



JOVENS HOMENS HOMOSSEXUAIS RURAIS EM ESCOLAS DO AGRESTE DE ALAGOAS

YOUNG RURAL HOMESUXUAL MEN IN SCHOOLS OF THE AGRESTE OS ALAGOAS

Antonio César de Holanda Santos¹

Jaileila de Araújo Menezes²

RESUMO

Abordaremos as opressões e as formas de resistência de jovens homens homossexuais rurais no contexto escolar. A partir do semiárido de Alagoas, Brasil, entendemos que os modos de vida desses jovens se articulam entre colonialidades e decolonialidades. No processo decolonizante de pesquisa, focamos na atitude decolonial como base da construção de informações junto aos participantes, a partir de entrevistas e rodas de conversa. Mapeamos as opressões e as resistências desses jovens em seus contextos escolares e evidenciamos práticas potencializadoras promovidas pela escola. Vimos que atuam em comunalidade na diferença colonial, afirmando suas homossexualidades no contexto escolar e rural. Por fim, sugerimos parâmetros decoloniais em psicologia que fortaleçam jovens homossexuais como sujeitos políticos na escola.

Palavras-chave: Jovens rurais, Homossexualidade, Decolonialidade, Escola.

ABSTRACT

We will address the oppressions and forms of resistance of young rural homosexual men in the school context. From the semiarid of Alagoas, Brazil, we understand that the ways of life of these young people are articulated between colonialities and decoloniality. In the decolonizing process of research, we focus on the decolonial attitude as the basis of the construction of information with the participants, based on interviews and conversation rounds. We map the oppressions and resistances of these young people in their school contexts and show potentiative practices promoted by the school. We have seen that they act in harmony in the colonial difference, affirming their homosexuality in the school and rural context. Finally, we suggest decolonial parameters in psychology that strengthen young homosexuals as political subjects in school.

Keywords: Rural youth, Homosexuality, Decoloniality, School.

1 Professor adjunto do curso de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), na Unidade Educacional de Palmeira dos Índios - AL, Campus Arapiraca. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9516-7035>. E-mail: antonio.santos@palmeira.ufal.br

2 Professora associada da Universidade Federal de Pernambuco, vinculada ao Departamento de Psicologia e Orientações Educacionais do Centro de Educação e ao Programa de Pós-graduação em Psicologia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3322-3764>. E-mail: jaileila.araujo@gmail.com

#INTRODUÇÃO

Ao atuar como psicólogo e posteriormente como docente em universidade pública no semiárido alagoano, desenvolvemos atividades profissionais e de ensino, pesquisa e extensão com a juventude rural, e também urbana, em contextos educativos diversos. Nessa atuação, conhecemos as vivências de jovens LGBTQI+ e percebemos certa invisibilidade e silenciamentos em torno da homossexualidade. Observamos que, diante das opressões, muitos migravam para centros urbanos, e/ou evadiam das escolas e das atividades voltadas à juventude.

Nos vimos direta e indiretamente implicados com essa situação, que interpelava nossa negritude, homossexualidade e a práxis em universidade pública, com seus manuais, relações e estruturas opressoras que pouco dialogavam com nosso contexto pobre, rural, nordestino, alagoano e agrestino. Desde então, temos reformulado pressupostos em torno de gênero, sexualidade, juventude e escola nos nossos parâmetros de ensino e exercido atividades de extensão e pesquisa. Isso resultou em novos posicionamentos e também enfrentamentos, pois esse espaço que nega também pode e deve afirmar. Ao compormos continuamente esse lugar, buscamos construir outro caminho de conhecimento, de reconhecimento, de prazeres, de potencialização e de vivência da homossexualidade frequentemente negada e fator de conflitos.

Essa situação não se dá somente em nosso contexto, tendo em vista que tais opressões e os modos de vida dos jovens homossexuais também acontecem em outras localidades rurais do nordeste e do Brasil. A pesquisa que realizamos, cujos elementos traremos aqui, objetivou compreender os processos de subjetivação sexual construídos pelos jovens homens homossexuais rurais no contexto escolar, em relação à heteronormatividade e às colonialidades. Também objetivamos conhecer os regimes de poder que incidiram sobre esses processos de subjetivação, e compreender as estratégias de resistência que eles elaboraram para lidar com essas questões (Santos, 2020).

No início da pesquisa, fizemos um Estado da Arte da produção de conhecimento em Psicologia no Brasil sobre a juventude rural e homossexualidade no âmbito escolar entre os anos 2006 a 2016, no Banco de Teses e Dissertações da Capes³ e localizamos somente 12 trabalhos (10 dissertações e duas teses) sobre juventude, ruralidade e/ou homossexualidade. Oito trabalhos tratavam sobre juventude rural, mas sem abordar a homossexualidade (embora alguns tenham tratado sobre sexualidade). Três trabalhos tratavam sobre juventude homossexual, mas sem considerar a juventude rural, especificamente. E um trabalho que abordou sobre juventude fazia referências à ruralidade e à homossexualidade, mas não aprofundou as duas últimas categorias. Nenhuma delas tratou especificamente sobre a juventude homossexual rural na escola.

Diante disso, consideramos outros subsídios em psicologia, sociologia, filosofia e educação. A seguir, focaremos os pressupostos e a dinâmica da colonialidade e decolonialidade. Também abordaremos sobre gênero e sexualidade na escola e sobre os procedimentos do nosso processo decolonizante de pesquisa. E visibilizaremos as informações construídas com os jovens homens rurais homossexuais participantes da pesquisa sobre opressões, formas de resistência e modos de ser no contexto escolar.

OS PRESSUPOSTOS E A DINÂMICA DA COLONIALIDADE E DA DECOLONIALIDADE

Abordaremos algumas concepções sobre os estudos decoloniais, que são proposições e análises

3 Ver site <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>

sobre relações de poder baseadas na manutenção da lógica da opressão entre colonizador e colonizado na atualidade, em contextos de submissão, mesmo após o fim da colonização.

