1 Gênero e sexualidade: dispositivo - escola - fazendo a maquinaria funcionar

Sabemos que o aprendizado de gênero e de sexualidade são iniciados ainda na infância. As crianças aprendem como se comportar caso sejam meninas ou meninos. Várias normatividades são passadas como a de que meninos não choram, devem ser fortes, devem ter interesse por velocidade e coisas perigosas, podem namorar quantas mulheres quiserem e ter várias experiências sexuais. Já para as meninas os modos de se constituir que somente naturalizamos e propagamos sem problematizar são exatamente opostos aos dos meninos. Meninas devem ser sensíveis, pacientes, meigas, podem chorar e expressar suas emoções, não devem namorar muito ou ter relações sexuais com vários parceiros. Ou se é menina ou se é menino, outras formas de ser e existir são praticamente impensadas. De acordo com Ferrari (2010, p. 256)

A pergunta “é menino ou menina” inicia uma definição e uma diferença que nos enquadra, que nos marca, que nos organiza e que precisa de um investimento para a sua concretização. Butler (2004) argumenta que, ao tratar essa sujeição e regulação ao gênero como algo que antecede ao nosso nascimento e marca nossas identidades, é importante levar em conta duas advertências advindas de Foucault. Por um lado, a ideia de que o poder regulador não atua somente sobre esses sujeitos preexistentes, mas que ele forma o sujeito e, neste sentido, ele é produtivo. Por outro lado, estar sujeito a essas normas de gênero e sexualidade é também estar subjetivado por elas, num constante processo de construção.

E nesse processo de construção como ficam aquelas/es que não se sentem menina ou menino? Como ficam as pessoas que não se identificam com o gênero atribuído no nascimento?

Desde que eu era criança, tenho muitas questões em relação a isso. E eu lembro que eu não sabia explicar isso, e as pessoas eram tão... Sei lá! Elas tinham tanta aversão a esse tipo de assunto, que elas só falavam: “ah, então você é um menino, você é um moleque”, aí eu falava “tá bom, então eu sou um moleque”. Tá ótimo! É isso que eu sou então, sou um menino. E eu cresci durante muito tempo falando: eu sou um moleque. Eu não sou uma menina, eu sou um moleque. E eu não sabia explicar de outra forma. Porque eu só sabia que fugia da “normalidade”, fugia do que é comum. Eu sabia que eu não me encaixava. Só não sabia onde eu me encaixava. Eu tive que descobrir isso, onde eu não me encaixava primeiro. Porque esse tipo de coisa não é conversado com a gente quando a gente é criança. Você nasce, te colocam numa caixinha e esperam que você continue nessa caixinha que te colocaram pra sempre. E às vezes você não consegue,

aquela caixinha não te cabe. Só que aí não te dizem que você pode sair dessa caixinha. Você só sente que você não pertence. E aí acho que esse é um dos piores sentimentos. Porque você sente um não pertencimento ao mundo tão grande que você se torna solitário, às vezes, sabe?

Trecho de entrevista transcrita realizada com uma ex-estudante do CPII

Nesse mundo tão grande, citado no trecho acima, percebemos um forte investimento para invisibilizar a existência (ou a possibilidade de existir) de indivíduos desconformes com a norma binária ditadora de que comportamentos, sentimentos, emoções e afetos devem testemunhar a masculinidade ou a feminilidade, sempre de acordo com o sexo biológico. Nessa lógica, o corpo apresenta-se como expressão de um gênero e de uma sexualidade tidos como naturais, onde se é homem ou mulher e certamente heterossexual. A relação heterossexual é mostrada como a única possível e aceitável. Esse aprendizado, naturalizado, é quase sempre levado para vida toda, não dando margem a questionamentos.

Eu ouço muitos relatos assim em relação a mulheres negras, por exemplo, quando eram crianças, ou quando vão na loja de brinquedo, não têm nenhuma boneca igual elas, não tem ninguém igual elas nas propagandas, e tal. E é porque existe uma caixinha específica com o padrão de beleza, com a classe social, com tudo que a gente tem que ser, com o que a gente tem que buscar ser sempre. Uma dessas coisas é ser branco, outra dessas coisas é ser hetero, e outra dessas coisas é ser heteronormativo, que é um termo que eu estudei bastante, também, e gostei muito.

Trecho de entrevista transcrita realizada com uma ex-estudante do CPII

Louro (2009, pp. 138-139) nos ajuda a pensar o sentido de heteronormatividade quando afirma que

Uma lógica heteronormativa rege a sequência que presume que, ao nascer, um corpo deva ser designado como macho ou como fêmea, o que implicará, por conseguinte, assumir o gênero masculino ou feminino e, daí, expressar desejo por alguém de sexo/gênero oposto ao seu. Um corpo viável, ou melhor, um sujeito *pensável* estão, portanto, circunscritos aos contornos dessa sequência “normal”.

Quem não segue os padrões de comportamento considerados como correspondentes a cada gênero acaba ficando a margem, sendo excluído, invisibilizado e muitas vezes sofrendo preconceito, discriminação e violência. As diferenças são transformadas em desigualdades, tirando a oportunidade de algumas pessoas gozarem dos mesmos direitos que os demais membros da sociedade.



(...) nem sempre as diferenças são vistas como riqueza em nosso país, apesar de o Brasil apresentar, em sua face externa, a imagem do país da diversidade. Por vezes, e não em poucos casos, algumas diferenças viram sinônimo de defeitos em relação a um padrão dominante, considerado como parâmetro de "normalidade". (CARRARA, 2009, p.19)

A sociedade cria modelos a serem seguidos, dita regras, nos informa o que é certo ou errado, o que é colonial e metropolitano, e nos mostra a todo tempo que quem diferir da norma imposta será considerado minimamente como desviante ou anormal.

Ao iniciarmos nossa vida em sociedade vamos aprendendo sobre as formas ditas corretas de nos comportarmos no mundo e muitas vezes a norma atua mais fortemente como opressora do que as leis vigentes.

A gente nasce no mundo dado, a gente recebe essas informações e muitas vezes a gente reproduz elas mesmo nem concordando com elas. Porque às vezes nem passou por um processo de senso crítico pra gente realmente afirmar aquilo como uma ideia que a gente realmente acredita.

Trecho de entrevista transcrita realizada com uma ex-estudante do CPII

Assim, pessoas que assumem uma identidade de gênero diferente da esperada por essa normalização podem ser consideradas menos humanas que as outras pessoas. O mesmo pode acontecer com quem apresenta um comportamento sexual diferente do esperado pela sociedade, como quem troca a atividade sexual por dinheiro, com mulheres que se relacionam ao longo da vida com vários parceiros, também com gays e lésbicas. Quando as características descritas anteriormente se articulam com outros organizadores sociais como cor da pele e classe social, o preconceito, a discriminação e as desigualdades geradas podem ser ainda maiores.

Nessa luta da sociedade moderna por regular comportamentos, disciplinar corpos, controlar manifestações consideradas bárbaras, selvagens ou impróprias, a educação formal ganha papel de destaque, tendo como instituição disciplinar a escola.

A escola tornou-se na modernidade uma instituição privilegiada e importante na disputa discursiva sobre as questões de gênero e sexualidade. Por contar com a presença diária de grande parte das crianças e das/dos adolescentes, uma vez que vivemos um momento de universalização do Ensino Fundamental no Brasil, sua atuação se dá sobre corpos e mentes de uma grande população ao mesmo tempo.