A perspectiva decolonial foi inicialmente desenvolvida pelo Grupo Modernidade/Colonialidade, que estruturou um movimento epistemológico na América Latina propondo a radicalização do argumento pós-colonial (Ballestrin, 2013). A opção decolonial é considerada não como uma nova, mas como outra forma epistêmica, teórica e política de agir no mundo. Segundo Bernardino-Costa & Grosfoguel (2016), a perspectiva de pós-colonialidade por si só não significa o encerramento dos efeitos coloniais, diante dos riscos de acomodação das experiências históricas sem, no entanto, possibilitar outras categorias interpretativas da realidade. Com isso, o objetivo é promover transcendências, descolonizando a epistemologia e os cânones ocidentais que têm legitimado formas de opressão no contexto dos países antes colonizados. Porém, convém destacar que muitos estudiosos decoloniais consideram os preceitos pós-coloniais relevantes, sobretudo para compreender as opressões e as colonialidades.

Há uma diferenciação entre os conceitos de colonialidade, colonialismo, descolonialidade e decolonialidade que, por serem parecidos em nomenclatura, geralmente resultam em erros de interpretação e tradução. O conceito de colonialismo significa “a formação histórica dos territórios coloniais” (Maldonado-Torres, 2019, p. 35), condição sine qua non para a formação da modernidade (Bernardino-Costa & Grosfoguel, 2016). A descolonialidade se refere aos momentos históricos de insurgência e rompimento contra o colonialismo (Maldonado-Torres, 2019). Assim, na descolonização nem sempre se constrói um caminho para afirmação de constructos indígenas (e africanos) sobre gênero e sexualidade, e nem necessariamente o rompimento com o patriarcado herdado da colonização (Maldonado-Torres, 2019).

A colonialidade se refere à manutenção da lógica global de desumanização, com ou sem colônias (Maldonado-Torres, 2019). Maria Lugones (2014a, p. 936) nos diz que ela é composta por “uma hierarquia dicotômica entre humano e não humano”, fundamento da modernidade colonial. A colonialidade hierarquiza a humanidade e efetua a redução ativa das pessoas a partir da desumanização e sujeitificação, tornando-as passíveis de classificação.

A colonialidade é sustentada de forma sistemática, e é nesse sentido que a decolonização significa a luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos, apontando caminhos Outros além da modernidade (Maldonado-Torres, 2019). O grupo Colonialidade/Modernidade considera necessário criar ou legitimar uma epistemologia a partir do nosso lócus. No Brasil e na América Latina, a colonização teve especificidades, e cada contexto brasileiro, inclusive Alagoas, vivenciou a imposição colonial de forma singular. Diante disso, abordaremos as colonialidades do poder, do saber, do ser e de gênero, categorias fundamentais e dinâmicas.

Segundo Ballestrin (2013), a colonialidade do poder é a continuidade das formas coloniais de dominação, na medida em que a modernidade se articula com a matriz colonial de poder, saber e ser, atualizando e contemporizando processos opressivos que supostamente teriam sido superados com a modernidade (Ballestrin, 2013). Segundo Mignolo (2014, p. 9), o controle do poder se dá pelo “controle da economia, controle da autoridade, controle do gênero e da sexualidade e controle do conhecimento e da subjetividade”. Maldonado-Torres (2019, p. 42) afirma que “estrutura, cultura e sujeito” corporificados são elementos primordiais da dinâmica da colonialidade do poder, constituída a partir da classificação de populações sob o argumento da racialização, cujo processo foi um princípio organizador do capital e do trabalho (Bernardino-Costa & Grosfoguel, 2016).

A colonialidade do poder atua nas dimensões materiais e subjetivas, utilizando diversos conhecimentos e estratégias para impor lógicas opressoras. Nessa atuação se configura a colonialidade do saber, cujos componentes básicos seriam o sujeito, o objeto e o método (Maldonado-Torres, 2019).

O eurocentrismo e o colonialismo são a base da construção do pensamento que subjugou seres humanos e que ainda sustenta relações na atualidade, fundamentando um sistema-mundo euro-norte-americano, moderno, cristão, capitalista, heterossexual, colonial e patriarcal. Para tanto, difundiu-se o mito da modernidade, com saberes que classificam, dissimulam, apagam e/ou silenciam Outras formas de conhecimento de Outros povos e sociedades, ditos como atrasados (Bernardino-Costa et al., 2016).

Nesse sistema-mundo foi elaborada uma geopolítica específica do conhecimento e da diferença colonial, que significa o espaço material e imaginário onde se efetiva a colonialidade do poder, tanto através da cooptação e opressão quanto da resistência e manutenção de modos de vida pregressos (Mignolo, 2003). Isso se dá também porque a imposição colonial não se deparou com “folhas em branco” ao ocuparem territórios com outros constructos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais já constituídos.

Segundo Ballestrin (2013, p. 104), essa “diferença colonial epistêmica é cúmplice do universalismo, sexismo e racismo”. Isso se processou através da lógica do “ponto zero”, que constituiu um “sujeito epistêmico [que] não tem sexualidade, gênero, etnia, raça, classe, espiritualidade, língua, nem localização epistêmica em nenhuma relação de poder, e produz a verdade desde um monólogo interior consigo mesmo, sem relação com ninguém fora de si” (Grosfoguel, 2007, p. 64-65, citado por Ballestrin, 2013, p. 104). Essa compreensão tem promovido o silenciamento público e histórico aos homossexuais rurais.

A colonialidade do ser significa a construção de “ideias sobre o sentido dos conceitos e a qualidade da experiência a ser vivida” (Maldonado-Torres, 2019, p. 42). Ou seja, é forjada uma perspectiva para que sujeitos concebam ser e viver conforme a imposição colonial. As noções de tempo, espaço e subjetividade são os pilares da colonialidade do ser, que se efetiva a partir “do ver, do sentir e do experienciar” (Maldonado-Torres, 2019, p. 44).

As colonialidades do poder, do saber e do ser são compostas por subjetivações, e são consideradas dimensões básicas de visão de mundo moderno/colonial (Maldonado-Torres, 2019). Mas Lugones (2014a; 2014b) defende a colonialidade de gênero também como dimensão básica do mundo moderno/colonial, cuja imposição colonial a credencia como opressora, se articulando com as colonialidades do poder, o saber e o ser.

Lugones (2014b) afirma que o capitalismo eurocentrado impôs diferenças de gênero nas colônias, onde anteriormente não havia diferenças. Consequentemente, foram e têm sido construídos seres que atendam ao sistema-mundo que cria um sujeito epistêmico neutro, sob a lógica do “ponto zero”, como vimos anteriormente. Uma dessas diferenças é o entendimento, segundo Lugones (2014a), de que as mulheres colonizadas são categorizadas, desumanizadas e reduzidas a fêmeas.

Maldonado-Torres (2019) considera que gênero não se dá somente a partir da imposição direta dos papéis de gênero e sexualidade. Há também a desgenerificação e a regenerificação combinadas com o maniqueísmo, que gera também uma destruição do colonizado em pedaços. Isso acontece, segundo Lugones (2014a, p. 938), porque a “normatividade que conectava gênero e civilização concentrou-se no apagamento das práticas comunitárias ecológicas, saberes de cultivo, de tecelagem, do cosmos, e não somente na mudança e no controle de práticas reprodutivas e sexuais”. Esse apagamento consolidou as diferenças de gênero para manter a imposição colonial.

A heteronormatividade é tida como uma das construções moderno coloniais de gênero. Embora não trate nessa perspectiva, Butler (2008) evidencia e questiona a prevalência de uma epistemologia heteronormativa, masculina e patriarcal. Nesse sentido, entendemos a heteronormatividade como evidência do binarismo de gênero fruto da imposição colonial em muitos contextos do ocidente, que tenta inviabilizar Outras possíveis vivências e identidades.

Historicamente, temos tido iniciativas e processos de decolonização quando lidamos com saberes e práticas ancestrais que continuam sendo socializadas, a despeito de toda a opressão colonial. Muitos colonizados defenderam, e continuam defendendo, a lógica de “‘aprender’ sobre povos” (Lugones, 2014a, p. 940) para afirmar Outras possibilidades de ser. Segundo essa autora, “descolonizar gênero é necessariamente uma práxis. É decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social” (Lugones, 2014a, p. 940). Entendemos, assim, que os processos de decolonização precisam ser visibilizados.

Diante disso, algumas teóricas e teóricos da decolonialidade, como contraposição à lógica colonial de construção do poder, saber e ser, constituíram o giro decolonial, que é um movimento de resistência teórico, prático, político e epistemológico (Ballestrin, 2013). O giro decolonial é tido como um projeto inacabado que “requer uma genealogia que mostre seus vários momentos através da história com uma fenomenologia” (Maldonado-Torres, 2019, p. 46). Ou seja, isso implica em atuar para além da lógica do reconhecimento, pois este pode estar pautado pelas colonialidades, devendo significar a “renúncia das instituições e práticas que mantêm a modernidade/colonialidade” (Maldonado-Torres, 2019, p. 49). Sendo assim, é necessário construir uma práxis para além da academia, que visibilize e afirme histórias e dobras de sociabilidades que mantiveram práticas e conhecimentos à revelia da imposição colonial.

A decolonialidade possui tempo, espaço, conhecimento e subjetividades diferentes e promove uma ruptura com a modernidade europeia. Ela é um projeto pautado pela atitude decolonial, na qual o sujeito elabora uma reorientação em relação ao saber, poder e ser (Maldonado-Torres, 2019), e aqui novamente incluímos a colonialidade de gênero como alvo desse rol de reorientações.

Nessa perspectiva também se concebe e se constituem os processos de resistência na dinâmica de lutas para reconhecimento de nossas humanidades. Lugones (2014a, p. 939) nos diz: “não (...) penso na resistência como o fim ou a meta da luta política, mas sim como o seu começo, sua possibilidade”. A resistência é a tensão entre a sujeitificação do sujeito colonizado e a subjetividade ativa inerente à agência desse mesmo sujeito, pois seria “aquela noção mínima de agenciamento necessária para que a relação opressão \leftrightarrow resistência seja uma relação ativa, sem apelação ao sentido de agenciamento máximo do sujeito moderno” (Lugones, 2003, citada por Lugones, 2014a, p. 940).

Diante da imposição colonial, também é exercida a infrapolítica que, segundo Lugones (2014a, p. 940) significa que “em nossas existências colonizadas, racialmente gendradas e oprimidas, somos também diferentes daquilo que o hegemônico nos torna”. Aqui entendemos que as subjetivações infrapolíticas constroem sentidos que não correspondem ao hegemônico colonial, pois somos sujeitos para além das colonialidades.

Para tanto, é necessário que o colonizado reconheça sua subalternidade para considerá-la nos enfrentamentos, para possibilitar a construção da consciência e da afirmação de si autênticas. Assim se configura o pensamento de fronteira que, segundo Lugones (2014a), trata-se da enunciação do sujeito pelo sujeito, acatando a sua subalternidade, superando, reformulando e transcendendo a diferença colonial, ocorrendo a restituição do saber. Ou seja, “o pensamento de fronteira é a resposta epistêmica dos subalternos ao projeto eurocêntrico da modernidade” (Grosfoguel, 2009, citado por Bernardino-Costa & Grosfoguel, 2016). A construção do pensamento de fronteira significa, nesse sentido, o estabelecimento de um privilégio epistemológico dos sujeitos subalternos e suas trajetórias.

No que toca aos modos de vida, a filósofa defende a ética do ser-sendo, do ser-sendo-em-relação e da coalizão-em-processo. Lugones (2014a) diz que no fortalecimento de nossas afirmações e relações, nós atuamos a partir do lócus fraturado sob a lógica da coalizão, cuja perspectiva é essencialmente desafiadora, sobretudo diante do viés colonial das dicotomias. A lógica da coalizão se opõe a lógica do poder e se articula com o giro decolonial. As perspectivas do ser-sendo e ser-sendo-

em-processo possibilitam o nosso autoconhecimento, onde avaliamos se estamos ou não reproduzindo colonialidades. Para isso, é fundamental restituir a fala, a produção teórica e a política de sujeitos historicamente destituídos.