Modelos de convivência social, pauta de conduta e de valores são legitimadas através dos conteúdos pedagógicos, interações entre estudantes, rotinas, educadores/as e também por conta da força que a instituição escolar representa na sociedade.

Por um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura parecem penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades "escolarizadas". Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores "bons" e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens — reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente. (LOURO, 2014, p. 65)

A escola é um espaço de construção de sujeitos, assim como outras instituições constroem e são construídas por eles. Nela modelos de comportamentos vão sendo criados. É uma máquina de ensino oficial, onde crianças e adolescentes vão sendo treinadas e treinados para mandar ou para obedecer; para seguir os comandos. É um lugar ideal para que corpos sejam disciplinados, sujeitados. Nela cada um ganha o seu lugar de acordo com os enquadramentos feitos ("a/o inteligente", "a burra/ o burro"; "a bonita/ o bonito", "a feia/ feio", "a engraçada/ o engraçado", "a sem noção/ o sem noção", "a/o nerd"; "a esquisita/o esquisito"; "o machão"; "o bicha"; "a oferecida"...). Seus ensinamentos e enquadramentos tornam-se fortes na medida em que são aceitos, reproduzidos e naturalizados. Espaços, gostos, gestos, comportamentos e opiniões vão sendo produzidos, informando o lugar de cada uma/um, mostrando quem é quem, com quem devem falar ou andar, como devem se portar diante das/os demais; vai separando, criando grupos, categorias e divisões hierárquicas que são incorporadas facilmente ao cotidiano e se forem perguntadas/os as alunas e os alunos saberão com facilidade dizer quem é quem dentro dessas emoldurações. Segundo Louro, (2014, p. 62) "A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas".

Louro (2014, p. 67) nos alerta ainda que:

O processo de "fabricação" dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades (embora todas essas instâncias também façam sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como "natural".

Aqui cabe ressaltar uma das consequências do dispositivo, destacada por Deleuze (1996, p. 89): o repúdio dos universais, pois o dispositivo tensiona o que é tido como natural e afirma linhas de variação, que não tem nada de coordenadas constantes. O que parece natural, universal e imutável é justamente o que precisa ser problematizado. Pensamos que seja útil nesse momento retornarmos a discussão sobre o uso dos banheiros separados para mulheres e homens, situação extremamente naturalizada por muitas pessoas:

É muito difícil em qualquer lugar, em qualquer lugar. Agora eu estou em terapia hormonal e a minha leitura social está mudando, eu consigo sentir ela mudando, até pela minha voz e pela maneira que eu estou me portando. Eu agora não sei que banheiro eu entro mais. Porque antes era "vou no feminino por segurança". Eu sei que não vou sofrer nada. Só que agora eu não sei quando que eu vou me tornar um incômodo para as outras mulheres no banheiro. Eu não sei quando que as mulheres vão se sentir incomodadas com a minha imagem lá dentro. E eu não sei quando vai ser seguro eu ir no masculino. Então eu fico só, meio: "hum, não vou ao banheiro! Eu acho que eu consigo segurar até em casa, consigo aguentar até em casa". É horrível, é horrível!

Eu não fiz Educação Física, eu não fazia Educação Física. Eu levei zero em Educação Física durante alguns anos. Assim, eu fazia trabalho, pra compensar e não reprovar de ano, então eu não reprovei em Educação Física. Mas eu fiquei de recuperação. Porque eu não fazia. Porque não tinha como entrar no vestiário, sabe? Era incômodo pra mim ficar com as meninas, era perigoso pra mim ficar com os meninos, e ninguém queria ficar com ele, sabe, ninguém queria compartilhar um banheiro comigo. Então, assim, eu não fiz Educação Física. E liberaram o banheiro dos professores, só que os professores não queriam um aluno no banheiro deles, era o banheiro deles. Eles não queriam colocar um aluno ali no meio, sabe? E também, sabe, por que que eu preciso usar o banheiro do professor? Eu sou um aluno. Por que eu vou usar o banheiro do professor? Eu não sou professor. Eu sou um aluno, sabe? Eu não tenho que usar o banheiro do professor. Eu tenho que usar o banheiro dos alunos. Só que não queriam que eu usasse o banheiro dos alunos. O diretor da minha unidade disse: "não quero que você use o banheiro masculino nem feminino". Eu disse: "tá, eu vou fazer o que da minha vida? Eu vou ficar seis horas no colégio sem usar o banheiro? Meu rim não aguenta isso, gente. Pelo amor de deus, eu bebo muita água, eu preciso fazer xixi". Não dá, sabe? Isso é muito sério, isso é muito sério! E isso é em qualquer instituição, qualquer lugar, não tem

um banheiro que eu possa usar. Então eu dependo ou de um banheiro unissex, ou que as pessoas parem de ser tão chatas e me deixem usar a porra do banheiro, sabe? Não é difícil.

Trecho de entrevista transcrita realizada com Arthur

Esse corpo dissidente esbarra nas portas dos banheiros separados por gênero e faz ver e falar ações educativas que acabam por reproduzir uma lógica normativa sem problematizar. Esse corpo que difere e que luta por seu reconhecimento enquanto humano faz balançar absolutas certezas, entre elas a de que os banheiros precisam ser masculinos e femininos.

Dar um passo para trás (MARSHALL, 2008) e perceber que o uso do banheiro não é algo simples e óbvio, constitui-se ainda como uma urgente tarefa nas escolas e na sociedade moderna. Assim como esse estudante quantas/os outras/os passam diariamente pelo terror de ficar horas sem fazer uso de um espaço que deveria ser seu por direito? Quantas “pessoas inconformadas com a fôrma da heteronormatividade” (RODRIGUES; ZAMBONI; ROCON, 2016, p. 74) são diariamente desrespeitadas em seus direitos fundamentais apenas por serem corpos que escapam da normalidade? Chegamos ao extremo onde se nota a necessidade de tensionar os binarismos e desemaranhar as linhas criativas do novelo para afirmar a novidade.

“Questões de gênero e sexualidade estão presentes na escola, cotidianamente” (FERRARI, 2010, p.255). Nas salas de aulas, nos corredores, nos pátios da escola, nas pichações, nas paredes e nas portas dos banheiros, em conversas informais, em olhares aparentemente inofensivos e até nas simples piadas contadas; muitas lições são passadas a todo o momento. Atentar para o que acontece com tanta frequência e sutileza que já foi naturalizado é uma tarefa de desconstrução de ideias pré-estabelecidas, de vivências, de preceitos e preconceitos enraizados. Vários exemplos simples de atitudes, atividades, distribuição de tempo/espço, materiais didáticos e falas do cotidiano podem ser dados para se ilustrar como os dispositivos de gênero e sexualidade estão presentes em ações cotidianas, mas citarei apenas alguns: separação das brincadeiras da área externa geralmente de casinha para as meninas e de futebol para os meninos; entrega de folhas e materiais rosa para as meninas e azul para os meninos; quando se espera resultados em avaliações diferentes para eles e para elas de acordo com as áreas de conhecimento. Os livros didáticos e paradidáticos muitas vezes trazem

apenas a figura masculina ariana como exemplo heróico, destacam figuras masculinas em profissões bem remuneradas e femininas em profissões ligadas ao cuidado ou ao lar, mostram a família heterossexual como padrão. . . A lista não terá fim se olharmos atentamente um dia escolar, no entanto o mais importante talvez seja reconhecer que essas pequenas atitudes não são naturais, nem inocentes, carregam consigo uma visão heteronormativa e podem gerar desigualdade e atitudes de preconceito.