ALGUMAS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

É importante abordar como as questões de gênero e sexualidade são, podem e devem ser consideradas nos contextos escolares, visando compreender os modos de ser e viver dos jovens homens homossexuais rurais no contexto escolar. Oliveira (2013) fala sobre a necessidade da revisão crítica dos conteúdos, espaços educativos e posicionamentos que historicamente têm reforçado o patriarcado e a heteronormatividade nas escolas do semiárido, sobretudo nas escolas do campo. Ao discutir a diversidade na escola⁴, ela aprofunda a perspectiva de educação contextualizada para a convivência com o semiárido, que “[...] se fundamenta no contexto, como ponto de partida e de chegada dos conhecimentos e saberes diversos, mas que, no entanto, não o isola ao próprio local.” (Reis, 2010, p. 122). Esse contexto e a proposta nos desafiam.

Mesmo não tratando da escolarização das juventudes rurais, Louro (2000) avalia que na escola está presente uma pedagogia da sexualidade, que orienta e legitima identidades e práticas sexuais, ao mesmo tempo em que subjuga e exclui outras. Para ela, há uma permanente dessexualização do espaço escolar que atinge alunas, alunos, professoras e professores.

Podemos perceber esse processo em Alagoas e em todo Brasil, nos ataques aos planos estadual e municipais de educação que, entre diversos outros retrocessos, têm barrado a discussão de gênero e sexualidade no contexto escolar, sob a acusação de que educadoras e educadores estão atuando para doutrinar em prol de uma “ideologia de gênero” (Silva, 2018). Mesmo diante da não efetivação de leis a respeito, tem-se construído e disseminado o discurso proibitivo, vigilante, elitizado e conservador contra a incursão dessas concepções nas escolas alagoanas (Penna, 2018; Silva, 2018).

Ao tratar do mecanismo de distorção do conceito de gênero, Bulgarelli (2018) e Miskolci e Campana (2017) afirmam que tem havido na contemporaneidade uma contraposição a iniciativas que problematizam gênero como instrumento de opressão. Compreende-se que “a luta contra a ‘ideologia de gênero’ é uma forma de resistência contra os recentes avanços que vêm se dando na América Latina em matéria de direitos sexuais e reprodutivos” (Miskolci & Campana, 2017, p. 728).

Tem-se construído preceitos que categorizam a ideologia de gênero como “um sistema de pensamento fechado” (Miskolci & Campana, 2017, p. 728) que ganham, na perspectiva conservadora, o caráter de práticas totalitárias. Segundo Bulgarelli (2018, p. 102),

A expressão ‘ideologia de gênero’ merece ser entendida a partir do deslocamento do próprio significado de gênero. Trata-se de um mecanismo simples, embora bastante engenhoso, que consiste em reduzir esta categoria a uma ideologia, parcializando sua legitimidade e neutralizando seus efeitos.

Entendemos que essa desconstrução do conceito de gênero reflete a manutenção e atualização

⁴ A autora avança ao propor o debate em torno não só de gênero e diversidade sexual, mas também da pluralidade étnica, intergeracional e inclusiva, destacando a inter-relação entre as diversas categorias que perpassam o âmbito educativo (OLIVEIRA, 2013).

das colonialidades, sobretudo da colonialidade de gênero. Para lidar com os reprodutores dessa matriz colonial, é importante compreender os efeitos dessas torções do conceito de gênero e buscar a defesa enfática da natureza e construção das diferenças entre os corpos (Bulgarelli, 2018), empreendendo politizações e ampliação do debate, que não deve estar circunscrito aos movimentos sociais pois, segundo o autor, esse entendimento sobre gênero já está posto, porém está em disputa.

Nesse sentido, Louro diz que têm havido transformações em torno da identidade de gênero e sexualidade no contexto escolar e que essas transformações “constituem novas formas de existência para todos, mesmo para aqueles que, aparentemente, não as experimentam de modo direto” (Louro, 2000, p. 8). Mesmo não sendo o espaço que influencie de forma definitiva as subjetivações em torno do gênero e da sexualidade, a escola é um espaço de disputa de conhecimentos e práticas que pressupõe relações de poder que se estabelecem hierarquicamente.

A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DECOLONIZANTE DE PESQUISA EM PSICOLOGIA

Conceber um processo decolonizante de pesquisa requer refletir sobre os pressupostos que influenciaram momentos e compreensões do pesquisar. Buscamos atuar com reflexividade e flexibilidade, sob a perspectiva da pesquisa cuidadosa entendida como “aquela que não descuida do que pesa sobre as decisões que, como cientistas sociais, tomamos antes, durante e depois de ir ao campo” (Marques & Genro, 2016, p. 327).

Mesmo assim, admitimos que os pressupostos teóricos e metodológicos modernos/coloniais influenciaram alguns procedimentos e entendimentos de nossa pesquisa, e isso contraria os pressupostos de uma pesquisa decolonial, pois a ideia de metodologia, segundo Ocaña e López (2019), nasce e se fundamenta sob pressupostos eurocêntricos. Nessa perspectiva, os sujeitos não teriam decisões e estariam suscetíveis às determinações de quem investiga, que pode ser compreendido como colonizador e interpretador de subjetividades que atua de forma unilateral sob a lógica da extração de conhecimentos (Marques & Genro, 2016).

Maldonado-Torres (2019) compreende que a descolonização em si não garante que a matriz colonial não ocupe o lugar supostamente descolonizado na academia. Diante disso, temos que evidenciar as atitudes decoloniais dos pesquisadores, pautando-as pelo fazer decolonial. A atitude decolonial é concebida como a potencialidade de identificar e evitar os ditames coloniais de poder, do ser e do saber [e de gênero] que são impostos sob o sujeito colonizado, e que os mantém separados de si (Maldonado-Torres, 2019).

Já o fazer decolonial consiste em uma outra forma de conhecer, pensar, ser, fazer e viver (Ocaña e López, 2018) para afirmar e consolidar decolonialidades, proposto como processo decolonizante, não sendo considerado como uma nova metodologia, pois isso seria sucumbir à dinâmica da colonialidade. O sujeito do fazer decolonial seria um mediador decolonial, facilitador de processos libertadores que reconfiguram e decolonizam conceitos e relações, papel que procuramos desenvolver. Esse processo preconiza: uma contemplação mútua entre quem pesquisa e quem participa; uma conversa na perspectiva alterativa, que pressupõe troca e afirmação de sujeitos e saberes; e um reflexionar configurativo de possibilidades da pesquisa, seus desdobramentos, visibilizando quem participa e seus conhecimentos.

Nós vivemos em coexistência de matrizes coloniais e também decoloniais, embora sejamos muito marcados pelas colonialidades. Entendemos, conforme Ocaña & López (2019) que propomos

ações decolonizantes, mediante atuações articuladas com os jovens participantes. Em diversos momentos, todos nós agimos para reafirmar identidades também decolonizadas, em contraposição a matriz colonial.

A análise está pautada pela analítica decolonial, buscando enunciar os jovens participantes, não interpretando-os e/ou descrevendo-os como investigados. Procuramos exibir informações construídas por nós mediadores e principalmente pelos jovens, cuidando para não incorrer em julgamentos inerentes à perspectiva interpretativa colonial.

Iniciamos o processo decolonizante de pesquisa com divulgação através das redes sociais e em escolas do agreste alagoano. Criamos cartazes-convite impressos e digitais sobre a pesquisa e seus objetivos, que circularam nas redes e foram afixados nas escolas. Os participantes se vincularam a partir do que acessaram pela internet e por meio de colegas e docentes de convívio comunitário e escolar.

Construímos as informações durante o ano de 2018, através de conversas iniciais nos primeiros contatos, de entrevistas e de uma roda de conversa. As entrevistas foram realizadas em praças, escolas e na própria residência de alguns deles, locais esses combinados previamente com os jovens. Na maioria das entrevistas utilizamos imagens disparadoras de conversa a partir do que denominamos como Caixa de Entrevista.

A roda da conversa aconteceu com alguns dos inscritos logo após as eleições gerais de 2018. Nessa ocasião configuramos estações de pesquisa com foco na escola, na resistência, no contexto rural e na própria pesquisa. Apresentamos diversos elementos tratados em algumas entrevistas, além de elementos relacionados ao momento e contexto como eleições, conservadorismo e de mobilizações sociais em evidência naquele momento histórico.

Participaram da pesquisa 11 jovens homens declaradamente homossexuais, sendo: 9 declaradamente afeminados, dois deles negros; e 2 masculinizados, um deles negro. Todos são residentes no agreste de Alagoas, em contextos rurais ou urbanos, estudantes do ensino médio em escolas públicas ou egressos recentes, das cidades que foram denominadas como Azul, Verde, Amarela e Vermelha, e denominamos uma escola que se tornou parceira como Lampião da Esquina⁵, tudo para não identificar possíveis itinerários que comprometam sua segurança. Por isso, os nomes dos participantes citados são fictícios.

Submetemos a pesquisa ao Conselho de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Pernambuco (CAAE: 85235718.6.0000.5208), âmbito esse permeado pela colonialidade metodológica. A atuação em campo de pesquisa se deu após permissão concedida pelos participantes e, quando necessário, por seus responsáveis, através do termo de consentimento livre e esclarecido ou pelo termo de assentimento livre e esclarecido.

ENTRE AS OPRESSÕES E AS RESISTÊNCIAS DO JOVEM HOMEM HOMOSSEXUAL RURAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Dentre as inúmeras informações construídas durante a pesquisa, abordaremos sobre como esse contexto lida com a homossexualidade, focando nas narrativas que eles produziram sobre suas concepções e vivências. Evidenciaremos as opressões e discriminações vividas e as formas de resistência, destacando as estratégias de enunciação e engajamento para reiteração de si no âmbito escolar.

⁵ Em alusão ao nome de um jornal alternativo que circulou no Brasil no fim dos anos 1970 para tratar politicamente sobre a população LGBT. Prado & Machado (2012) trazem mais elementos a respeito.

A escola se mostrou como um espaço onde as amizades e as identificações entre os jovens LGBTQI+ é bem forte para muitos deles. Mas é um lugar onde, apesar de ocorrer alguns relacionamentos, as experiências afetivo-sexuais são poucos vividas ou mediadas. Para eles, a manifestação da afetividade entre os estudantes LGBTQI+ deveria ser mais aceita nesse contexto. Felipe (17 anos, branco, afeminado, estudante do 3º ano na Cidade Vermelha) e Loran (15 anos, negro, afeminado, estudante do 1º ano do ensino médio, Cidade Vermelha), a partir de imagens que selecionaram na Caixa Mediadora de Entrevista, afirmaram que:

Figura 1



De mãos dadas - Caixa Mediadora de Entrevistas.

Fonte: <http://bit.ly/31EqJHT> (2018)

Felipe: Aqui é de um casal gay de mãos dadas. Eu acho que é aceitação também do ambiente escolar de novas, novas formas de amor, aceitação quando você se sente livre, entendeu? No ambiente que pode tocar na mão, demonstrar afeto pela pessoa sem sentir opressão do público.

Loran: Aqui na escola mesmo, eu acho que não teve nenhum caso não [de relacionamento entre homens]. Pelo que eu vejo aqui, o pessoal procura mais se manter.

Pesquisador: Se manter como?

Loran: Se manter fechado. Se tiver algum relacionamento, procura ser de uma forma mais discreta porque pode rolar uma pessoa que se revolte, para não criar até problemas para a escola.

Mas alguns deles também buscam estratégias para lidar com isso, inclusive extrapolando o contexto escolar. Johan (20 anos, negro, masculinizado, 3º ano do ensino médio, Cidade Vermelha) e Felipe dizem:

Pesquisador: (...) na escola você já se relacionou com alguém?

Johan: Já. Com alguns amigos. Sim, já.

Pesquisador: E hoje em dia é tranquilo, conforme você já falou, assim, ou chegou a ter

algum problema, assim, com alguém da escola?

Johan: Não.

Pesquisador: Não?

Johan: Não. A gente sempre... É coisa mais nossa, tudo que acontece entre a gente fica entre a gente.

Felipe: A única paquera que rola é quando a gente faz joguinhos, entendeu? Esses joguinhos de verdade ou desafio. (...) A gente fazia até na escola mesmo. Quando só estávamos a gente na sala, a gente se juntava. (...) Até mesmo em festas também porque têm festas na cidade, né? A gente fica entre si, conversando, mas a gente não se pega mesmo. É tipo selinho, essas coisas, entendeu? Acho eu, [que] é coisa mais de amizade.