No CPII algumas dessas situações que causaram incômodos as/aos estudantes foram apresentadas em um mural que ficou conhecido como muro ou mural da vergonha. As/os estudantes olhando o cenário com mais atenção, organizaram um local para expor atitudes, frases e condutas machistas ou LGBTfóbicas, preconceito, discriminação ou comportamentos que causavam desconforto no dia a dia. Nesse mural entraram vivências que envolviam todo o colégio, incluindo suas/seus funcionários. As/os estudantes solicitaram autorização da Direção do campus e muitas vezes procuram denunciar os casos sem mencionar nomes das/os autores. Foi uma forma encontrada não só para fazer explicitações do presente, mas também para provocar um novo olhar sobre posturas e promover, quando possível, uma mudança de atitude.

Eu fiz o mural da vergonha com as minhas próprias mãos. Teve um caso de racismo no Pedro II, que ficou muito famoso na época. Que era inclusive de uma pessoa que é amiga minha e hoje em dia reconheceu a besteira que falou. Só que na época parecia uma coisa aceitável. E é por isso que essas coisas são importantes, inclusive, sabe, pra falar: “olha aqui, você está fazendo um troço errado aqui”, porque as pessoas não vêem que elas estão fazendo um negócio errado, né? Porque as estruturas sociais apoiam esse tipo de discriminação. Aí a gente começou a falar: “gente, a gente tem que fazer alguma coisa, pelo amor de Deus! Tem muita coisa acontecendo. Trecho de entrevista transcrita realizada com uma ex-estudante do CPII

A gente teve esse “muro da vergonha” em que a gente pedia para as meninas falarem, escreverem, expondo ou não os agressores. E a gente dizia o seguinte: se ele fez, ele não deveria ter vergonha do que ele fez não, e se ele ficou com vergonha ele sabe que ele fez errado. E aí começaram a oprimir dizendo que a gente estava expondo, e a gente mesmo falou: “Não, a gente tá expondo uma coisa que a gente se sentiu incomodada a partir de vocês, que não é só a gente que sofre, não foi uma, não foram duas, foi um monte que sofreu quanto a isso. Isso foi um modo pra gente abranger todos vocês a pensarem que a gente não gosta disso. Porque quando uma só fala vocês não dão importância, quando são várias, vocês têm um impacto”. Então quando eles começaram a fazer apelo pra gente tirar o muro, a gente ficou muito desmotivada, porque o diretor e os caras lá que acataram isso. Trecho de entrevista transcrita realizada com uma estudante do CPII

O dispositivo criado pelas/os estudantes traz um pouco desse lugar de alegria, de luta e de resistência onde práticas de constituição e transformação de si são diariamente tramadas. Esses movimentos pulsantes de vida afirmam a invenção de algo novo ao operar num território de imprevisibilidade que é o Colégio e afetam processos formativos tanto de estudantes quanto de professoras/es.

Esse mural de resistência não agradou a todas/os, mas persistiu na parede do CPII por alguns anos.

E teve umas revoltas, o pessoal tentou derrubar o mural, tentaram rasgar o mural.... Alguns a gente viu alunos fazendo. A gente viu uns servidores gritando, apontando e achando absurdo. Teve professor na sala falando disso, mas eu nunca vi nenhum funcionário tentando tirar efetivamente, acho que eles iam perceber que ia ter uma retaliação, igual teve aos alunos. E olha que a gente colocou num lugar bem alto, justamente pra não fazerem isso. A gente sabia que iam tentar fazer isso. Mas o mural existiu. O mural ficou lá anos.

Trecho de entrevista transcrita realizada com uma ex-estudante do CPII

Assim, este trabalho “(...) se inscreve numa proposta de olhar a escola como maquinaria capaz de construir sujeitos, determinar lugares, controlar, disciplinar e possibilitar, também, resistências(...) (FERRARI; ALMEIDA, 2012, p. 866).” Como já dissemos acreditamos num sujeito que possuiu dois lados, que se constitui em meio aos saberes e poderes, mas que também é livre. Um sujeito que sofre preconceito, que é discriminado, que não se identifica com a escola, que ouve diariamente que não pertence àquele lugar, mas que também pode criar meios para sair da sujeição.

Eu comecei a notar definitivamente que tinha alguma coisa acontecendo quando eu tinha cerca de quinze anos. Tipo isso, quinze anos. Quatorze, quinze. Eu comecei a notar: “é, tem alguma coisa aí que eu realmente tenho que ver o que é que é, porque não dá mais pra continuar assim não, se eu continuar com essa coisa de não pertencer a lugar nenhum eu vou acabar me consumindo por dentro e vai acontecer uma tragédia. E aí eu comecei a estudar sobre isso e comecei a conhecer muita gente do movimento LGBT, comecei a entrar mais. Nessa época eu já sabia que eu não era hetero, eu já dizia que eu não era hetero, mas essa questão do gênero... E aí é engraçado, porque as pessoas acham que é só isso que existe, sabe? “Ah, não, mas você já reconheceu que você não é hetero, porque que você se importa se você é isso ou é aquilo?” Porque é o que eu sou, sabe? E é complicado, nesse sentido ou em qualquer outro, você não conseguir se identificar em lugar nenhum. Hoje em dia a gente tem vários ícones que se consideram não binários. Por exemplo, a Miley Cyrus. Você conhece? Ela se considera não binária. Tem artistas que se consideram não binários, tem pessoas que se dizem não binárias, às vezes você consegue ver e falar: “olha essa pessoa aqui, tem essa pessoa bem sucedida, que consegue coisas, que é importante, ela é igual a mim, sabe?”

Trecho de entrevista transcrita realizada com uma ex-estudante do CPII

Em meio a normas regulatórias relutantes em se impor e se manter como incontestáveis, corpos inconformados buscam a invenção de formas outra de existir, criando fissuras e apontando para a potência existente no imprevisível, no que não se consegue controlar.

Evidentemente não podemos atribuir à escola toda a responsabilidade ou culpa pela transmissão de concepções acerca da sexualidade, de valores, desenvolvimento de habilidades (como a de compreender a diversidade), ou por explicar as identidades sociais, no entanto Louro (2016, p. 21) observa que ‘suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm "efeitos de verdade"’, constituem parte significativa das histórias pessoais.

Eu me assumi no meio de 2015 e fui conseguir no final de 2016. Então foi muito tempo que eu não consegui ter esse nome porque não queriam me dar esse nome. Me falaram que eu sairia do Pedro II antes de conseguir isso. Teve pessoas de cima que me falaram que eu iria sair antes de conseguir o nome social. Não foi o que aconteceu, né? Mas... Sabe? É mais como a história funcionou. Mas, assim... Com uma pedraria desnecessária, sabe? Eu não precisava ter passado por isso. Foi porque teve apoio de outras pessoas. Eu só consegui porque pessoas cis falaram... Eu só consegui o nome social porque pessoas cisgênero falaram por mim. Porque aí não era uma pessoa trans falando sozinha. Eram cinquenta cisgêneros falando alguma coisa. Todo mundo escuta quando é cisgênero, né? Vocês têm essa vantagem. Todo mundo escuta vocês. E aí eu só consegui quando outras pessoas começaram a ficar comigo. Porque sozinho eu não fui a lugar nenhum.