Vimos que a escola não proporcionou experiências decisivas em torno da homossexualidade para os jovens das cidades Verde e Amarela, como afirma Cléber (20 anos, egresso do ensino médio, branco, compreendido pelo pesquisador como masculinizado, da Cidade Verde):

Cléber: A escola? Num fazia nada... não lidava com nada, até porque alguma, algum dos que sofriam com isso nem dedurava por medo. Porque ia pra sala do diretor, conversava e pronto. Ou no caso maior, é... era expulso por três dias, sei lá. Mas a cidade é pequena, não tinha muito essa visão, a partir do momento que saia, pisava fora da escola, aquela pessoa estaria totalmente desprotegida. Eles não davam proteção nenhuma (...).

Ao identificarmos práticas que denotam a escola como espaço opressor, ela é tida como um lugar de hostilidade, geradora de medos e inseguranças, sobretudo no contexto rural, conforme relatam Lüc (18 anos, branco, afeminado, 3º ano do ensino médio, Cidade Vermelha), Gabriel (17 anos, branco, afeminado, egresso do ensino médio, Cidade Verde), ~~Michel (17 anos, negro, afeminado, 2º ano do ensino médio, da Cidade Vermelha) e Pablo (Cidade Vermelha, egresso do ensino médio, branco, 18 anos e afeminado):~~

Lüc: (...) eu agradeço por tá saindo da escola, porque a escola se tornou um ambiente... um ambiente hostil pra mim, pelo menos. E eu não vejo a escola como eu via antes. A gente não tem mais tanta liberdade, a gente é privado de bastante coisa agora.

Gabriel: (...) eu percebia que normalmente os [colegas da escola] gays da zona urbana eles já eram... Não escondiam é... tanto como a gente, eles já demonstravam, não tinha tanto medo como a gente, entendeu, de mostrar o que era, o que é.

Michel: (...) quando eu estudava lá [nome da outra escola] eu já passei por isso, principalmente pra ir ao banheiro. Ficava com medo de ir ao banheiro e do menino bater na porta, (risos).

Pablo: Mas a gente todo dia passa por isso, né Michel Você sabe muito bem [fazem burburinho, comentando a afirmação de Pablo].

Carlos: Principalmente aqui, né.

Pablo: Não, é... Todos os dias.

As piadinhas e comentários jocosos na escola são recorrentes:

Felipe: Até mesmo dos amigos da escola mesmo, ficam fazendo comentários, assim escrotos. (...) Os escrotos ficam perguntando “você é o passivo, ativo”? Essas coisas escrotas que eu acho que é de modo pessoal seu, você não precisa tá expondo.

Alguns educadores e funcionários também apresentaram práticas discriminatórias, conforme narram Pablo e Carlos (também da Cidade Vermelha, 20 anos, branco, afeminado, egresso do ensino médio):

Pablo: Era eu, tu, [diz o nome de um colega], Carlos, [diz o nome de outro colega], aí eu fui o último [da fila para entrar na escola]. Aí, ele [funcionário da escola] pegou e (...) falou: “rapaz, aqui nessa escola tem viado, viu?”. Aí, eu voltei e disse “tem viado e vai chegar mais”. Aí, foi uma briga, foi uma briga da gota. Aí, [um gestor] chamou pra conversar. Aí, ele [o funcionário] pegou e falou que é mentira.

Algumas escolas não se posicionam diante das opressões, ou lidam de forma simplória, só reprimendo os ataques verbais, sem enfrentamento mais sistemático. Alguns afirmaram a falta de apoio e o silenciamento por parte de professoras e professores nessas situações. Vimos também que, diferente dos jovens homossexuais masculinizados, as afeminadas teceram reflexões e problematizações singulares sobre discriminações que sofrem no cotidiano escolar:

Felipe: A afeminada sofre mais. Na verdade a gay normal, o gay normal não sofre tanto, mas a/o afeminado ele já confunde a sexualidade com identidade de gênero, que ainda há esse questionamento porque...

Pesquisador: Quem confunde?

Felipe: As próprias pessoas, alunos, até mesmo os professores, eles já levam, já pensam como se fosse aberração.

Compreendemos que a dificuldade de viver a homossexualidade nesses espaços evidencia a colonialidade de gênero por quem executa os atos de opressão e discriminação, a exemplo das situações vividas no banheiro, que representam atitudes coloniais decadentes, com fins de fazer valer os lugares de gênero estabelecidos pelo sistema-mundo moderno colonial. E quanto aos comentários

jocosos, entendemos que eles indicam que os jovens ainda necessitam de condições para, a partir da sua subalternidade, lidar com processo conflitivo da contradição, buscando ir além do que está posto no ato normatizador presente nos comentários.

Quanto aos educadores e funcionários, relembramos que as pedagogias da sexualidade pendem para dois caminhos e, nessas situações, houve a opção pelo apagamento sistemático da possibilidade de prevalecer o saber afirmador de sujeitos. Porém, é um alento ver que entre as informações construídas pelos jovens há a prevalência das subjetivações infrapolíticas por esses sujeitos decoloniais, demonstrando atuações significativas do diretor e dos professores apoiadores, como poderemos ver com mais detalhes a seguir.

Mesmo a escola não se constituindo como um espaço agregador entre os homossexuais, havia atitudes por parte deles para se afirmarem, a exemplo de Simon (20 anos, branco, 2º período no ensino médio da EJA, morador da Cidade Verde), quando afirmar que **“não escondo de ninguém mais, de ninguém” sobre a sua homossexualidade.**

Ter aliados na escola é uma estratégia de resistência, para lidar com as situações de ataques, para que possam também serem defendidos pelo coletivo, como diz Lüc: “pra mim tem sido tranquilo, porque eu me alio a pessoas, eu tenho amigos. Se eu for atacado, eles vão me defender, mas eu sei me defender também (...)”