Trecho de entrevista transcrita realizada com Arthur

Arthur novamente fala do acontecimento da lista de assinaturas. Com emoção nos diz como somente pela força de quem perpetua a norma foi possível ter seu nome social reconhecido. Esse e outros acontecimentos aqui mencionados fazem parte das vidas dessas/desses estudantes e para Arthur teve o efeito de mostrar que a todo momento essa heteronormatividade presente, também na escola, bateria à sua porta.

Durante as conversas no CPEI ficou evidente em algumas falas o tamanho da dificuldade em se encaixar nos “enquadres” (FERRARI; ALMEIDA, 2012) normativos. Arthur foi é uma dessas pessoas.

Eu sou um homem trans gay, então eu namoro outros homens. O meu namorado também é trans e eu estou com ele há três anos.

Trecho de entrevista transcrita realizada com Arthur

Seguimos com Ferrari; Almeida (2012, p. 873) que nos convidam a pensar quando dizem

Deleuze e Parnet (1998, p. 74) escrevem que “os corpos não se definem por seu gênero ou espécie, por seus órgãos e suas funções, mas por aquilo que podem, pelos afetos dos quais são capazes tanto na paixão quanto na ação”. Apropriando-nos dessa citação, seria possível pensar que o corpo pode muito mais do que estimulado na escola. Na dificuldade de reconhecer a diferença, insistimos em lhe dar um lugar para que as coisas se mantenham como antes(...).

Que lugar foi dado para esse estudante que escapa da norma? Talvez nessa insistência em manter as coisas como antes, a lista com a alteração do nome de Arthur tenha se demorado, ou como já apresentamos em trecho de conversa - entrevista talvez tenha sido apenas por falta de tempo, por ocupação em demasia com questões burocráticas. O que nos importa no momento é tomar os fios do dispositivo que tornam visíveis e enunciáveis os movimentos de insurreição dessas/desses estudantes, que muitas vezes são colocados no lugar de rebeldes, quando diferem do que é esperado delas/es.

Meu Deus do céu! Você ser livre é uma rebeldia extrema, você ter autonomia em relação ao seu próprio corpo é uma forma de rebeldia que eles não podem computar.

Trecho de entrevista transcrita realizada com uma ex-estudante do CPII

Rebeldia é sinônimo de indisciplina e o que a escola faz a todo tempo não é disciplinar os corpos? Pensando por essa lógica tudo o que escapar do previsto poderá ser classificado como rebeldia. Mas existe espaço para alegria, para resistência, para insurgência, para a diversidade ou para a vida fora dos enquadramentos e para a invenção?

Depois de muita luta, a publicação da Portaria foi comemorada por muitas/os estudantes, pois abriu brechas para uma maior vivência da diversidade, ao possibilitar o uso de roupas com mais liberdade. Foi um deslocamento na norma que perpetuava por anos naquela instituição. Deixar de limitar o que é para mulher e para homem tornou as misturas mais possíveis. A Portaria oportunizou um novo olhar para o uniforme, propiciou uma dessubjetivação ao lançar um jogo de luz sobre corpos que existem fora do feminino e do masculino, sobre vidas não governadas pelo binarismo sexual e de gênero imposto pela norma.



Então foi muito legal. E eu acho que ajudou porque foi quando as pessoas começaram a se acostumar a ver coisas não, normatizadas no cisgênero, elas começaram a ver como só uma roupa que você veste e você sai por aí andando. Não significa nada. Eu acho que deu aquela ajudinha do tipo: “tá, e aí? É só um padrão que você colocou nas coisas, não precisa significar nada”. As pessoas começaram a reparar que de fato não significa nada.  
Trecho de entrevista transcrita realizada com Arthur

O dispositivo – uniforme escolar apresenta-se como uma ferramenta de controle dos corpos, mas também, como “uma multiplicidade que opera em devir, expressando uma estética dos modos de existências (DIAS, 2012, p. 37). Não há mais afirmações universais de que homem veste calça e mulher veste saia azul. A novidade na composição da vestimenta produziu efeitos, que

propagam a diferença na produção da existência, não de um Eu universal e predeterminado, mas na produção de subjetividade que os dispositivos definem pelo que eles detêm de novidade e de invenção (...) (DIAS, 2012, p. 36).

Assim nesse território acontecimental, pelo menos no tange a vestimenta, se tornou factível fazer combinações com a peças listadas na Portaria sem sofrer sanções pelo Colégio, fez-se possível escapar das emoldurações impostas pelo binarismo da norma de gênero. Os corpos que escapam das caixas acabam por romper as linhas dos dispositivos, por abrir fendas em normas que se tinham como universais, no entanto o risco é iminente quando se atravessa o arco-iris, quando a porta do armário é aberta, ou quando se atravessa a linha da normalidade.

De acordo com Rodrigues; Zamboni; Rocon (2016, p. 73):

Na precariedade da vida, os corpos que transbordam as fronteiras definidoras da existência humana deslocam normas vigentes, questionando-as com seu posicionamento. Tais corpos divergentes abrem sendas de possibilidades inusitadas para a vida, disparam movimento de invenção de outras maneiras de viver, sofrendo o risco de não serem considerados em sua existência por não serem reconhecidos de acordo com o padrão. Os corpos-gêneros que fissuram a normalidade estão constantemente ameaçados de desaparecer, sobretudo nos meios educativos que se propõe a modificar os sujeitos a partir de esquemas predeterminados.

Os corpos escolares que transbordam essas fronteiras, que não se encaixam nas molduras ou nas caixas da heteronormatividade criam rupturas e descontinuidades não só no território escolar, mas também no mundo. No entanto esse é um caminho composto por muitas curvas e riscos que algumas/alguns ousam atravessar.

É perigoso, óbvio que é! Mas, sabe, sempre vai ser. Eu no armário e eu fora dele era perigoso de qualquer jeito. É melhor eu correr o risco feliz. Era um risco que eu aceitei correr, que eu não quis correr, obviamente, sabe, não quero andar na rua tendo um risco de não voltar, mas é um risco que eu estou aceitando, porque é o preço que eu pago. É muito estranho a gente tá numa posição de aceitar morrer por ser quem a gente é. Mas eu aceito. Nessa eleição eu vi muita gente dizendo: “é muito estranho estar numa posição em que ou eu escolho me voltar pro armário e esconder quem eu sou e a minha vida inteira...” porque quando você é LGBT a sua vida é LGBT também, sabe? Eu voltar pro armário significaria o meu namorado voltar pro armário, minha mãe voltar pro armário, a minha família voltar pro armário, meus amigos começarem a esconder que tem um amigo LGBT no grupo, sabe? Seria a minha vida inteira sendo escondida. É um retrocesso na minha vida inteira, sabe? Não é só o meu nome, é a minha vida toda literalmente. Então: “ou eu escolho mudar minha vida inteira pra não correr o risco, mas eu posso correr mesmo assim, ou eu aceitar morrer pra continuar vivendo como eu sou”. E todo mundo que eu conheço está escolhendo aceitar esse risco. Eu não volto pro armário. Eu estou aqui e não vou voltar pro armário. Ninguém vai voltar pro armário, sabe? Eles combinaram de nos matar, a gente combinou de não morrer.

Trecho de entrevista transcrita realizada com ex-estudante do CPII

É perigoso ser quem se quer ser, ou simplesmente ser quem é. É perigoso sair do armário, assim como permanecer nele também o é. É perigoso escolher com que roupa ir. É perigoso viver. Nesse mundo operado por dispositivos concretos de controle de corpos e vidas, sendo gênero e sexualidade apenas dois deles, em meio a todas as tecnologias e instituições produtoras de sujeitos, é perigoso ser livre. No entanto, por entre tantos riscos nos deparamos com estudantes que conseguem operar com as linhas de criatividade do dispositivo para produzir um território acontecimental, que não é o início e nem o fim, mas sim o meio, onde deslocamentos e invenções tornam-se possíveis. Em tempos sombrios vemos novas formas de resistência ganharem forma e apontarem para a alegria da criação e para a potência que existe na produção desses corpos insurgentes experimentadores da liberdade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS (OU PROVISÓRIAS?)

Esta dissertação constitui-se como uma pesquisa-acontecimento despreocupada com o início e com o fim, com pontos de partida e de chegada. ‘A questão era antes: o que se passa “entre”?’ (DELEUZE, 1992, p. 151). Como uma problematização que brota de algo aparentemente tão simples, corriqueiro, natural... O uso do uniforme. No entanto olhando mais de perto, com um pouco de atenção, nos damos conta de que pensar sobre com que roupa eu vou não é uma coisa banal.

As/os professoras/es, as/os filólofas/os, as/os estudantes e funcionárias/os do CPII foram protagonistas nesse processo de tornar visível esse território acontecimental que é o Colégio Pedro II, instituição bicentenária que em meio a um período de golpes instaurados no Brasil, institui-se como espaço de produção e criação do novo. Nesse sentido, as/os intercessoras/es são fundamentais. Os encontros e a potência das conversas tornaram possível a escrita deste trabalho. As conversas - entrevistas trazem uma “pluralidade de vozes”(TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2014, p. 100) captadas na intensidade do movimento, não nos deixando cair na sedução de falar como alguém de fora, como uma/um intelectual detentor de um saber. Por isto concordamos com Deleuze (1992, pp. 156-157) quando nos diz

A fabricação de intercessores no interior de uma comunidade aparece bem no cineasta canadense Pierre Perrault: eu consegui me dar intercessores, e é assim que posso dizer o que tenho a dizer. Perrault pensa que, se falar sozinho, mesmo inventando ficções, forçosamente terá um discurso de intelectual, não poderá escapar “ao discurso do senhor ou do colonizador”, um discurso preestabelecido. O que é preciso é pegar alguém que esteja “fabulando, em flagrante delito de fabular”. Então se forma, a dois ou em vários, um discurso de minoria. Reencontramos aqui a função da fabulação bergsoniana... Pegar as pessoas em flagrante delito de fabular é captar o movimento de constituição de um povo. Os povos não preexistem. De certa maneira, o povo é o que falta, como dizia Paul Klee.

Na medida em que essas/es estudantes, insurgem, resistem “eles entram num processo de constituição de um povo” (DELEUZE, 1992, p. 157). E é esse povo que dá voz, corpo e alma a estas páginas. É ele que torna possível dizermos o que temos a dizer.

Através dos dispositivos de gênero e de sexualidade nos demos conta de que vivemos numa sociedade disciplinar extremamente normalizada e normatizada,

fortemente marcada pela heteronormatividade, onde quem não segue os padrões estabelecidos como normais acaba por pagar alto preço. Nesse processo, entram em cena relações onde saber, poder e produção de subjetividade entrelaçam-se, apontando sempre pra a novidade e para a criatividade. Deleuze (1996, p. 93) argumenta que

Devemos separar em todo o dispositivo as linhas do passado recente e as linhas do futuro próximo; a parte do arquivo e a do actual, a parte da história e a do devir, a parte da analítica e a do diagnóstico.

As conversas - entrevistas empreendidas no Colégio Pedro II funcionam como a parte do devir, como linhas flexíveis do dispositivo, que como Deleuze (1996, pp. 95-96) nos diz são “linhas de actualização ou de criatividade”, “são diagnósticos”. Essas linhas permitem uma mudança de atitude, um tornar-se outra/o, são linhas que abrem um espaço-tempo para a invenção.

Problematizando a implementação da Portaria que permitiu a criação de brechas para o uso do uniforme de acordo com a identidade sexual e de gênero das/dos estudantes do Colégio Pedro II, nos damos conta de que a luta por direitos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, queer, intersexuais, pessoas de gênero não-binário e todas os grupos de identificação não heterossexual, ainda apresentam-se necessárias e urgentes. A roupa, o nome social, o uso dos espaços segregados e as condições de permanência na escola são apenas alguns dos pontos da grande lista que aquece o debate sobre o reconhecimento dessas pessoas enquanto humanas, enquanto vidas que importam.

Por meio do processo de pesquisa e de escrita fomos diferindo do que éramos, nossos pensamentos não são mais os mesmos, nem nossas ações. Fomos deixando pelo caminho muitas verdades carregadas durante grande parte da vida. Percebemos que o aquário de vidro transparente (VEYNE, 2014) já não nos cabia, muitas vezes foi preciso sair dele para olhar de fora para dentro, como também foi necessário dar passos para trás para desconfiar das certezas.

Habitar um colégio, território tão conhecido por nós, buscando manter vivo um território problemático e desvelando relações de poder para encontrar brechas, é um desafio diário tanto para professoras/es, quanto estudantes e para nós pesquisadoras/es. No entanto a criação de um enfretoamento acontecimental é possível. As lutas das/os estudantes do CPII nos mostram uma certa insubmissão,

uma recusa aos poderes instituídos e aos universais, apontando para a possibilidade de novidade e de deslocamentos. Nos encontros e nas conversas nosso pensamento foi ganhando um novo contorno, se fortalecendo e se equipando não só para dar prosseguimento à pesquisa, mas também para lidar com as linhas duras e conservadoras do presente e para lutar contra a sujeição.

Concluindo esta pesquisa, que acompanha acontecimentos do presente, fomos arrebatadas/os pela notícia de que o deputado reeleito para seu terceiro mandato, Jean Wyllys, renunciou ao cargo após sofrer sérias ameaças. Assumidamente homossexual, Jean trabalhou pelas causas LGBT e também pelos direitos humanos. Além da renúncia ao cargo, o ex parlamentar sairá do país para preservar a própria vida. As ameaças contra um político que luta pelos menos favorecidos constitui-se também como uma grave afronta as 24.295 (vinte quatro mil, duzentas e noventa e cinco) que nele depositaram seu voto, a todas/os as/os brasileiras/os e principalmente à democracia. Vivemos tempos de extrema atenção no Brasil. No ano de 2018 a vereadora da cidade do Rio de Janeiro, Marielle Franco, foi brutalmente assassinada junto com seu motorista, Anderson Gomes. Mulher, mãe, esposa, filha, negra, feminista, lésbica, favelada, socióloga, eleita com 46.502 (quarenta e seis mil, quinhentos e dois) votos para seu primeiro mandato, teve sua vida precocemente encerrada e até a finalização deste trabalho a sociedade continua sem respostas clamando por justiça e por informações. Quem matou Marielle e Anderson? Quem mandou matar? Quais foram as motivações desse crime? Quantas/os mais terão que sair do país ou abandonar seus mandatos para preservar a própria vida?