Vimos que alguns apoios dados foram decisivos para a vivência da homossexualidade para a maioria deles na Cidade Vermelha e Azul, a exemplo do que Carlos relata sobre andar de salto pela escola:

Carlos: Era maravilhoso a sensação, né! Hahahaha. Subi e descer aquelas escadas e os bofe tudo olhando pra minha cara, hahahaha. E eu lá toda empoderada. E nessa época, eu era o único que tava assim mesmo, é... já tava forte, que eu já tinha passado por um processo difícil, né? Já tava recuperado. Então eu busquei aquela parte difícil pra ajudar as pessoas, pra ajudar quem tivesse ao meu redor. Aí, apareceu o Lüc, o Pablo, foi aparecendo e eu fui ajudando.

Na escola Lampião da Esquina, na Cidade Vermelha, a questão da homossexualidade era trabalhada a partir de alguns gestores e educadores. Para alguns, a atuação na escola foi decisiva para se assumirem:

Carlos: (...) na época meu professor (...) me chamou pra conversar e perguntar (risos), ele foi até bem irônico, pra perguntar se eu sabia que eu era gay, (risos).

Pesquisador: Ah, ele perguntou assim?

Carlos: (rindo) “você sabia que você é gay?”. “Ai, eu sou não! (risos) Sou nada, rapaz.”

Pesquisador: Como foi na hora você ouvir isso, assim?

Carlos: Eu fiquei bem constrangido. Eu já sabia, porém não queria falar né? Aí, eu fiquei bem constrangido, comecei a rir, comecei a mudar de assunto e tal (risos) e depois daquele, na verdade foi essa fala que me ajudou a não sentir medo de falar pras pessoas

quem eu era. O fato dele ter me perguntado e tipo, eu ter visto que a forma que ele perguntou foi com uma forma de querer ajudar me incentivou a não sentir vergonha. E daí, pronto, eu comecei totalmente a ter aceitação total de quem eu era e passei a me sentir mais livre, a partir daí não namorei mais nenhuma menina, já só deixava os meus relacionamentos homoafetivos acontecerem mais e pronto. Daí então, foi só isso, mas foi justamente isso, foi ele ter me chamado pra conversar que me incentivou e pouco tempo depois eu fui contei pros meus amigos

Vimos que, mesmo as escolas não atuando com políticas específicas para lidar com o público LGBTQI+, alguns poucos professores e professoras tinham iniciativas e práticas de escuta e compreensão diante desses jovens, promovendo estratégias singulares de enfrentamento a partir da escola, inclusive buscando outras instituições locais para atendimento dos jovens LGBTQI+ diante de situações de opressão vividas na família. E o principal gestor da escola da Cidade Vermelha é também uma grande referência de homossexualidade e resistência para os participantes. Eles tecem elogios à escola diante da ação da gestão mediante situações de opressão e discriminação.

Pesquisador: Que bom que a escola entreviu, né [diante de uma situação de opressão]? Que não ficou só...

Carlos: Sim. Ah, mas a escola é maravilhosa.

Lüc: Ela [professora citada por ele] me apoia em tudo assim, sabe? Ela me aconselha, desde o meu primeiro ano. Ela e o [diretor da escola] foram os dois que me apoiaram na escola, e me fizeram... sabe? Me sentir adequado, me sentir encaixado no meio, me sentir importante. Já o... a grande maioria dos professores não... (...)

Johan: [o diretor da escola] é uma pessoa que sempre tá comigo, eu sempre tô me abrindo com ele, ele sempre apoia também minhas decisões. (...) Acho que ele é a minha referência.

No contexto escolar, a arte se configurou como elemento de promoção da resistência, através da dança, da escrita e do teatro:

Johan: (...) foi o próprio [diretor da escola], que abriu, que viu que eu tinha capacidade pra isso [para o teatro], e foi aí que a gente começou a ter essa amizade.

Carlos: (...) porque tipo, quando eu tô dançando, eu tô ali eu tô empoderado, eu não tô ligando pra nada. Tipo, o mundo pode cair, eu não tô nem aí, pode acontecer o que for, eu tô ali dançando e pronto, é isso que importa.

Pesquisador: Na escola você dançava?

Carlos: Sim, muito! Todos os dias (risos).

A resistência também se faz no cotidiano escolar com o uso de salto, do deboche e da performance corporal, conforme relatam Daniel (17 anos, branco, afeminado, estudante do 2º ano do ensino médio, da Cidade Vermelha) e Pablo:

Daniel: (...) “ah, me chamou de viado”. [ele responde] “sim, mas eu sou viado. Vai me ofender com isso?”

Pablo: eu fiquei com a palavra **Resistência** e eu fiz assim (...): “não serei somente resistência. Serei deboche também, que fique bem claro. Meu armário está vazio, se quiser entre nele”. (grifo nosso)

Definitivamente, a escola Lampião da Esquina, da Cidade Vermelha é um grande espaço de aceitação, de resistência e de reconhecimento da homossexualidade, a partir de ações de apoio, de acolhimento, da gestão e do uso da arte como facilitadora da expressão desses jovens. Essa escola possibilitou uma experiência positiva de sustentação à forma como vivenciam a homossexualidade.

No cotidiano, ainda há impedimentos para manifestações de afetos e desejos outros que extrapolam o controle das práticas sexuais-afetivas do âmbito da colonialidade de gênero. Contudo, é importante ver que nessa escola há a potência da comunalidade em favor da enunciação de outros corpos, atuando para que eles sejam sujeitos epistemologicamente privilegiados, em contraposição à colonialidade de gênero. Essa escola atua contra a colonialidade do saber ao investir contra a universalidade do conhecimento reprodutor da opressão, enunciando os sujeitos de seu contexto, possibilitando que eles entendessem suas subalternidades, mas também possibilitando que eles fossem- sendo e fossem- sendo- em- relação.

Além disso, uma coalizão-em-processo foi construída entre o gestor, os alunos homossexuais e alguns professores, subvertendo o apagamento promovido pela imposição colonial. Vimos muitas atuações para que os jovens homens homossexuais rurais pudessem construir outras ideias positivadas de si.

Contribui bastante para isso o exercício da arte como ato político e de resistência na comunalidade, e também na elevação do jovem homossexual estudante como pensador, acadêmico e/ou artista. A enunciação a partir da arte, passando pela valorização da estilística corporal, sejam elas afeminadas ou não, e do deboche, podem ser configurados como elementos fundamentais na diferença colonial. Eles se identificam como subalternos, constituem as bases de suas ações a partir disso e estabelecem muitos motivos para se afirmarem.