Assim, encerramos as páginas desta dissertação, a qual chamamos de *Com que roupa eu vou: conversando sobre gênero, sexualidade e educação no Colégio Pedro II*. A escrita para provisoriamente porque este trabalho precisa ter um fim, mas a história não cessa, continua acontecimentalizando em meio “as linhas de um dispositivo”, já que estas “propiciam que os movimentos aconteçam, sem necessitar, no entanto, de um Eu para reger os deslocamentos” (DIAS, 2012, p. 38). Chegamos aqui com a suspeita de que não tratamos somente de roupas – uniformes, uma vez que acreditamos num trabalho tecido como uma experiência ética, estética e política que acompanha processos do presente de forma comprometida com a afirmação da vida, da liberdade e de subjetividades insurgentes.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rosana Llopis. **Trajetórias femininas no Colégio Pedro II**. ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.25/ANPUH.S25.1201.pdf>.

BENTHAM, Jeremy. **O panóptico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**; tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BONATO, Nailda Marinho da Costa. **A presença feminina no colégio Pedro II**. 2012. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema5/0541.pdf>.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. Volume único. 3 ed. reform. e atual. São Paulo: Moderna, 2007.

BRASIL, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília: Congresso Nacional, 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas emendas Constitucionais nºs 1/1992 a 90/2015, pelo Decreto legislativo nº 186 e pelas emendas constitucionais de revisão nº 1 a 6/ 1994. 48. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?**. Tradução de Sérgio Tadeu de Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha; revisão de tradução de Marina Vargas; revisão técnica de Carla Rodrigues. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015a.

\_\_\_\_\_. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Tradução de Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica, 2015b.

\_\_\_\_\_. **A Vida Psíquica do Poder - Teorias da Sujeição**. Tradução de Rogério Bettoni. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017a.

\_\_\_\_\_. **Caminhos Divergentes: judaicidade e crítica ao Sionismo**. Tradução: Rogério Bettoni. 1.ed. – São Paulo: Boitempo, 2017b.

CARRARA, Sérgio [et al. ]. **Curso de Gênero e Diversidade na Escola**. Rio de Janeiro: CEPESC, Brasília, DF: Secretaria de Políticas para as Mulheres, Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial e Ministério da Educação, 2009.

\_\_\_\_\_. **Políticas e direitos sexuais no Brasil contemporâneo**. Revista Bagoas, Natal, n. 5, p. 131-147, 2010.

CARREIRA, Denise. In: **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso / Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação.** São Paulo : Ação Educativa, 2016.

CONNELL, Robert. **“Políticas da masculinidade”**. Educação e Realidade. Vol. 20 (2), jul./dez.1995.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

\_\_\_\_\_. O que é um dispositivo? In: DELEUZE, G. **O mistério de Ariana**. Lisboa: Veja, 1996, p. 83-96.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Formação inventiva como possibilidade de deslocamentos. In: DIAS, Rosimeri de Oliveira (Org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro, Lamparina, 2012, p. 25-41.

DIAS, Rosimeri de Oliveira; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. Três dispositivos para uma formação inventiva de professores: deslocamentos em companhia de Michel Foucault. In: RODRIGUES, Allan de Carvalho; BERLE, Simone e KOHAN, Ealter Omar (Orgs.). **Filosofia e educação em errância: inventar escola, infâncias do pensar**. 1 ed. Rio de Janeiro: NEFI, p. 457-470, 2018

DUARTE, André. Foucault e as novas figuras da biopolítica: o fascismo contemporâneo. In: RAGO, Margareth; NETO, Alfredo Veiga (Orgs.). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DÓRIA, Escragnolle. **Memória histórica do Colégio de Pedro Segundo / Escragnolle Dória; Comissão de Atualização da Memória Histórica do Colégio Pedro II, Roberto Bandeira Accioli... et ai.** - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1997.

FERRARI, Anderson. Você já deve saber sobre minha “orientação sexual” (se não sabia, ficou sabendo agora, hehe) – subjetividades e sujeitos em negociação. In: **Sujeitos, subjetividades e Educação**. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

FERRARI, Anderson; ALMEIDA, Marcos Adriano. **Corpo, Gênero e Sexualidade nos Registros de Indisciplina**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 865-885, set./dez. 2012.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade 2**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro, Graal, 1984. Vol.2.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da Sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**. Ética, estratégia, poder-saber. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 2. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

\_\_\_\_\_. **Nascimento da Biopolítica**. Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Segurança, Território, População**. Curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

\_\_\_\_\_. 1980 – Conversa com Michel Foucault. In: MOTTA, Manoel Barros da. (Org). **Ditos e Escritos VI** – Repensar a Política. Tradução: Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

\_\_\_\_\_. Polêmica, Política e Problematizações. In: MOTTA, Manoel Barros da. (Org). **Ditos & Escritos: V** – Ética, Sexualidade, Política. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o Poder. In: MOTTA, Manoel Barros da. (Org). **Ditos & Escritos IX** – Genealogia da ética, Subjetividade e Sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. 42ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014b.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade**. Vol. 1: A vontade de saber. 3ª ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 6ª ed. Rio de Janeiro/são Paulo: Paz e Terra, 2017.

\_\_\_\_\_. **Entrevista com Michel Foucault na Universidade Católica de Louvain em 1981** – Trad. Santos. Entrevista publicada em 15 de abril de 2018. Disponível em: <http://clinicand.com/2018/04/15/entrevista-com-michel-foucault/>.

GALLO, Silvio. De la anarqueología como operador metodológico. In: **Formas y expresiones metodológicas enulido Cortés**, Óscar, Espinel Bernal, Óscar Orlando. (Coordinadores) Tunja: Editorial, p. 43-75, 2017.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético** - 3a ed. - São Paulo: Ed. 34, 2000.

HOUAISS, Antonio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 2 ed. Ver e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. BRASIL. Ministério da Educação: Brasília, 2009.

LOURAU, René. Análise institucional e práticas de pesquisa. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.



LOURO, Guacira Lopes. Foucault e os estudos queer. In: RAGO, Margareth; NETO, Alfredo Veiga (Orgs.). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 135-142, 2009.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação**. 16. ed. Petrópolis, RJ Uma perspectiva pós-estruturalista /: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução de Artigos Thomaz Tadeu da Silva – 3. ed. – Belo Horizonte : Autêntica. p. 7 - 34, 2016.

MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. In.: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 6ª ed. Rio de Janeiro/são Paulo: Paz e Terra, 2017

MARSHALL, James D. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: **Por que Foucault?** Novas Diretrizes para a Pesquisa Educacional. Trad. Vinicius Figueira Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PARKER, Richard. Cultura, economia, política e construção social da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução de Artigos Thomaz Tadeu da Silva – 3. ed. – Belo Horizonte : Autêntica. p. 125 - 150, 2016.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais** / Judith Revel; tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlo Piovesani. - São Carlos: Claraluz, 2005.

RODRIGUES, Alexsandro; ZAMBONI, Jésio; ROCON, Pablo Cardozo. Corpos, gêneros e uso de banheiros nas universidades públicas: a precariedade do disciplinar. In: RODRIGUES, Alexsandro; MONZELI, Gustavo; FERREIRA, Sérgio Rodrigo da (Orgs.). **A política no corpo: gêneros e sexualidade em disputa**. Vitória: EDUFES, p. 67- 83 2016.

RUBIN, Gayle. Thinking Sex: notes for a radical theory of the politics of sexuality. In: NARDI, P.M.; SCHNEIDER, B.E. (Ed.) **Social perspectives in lesbian and gay studies: a reader**. New York: Routledge, 1998.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio. Conservadorismo, gêneros e sexualidades: temáticas que se entrelaçam nas pesquisas do GESDI e do GEPCEB. In: AMARO, Ivan, SEPULVEDA, Denise (Orgs.). **Gêneros, sexualidades e educação na ordem do dia**. Curitiba: CRV, p. 45-64, 2018.

SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital (Org.). **Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500n até a atualidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, p. 2000.

SOUSA, Edson Luiz André. Entrevistar. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia e MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na diferença**. Um abecedário. Porto Alegre, Editora Salina, p. 87- 88, 2012.

TEDESCO, Silvia Helena; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana Vieira. Pista da Entrevista - A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia e TEDESCO, Silvia (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2014.

WEEKS, Jeffrey. **Invented moralities**: sexual valves in an age of uncertainty. Nova York: Columbia University Press, 1995.

\_\_\_\_\_. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução: Thomaz Tadeu da Silva – 3. ed. – Belo Horizonte : Autêntica. p. 35 - 81, 2016.

VEYNE, Paul. Foucault: seu pensamento, sua pessoa. Tradução: Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

VIDAL, M. **Homossexualidade**: Ciência e consciência. São Paulo. Edições Loyola, 1985.

Sites consultados:

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos - Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015. Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais - nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização. DOU de 12/03/2015 (nº 48, Seção 1, pág. 3). Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2015/03/12/Secao-1>. Acesso em: 21/08/2018.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos - Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015. Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais - nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1309811](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1309811). Acesso em: 12/06/2018.

PORTARIA nº 2449 de 22/07/2016 do Colégio Pedro II. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2016/Setembro/portaria2449.pdf>. Acesso em: 05/07/2018.

**ANEXO A – Portaria nº 2449 de 22 de julho de 2016****MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
COLÉGIO PEDRO II**

PORTARIA Nº 2449 DE 22 DE JULHO DE 2016

*Aprova Normas e Procedimentos Discentes.*

**O REITOR DO COLÉGIO PEDRO II**, nomeado por Decreto Presidencial de 3 de outubro de 2013, publicado no Diário Oficial da União, Seção 2, página 1, de 4 de outubro de 2013, no uso de suas atribuições legais, e considerando:

- a importância da manutenção da igualdade obtida através do uso do uniforme escolar;
- a identidade, a diversidade e a segurança do corpo discente; e
- a importância histórica do uniforme do Colégio Pedro II.

**RESOLVE:**

Art. 1º Aprovar as Normas e Procedimentos Discentes, nos termos da presente Portaria.

Parágrafo único. A presente Portaria aplica-se a todo o corpo discente regularmente matriculado nos *Campi* e na Educação Infantil do Colégio Pedro II, observadas suas especificidades.

**I – DO UNIFORME ESCOLAR**

Art. 2º O uso do uniforme escolar completo é obrigatório para o corpo discente de todos os *Campi* e da Educação Infantil e deve obedecer às normas estabelecidas a seguir:

✱

<b>UNIFORME ESCOLAR COMPLETO</b>
• Camisa branca tradicional ou camisa branca com viés azul
• Calça de brim azul marinho ou saia de seis machos de tergal / gabardine azul marinho
• Meias brancas
• Sapatos ou tênis pretos, sem saltos, adereços ou desenhos de outra cor
• Emblema da série em curso costurado ao bolso da camisa
• Casaco liso azul marinho ou preto ou branco ou cinza

§ 1º Discentes da Educação Infantil e do 1º Ano do Ensino Fundamental deverão frequentar as aulas diariamente com o uniforme de Educação Física, conforme o disposto no artigo 3º desta Portaria.

§ 2º Discentes do 2º ao 5º Anos do Ensino Fundamental poderão utilizar calça curta azul marinho, conforme modelo oficial.

§ 3º Não serão admitidas calças jeans (mesmo tingidas) e/ou calças rasgadas, sem bainha ou com bainha desfiada, desbotadas ou com apliques, adereços, pespontos ou bordados.

§ 4º Discentes da Educação Profissional, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos / PROEJA, deverão portar, além do uniforme completo, jaleco na cor azul ou camisa do tipo polo, com emblema da Instituição, conforme modelo oficial.

Art. 3º Nas aulas de Educação Física, deve ser usado por todo o corpo discente o uniforme específico para este fim, constituído de bermuda de helanca azul marinho com emblema do Colégio Pedro II e friso azul claro, camisa branca de malha com emblema da Instituição, meias brancas e tênis totalmente brancos ou pretos.

§1º Discentes do 2º ao 5º Anos do Ensino Fundamental poderão usar o uniforme de Educação Física no dia das aulas dessa disciplina e durante todo o período oficial do verão.

§2º Discentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio deverão usar o uniforme de Educação Física apenas no momento das aulas desta disciplina, sendo admitido o seu uso integral durante todo o período oficial do verão.

Art. 4º O uso do uniforme completo é obrigatório inclusive para a participação das sessões dos Órgãos Colegiados que tenham representação discente e, também, para atividades pedagógicas do Colégio Pedro II, sejam elas realizadas dentro dos *Campi* ou em recintos localizados fora da Instituição.

Parágrafo único. É vedado ao corpo discente do Colégio Pedro II transitar ou permanecer nos espaços de qualquer dos *Campi* e da Educação Infantil trajando camisas.

Continuação da Portaria nº 2449  
FACTA N.º 395 14/09/96

calções, jaquetas ou qualquer indumentária de clubes esportivos ou associações recreativas, mesmo que por baixo da camisa oficial da Instituição.

Art. 5º Não é permitido o uso de bonés, chapéus, gorros e boinas.

Art. 6º Caso seja necessário o uso de cinto, o mesmo deverá ser preto. Quando do uso da saia, o cinto deverá ser azul marinho, no tecido da saia.

## II – DO FUNCIONAMENTO DOS TURNOS PARA O CORPO DISCENTE

Art. 7º De segunda-feira a sexta-feira as aulas têm duração de 45 (quarenta e cinco) minutos, nos 1º e 2º turnos, e de 40 (quarenta) minutos no 3º turno.

Parágrafo único. Aos sábados, as aulas têm duração de 40 (quarenta) minutos.

Art. 8º Haverá tolerância de até 10 (dez) minutos para a chegada à portaria do *Campus* no 1º tempo de aula, após o quê será considerado atrasado.

§ 1º No caso de atraso para o 1º tempo, a entrada no Colégio será no início do 2º tempo de aula.

§ 2º Não será permitida a entrada no *Campus* após o início do 2º tempo de aula.

§ 3º Os atrasos deverão ser devidamente registrados pela Coordenação de Disciplina do *Campus*.

Art. 9º A pontualidade será igualmente verificada nos demais tempos de aula, após o recreio e nas aulas ministradas no contraturno, caso prevista.

Art. 10 Serão tolerados; no máximo, 3 (três) atrasos por mês.