Considerando que as resistências e as constantes enunciações de si na escola proporcionam relevantes subjetivações da homossexualidade, não é a toa que vemos as afeminadas se colocando de forma muito firme. Compreendemos que ser afeminada por si só se torna uma grande forma de resistência. A maioria das afeminadas são assumidas publicamente no contexto escolar. Quanto a isso, os mais masculinizados não têm esse privilégio epistemológico e não se assumem homossexuais publicamente. Nessa perspectiva de construção da homossexualidade, há forte conotação de agência na diferença decolonial. Esses jovens resistem à imposição colonial, ratificando a condição de ser homossexual em processo.

CONSIDERAÇÕES (OU DECOLONIZAÇÕES) FINAIS (?)

A trazer as narrativas desses jovens homens rurais quanto aos modos de serem e viverem suas homossexualidades na escola, tratamos das suas singularidades e das formas como a escola tem lidado ou não com esses jovens. De forma geral, eles têm evidenciado de diversas formas as suas contraposições à heteronormatividade e à lógica eurocêntrica das colonialidades em seus territórios rurais, agrestinos, alagoano, nordestino, brasileiro e latino-americano. Narramos sobre como eles resistiram diante dos regimes de poder que incidiram sobre seus processos de subjetivação, ao atuarem em comunalidade na diferença colonial, afirmando suas homossexualidades no contexto rural e escolar.

No que toca aos estudos sobre subjetivação, julgamos importante considerarmos a Psicologia sob a perspectiva decolonial, objetivando fortalecer diferentes sujeitos políticos. Para tanto, é necessário elaborar estudos para além das totalidades, buscando superar o processo conflitivo da contradição, tanto sobre as nossas matrizes teóricas quanto as práticas em nossa área.

Diante disso, em termos de perspectiva sobre a atuação em psicologia e educação na escola, é necessário focarmos na compreensão dos regimes de poder nesse lócus, assim como na construção e evidência de coalizões que promovam sujeitos com a escola. Urge construir e fortalecer conhecimentos e práticas em psicologia e educação que sejam descolonizadoras e decolonizadoras, que atentem à localização dos sujeitos, seus contextos, suas formas de lidar com o tempo, com o espaço e suas formas plurais e singulares de ser e de estar.

Nosso estudo tratou sobre as formas de conceber e vivenciar a homossexualidade na escola, considerando as diversas interlocuções dentro da comunidade escolar no contexto rural. Os vários marcadores que fizeram parte das subjetivações desses jovens, nos permitem compreender que homossexualidade está sendo posta, defendida e afirmada com dificuldades no âmbito escolar. Mas ao mesmo tempo, temos importantes iniciativas que têm possibilitado a valorização e a enunciação constante de toda potencialidade e força desses jovens homens homossexuais rurais.

REFERÊNCIAS

- Ballestrin, L. (2013). América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, (11), 89-117.
- Bernardino-Costa, J., & Grosfoguel, R. (2016). Decolonialidade e perspectiva negra. *Sociedade e estado*. Brasília, 31 (1), 15-24.
- Bulgarelli, L. (2018). Moralidades, direitas e direitos LGBTI nos anos 2010. In Galego, E. S. (Org.). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil** (pp. 101-107). 1. ed. São Paulo: Boitempo.
- Butler, J. (2008). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- Louro, G. L. (2000). Pedagogias da sexualidade. In Louro, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade** (pp. 7-34). 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Lugones, M. (2014a). Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 214 22(3): 320, setembro-dezembro, 935-952.
- Lugones, M. (2014b). Colonialidad y Género: hacia um feminismo descolonial. In Mignolo, W. (Org.). (2014). *Género y decolonialidad* (pp. 13-42). 2. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo.
- Maldonado-Torres, N. (2019). Analítica da colonialidade e decolonialidade: algumas dimensões básicas. In Bernardino-Costa, J., Maldonado-Torres, N., & Grosfoguel, R. (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico* (pp. 27-53). 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Marques, P. M., & Genro, M. E. H. (2016). Por uma ética do cuidado: em busca de caminhos descoloniais para a pesquisa social com grupos subalternizados. *Estud. sociol. Araraquara*, 21 (41), 323-339.
- Mignolo, W. D. (2003). *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Mignolo, W. D. (2014). ¿Cuales son los temas de género y (des)colonialidad? In: Mignolo, W. D. (Org.). *Género y decolonialidad* (pp. 9-12). 2. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo.
- Miskolci, R., & Campana, M. (2017). “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Sociedade e estado*. 2 (3), 725-748. Disponível em: <http://bit.ly/2HaZMly>.
- Ocaña, A. O., & López, M. I. A. (2019). Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, 16 (3), 147-166.
- Oliveira, M. V. L. (2013). Inclusão da diversidade no currículo das escolas do semiárido. In Duarte, A. P. M., & Carneiro, V. M. O. (Org). **Contribuições para a construção de um currículo contextualizado para o semiárido** (pp. 97-120). Feira de Santana: MOC/Curviana.
- Penna, F. (2018). O discurso reacionário de defesa de uma “escola sem partido”. In Galego, E. S. (Org.). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil** (pp. 114-118). 1. ed. São Paulo: Boitempo.
- Prado, M. A. M., & Machado, F. V. (2012). **Preconceitos contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- Reis, E. S. (2010). Educação para a convivência com o semiárido: desafios e possibilidades. In Souza e Silva, C. M., Lima, E. S., Cantalice, M. L., Alencar, M. T., & Silva, W. A. L. (Orgs). **Semiárido Piauiense: Educação e Contexto** (pp. 109-130). Campina Grande: INSA.
- Santos, A. C. H. (2020). **Modos de vida e formas de resistência de jovens homens homossexuais rurais no contexto escolar do semiárido alagoano**. 242p. (Tese de doutorado em psicologia). Recife: Universidade Federal de Pernambuco.

Silva, I. P. (2018). Em busca de significados para a expressão “ideologia de gênero”. *Educação em revista*, 34 (190810), 1-30. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100186&lng=pt&nrm=iso.