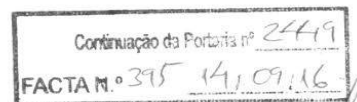
§ 1º No 3º atraso mensal, será aplicada advertência pela Coordenação de Disciplina com comunicação ao responsável legal.

§ 2º No 4º atraso mensal, será feita convocação ao responsável legal pela Coordenação de Disciplina.

Art. 11 Entradas e saídas em horários especiais, diferentes dos previstos para a turma/série, só serão permitidas mediante solicitação por escrito do responsável legal à Direção-geral do *Campus* e se, por esta, forem autorizadas.

## III – DA CADERNETA ESCOLAR

Art. 12 A caderneta escolar é o documento oficial de identificação discente dos *Campi* II e III do Colégio Pedro II.



Art. 13 A caderneta escolar deverá ser mantida limpa, sem rasuras, rabiscos, desenhos ou anotações indevidas.

§ 1º O mau estado de conservação da caderneta implicará solicitação de 2ª via.

§ 2º Em caso de extravio, perda, furto ou roubo da caderneta escolar, o responsável legal deverá requerer 2ª via do documento no prazo de 48 (quarenta e oito) horas.

Art. 14 Compete ao responsável legal o acompanhamento da frequência escolar.

Art. 15 Os casos omissos serão resolvidos pelas Direções-Gerais dos *Campi*, ouvida a PROEN – Pró-Reitoria de Ensino.

Art. 16. Esta Portaria entra em vigor na data de sua homologação.

Art. 17. Revoga-se a Portaria nº924 de 30 de junho de 2011, FACTA 335, de 12 de setembro de 2011.

  
OSCAR HALAC

Continuação de Portaria nº 2449
FACTA N.º 395 14/09/16



**ANEXO B - Carta de apresentação**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
**Faculdade de Formação de Professores**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação –**  
**Processos Formativos e Desigualdades Sociais - Mestrado**  
**Acadêmico**

**PPGedu**  
 processos formativos e  
 desigualdades sociais

**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Prezado (a) Senhor (a):

Vimos por meio desta, apresentar-lhes nossa mestranda Giselle da Cunha Fuly Cabral, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEDU) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosimeri de Oliveira Dias.

Solicitamos a concessão para a realização de pesquisa necessária para o desenvolvimento do seu projeto que tem como título “Com que roupa eu vou? Conversando sobre gênero, sexualidade e educação no Colégio Pedro II”. O objetivo principal da referida pesquisa é problematizar a implementação da Portaria nº 2449, de 22 de julho de 2016, no Colégio Pedro II.

Desde já, coloco-me a disposição para esclarecimento de qualquer dúvida que possa surgir.

Antecipadamente agradeço a colaboração.

São Gonçalo, 08 de março de 2018.

*Rosimeri de Oliveira Dias*

---

Rosimeri de Oliveira Dias  
 Matr. UERJ 33969-7

Contatos da pesquisadora

Giselle da Cunha Fuly Cabral

Pesquisadora responsável pelo projeto de dissertação de Mestrado

Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais – FFP/  
 UERJ

Telefones para contato da pesquisadora: (21) 995518273 – (21) 988984810

Idade: 38 anos      RG: 13374276-7

E-mail: gisellegisa2@yahoo.com.br

**Programa de Pós-Graduação em Educação - PFDS – FFP/ UERJ**

**Rua Dr. Francisco Portela, 1470 – Patronato - São Gonçalo - CEP 24435-005**

**Tel. (021) 3705-2227, Ramal 246**

**ANEXO C - Termo de consentimento livre e esclarecido****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar na pesquisa de campo referente à pesquisa *intitulada “Com que roupa eu vou? Conversando sobre gênero, sexualidade educação no Colégio Pedro II”*, desenvolvida por Giselle da Cunha Fuly Cabral, aluna do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGedu) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), curso de Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Fui informado (a), que a pesquisa é orientada pela Professora Dr<sup>a</sup> Rosimeri de Oliveira Dias e que tem como objetivo problematizar a implementação da Portaria nº 2449, de 22 de julho de 2016 no Colégio Pedro II. Afirmando que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o andamento da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo e que o material coletado poderá ser utilizado em artigos ou em outras escritas que derivem da pesquisa em questão. Minha colaboração se fará, por meio de entrevista semi-estruturada e/ou conversa a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e sua orientadora. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura do (a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_



## **ANEXO D - Roteiro de entrevista**

### **Roteiro de entrevista I**

Oi, bom dia/tarde/ eu sou Giselle, mestranda da UERJ/FFP, estou fazendo uma pesquisa sobre a implementação da portaria nº 2449, que alterou a composição do uniforme do Colégio Pedro II. A ideia não é fazer uma entrevista, mas tecer uma conversa para pensar sobre algumas questões.

1 - Você já ouviu falar sobre a portaria nº 2449 de 22 de julho de 2016? (Apresentar a portaria, se for o caso).

2- Como a comunidade escolar recebeu a Portaria nº 2449, de 22 de julho de 2016? Ela foi aceita?

3 - Há alguma informação sobre uso do uniforme de acordo com a identidade de gênero?

5 - Há informação sobre algum/a estudante travesti ou transexual matriculado/a em campi do Colégio Pedro II?

6 - De acordo com comunicado publicado no site do Colégio Pedro II no dia de 19 de setembro de 2016, o reitor afirmou que estudantes representantes apontaram a abolição da distinção de gênero no uniforme como um dos itens a ser tratado na reformulação do Código de Ética Discente. O corpo docente do CPII apoiava esse apontamento? E os discentes? E o grêmio?

7- Em setembro de 2016 uma nota foi publicada no site do Colégio Pedro II falando sobre a Portaria. Você soube desta nota? Conhece os motivos que levaram a publicação?

8 - Em entrevista ao jornal O Globo<sup>53</sup> foi dito que a Portaria atendeu aos parâmetros da Resolução nº 12 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoções dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (CNCD/LGBT). Outros pontos dessa resolução também estão sendo acolhidos ou pensados pela Reitoria do CPII, como uso do nome social e dos espaços segregados por gênero? Esse tipo de solicitação já foi feita por algum/a estudante?

9 - Como avalia esse tempo de implementação da Portaria? Quais os pontos negativos, positivos e as demandas observadas?

### **Roteiro de entrevista II**

1- Colher os diferentes pontos de vista sobre a implementação da Portaria nº 2449.

2- Conversar sobre os debates ocorridos em 2016 sobre a abolição da distinção de gênero no uniforme. Compreender o motivo dessa demanda ter sido levada pelas/os estudantes à reitoria.

---

<sup>53</sup> <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/09/colégio-pedro-ii-acaba-com-obrigacao-de-uniforme-escolar-por-genero.html>

3- Conversar sobre os episódios de machismo sofridos pelas alunas do Colégio Pedro II e o movimento que ficou conhecido como saiato, conversar para colocar em análise os efeitos do saiato e as possíveis reverberações.

4- Compreender se a flexibilização do uniforme contribuiu de alguma forma para a melhoria da qualidade de vida das/os estudantes, tanto LGBT, quanto heterossexuais.

5- O uso do uniforme de acordo com a identidade de gênero ainda é pauta das conversas hoje, dois anos após o saiato?

6- As/os responsáveis e estudantes novos no Colégio Pedro II tomam conhecimento da Portaria? São comunicados pela instituição? De que forma?