

O ENSINO DE GÊNERO EM UMA UNIVERSIDADE INTERIORIZADA E INTERNACIONALIZADA

TEACHING GENDER IN AN INLANDED AND INTERNATIONALIZED UNIVERSITY

Silviana Fernandes Mariz¹

Resumo: Este artigo apresenta uma análise dos processos de institucionalização política e curricular de Gênero na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). A partir da autoetnografia e da análise documental, foi possível analisar como este campo epistemológico tem sido negligenciado tanto no âmbito institucional das políticas de acolhimento e permanência, quanto de ensino. Nesse sentido, a partir de diferentes evidências e à luz do método indiciário, problematizo os (des)caminhos acadêmico-burocráticos das políticas institucionais e curriculares da Unilab para então refletir sobre minha experiência de docência com Gênero em um curso de Licenciatura em História no Ceará.

Palavras-chave: Gênero; Licenciatura em História; Unilab.

Abstract: This article presents an analysis of the processes of political and curricular institutionalization of Gender at the University for the International Integration of Afro-Brazilian Lusophony (Unilab). Through self-ethnography and a document analysis, it was possible to analyze how this epistemological field has been neglected in the institutional sphere of reception and permanence policies and in teaching. In this sense, from different pieces of evidence and based on the evidentiary method, I problematize the academic-bureaucratic (mis)paths of the institutional and curricular policies of Unilab and then reflect on my teaching experience with Gender in a History degree course in Ceará.

Keywords: Gender; History degree; Unilab.



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

¹ Doutora em Educação Brasileira - Universidade Federal do Ceará; Professora Adjunta - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab); E-mail: silviana_mariz@unilab.edu.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3561-2344>.

Introdução

No Brasil, Gênero como campo de conhecimento continua circunscrito a nichos específicos, em razão dos esforços de grupos conservadores dedicados a combatê-lo, suscitando no público em geral rejeição em relação a temas urgentes como direitos sexuais e reprodutivos, violência e desigualdades políticas, sociais e econômicas. Apesar das tentativas de construir uma arquitetura institucional, tanto na educação básica quanto na superior, a sua pouca capilarização permanece produzindo quase nenhum resultado mais profundo (Dalmaso-Junqueira; Moeller, 2024).

Mesmo na educação superior, pouco há de animador. Ao analisar as políticas institucionais e curriculares da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), Elder Silva (2019) avalia que silenciamentos e invisibilidades em torno de gênero e sexualidade seguem preservados, apesar dos esforços de renovação. Contribuindo para ampliar essa discussão a partir de uma universidade interiorizada, ele apresenta questionamentos que aqui sintetizo: como contemplar, em uma realidade considerada periférica a partir de um lugar de produção de conhecimento muitas vezes visto também como periférico, um campo de estudos que, apesar de sua relevância epistemológica, social e humana para afirmação e ampliação da democracia, continua sendo tratado como periférico?

Considerando esse questionamento é que situo minha experiência na Unilab. Criada com uma proposta diferenciada, mas atravessada por conflitos e inconsistências derivadas das escolhas políticas de seus dirigentes (Malomalo, 2019; Vasconcelos; Mariz, 2022), ela nasceu comprometida com uma educação antirracista; no entanto, em relação à educação em gênero, as ações foram bem menos expressivas. Não à toa, do ponto de vista pedagógico, Gênero está circunscrito a poucos cursos e praticamente a um único Instituto, o de Humanidades, que é de onde partem minhas experiências aqui analisadas como autoetnografia crítica (Reed-Danahay, 2017), numa perspectiva dialética entre documento e ação, sem restringir esse exercício de auto objetivação exclusivamente à sala de aula (Bourdieu, 1988).

Nesse sentido, lanço mão de documentação acumulada em quase dez anos: são anotações de relatos e conversas informais; registros de manifestações públicas de docentes e discentes; apontamentos de reuniões diversas (colegiados, comissões, bancas); reportagens em jornais, revistas e no próprio portal eletrônico da universidade; catalogação de portarias e resoluções; enfim, “os pormenores mais negligenciáveis” (Ginzburg, 1988, p. 144), por vezes “considerados sem importância ou até triviais, ‘baixos’” (Ginzburg, 1988, p. 150), mas que compõem as “zonas privilegiadas” de

uma “realidade opaca”, aqui explorados como “instrumento para dissolver as névoas da ideologia [burocrática] que, cada vez mais, obscurecem uma estrutura social” (Ginzburg, 1988, p. 177).

De outro modo: à luz do método indiciário (Ginzburg, 1988), problematizo as políticas institucionais e curriculares da Unilab para então refletir sobre minha experiência docente com a disciplina Gênero e Sexualidade na Licenciatura em História no Ceará². Em razão do meu envolvimento com o tema analisado e por saber que a pesquisa documental, por mais ampliada que seja, é, em si mesma, limitada, entendo que a opção metodológica mais adequada para o desenvolvimento analítico aqui pretendido e que escape à lógica autoindulgente e compassiva tão criticada por Bourdieu (1988) seja a autoetnografia crítica, nos termos propostos por Deborah Reed-Danahay (2017).

Para ela, “a autoetnografia crítica, quando vista como um gênero de investigação e escrita que tem em conta a experiência pessoal [...], pode contribuir para o nosso conhecimento do poder e da desigualdade social” (Reed-Danahay, 2017, p. 144). Em sua compreensão, “as narrativas pessoais não devem ser tomadas em seu valor próprio, mas, sim, interrogadas quanto às posições sociais em que implicam” (Reed-Danahay, 2017, p. 144), sobretudo porque o conhecimento do poder e das desigualdades por ele engendradas, não raramente, depende das disposições e posições ocupadas pelo sujeito de pesquisa. Recorrentemente, arranjos de poder se constroem a partir de pactos de silenciamento que pouco são dados a conhecer por quem se encontra em posição externa à instituição; no entanto, dizem muito sobre ela como espaço que, de algum modo, corrobora para a perpetuação de opressões através da negação de realidades e da reiteração de uma história única (Adichie, 2009).

Com esse objetivo, o de ir além de uma história única, apresento e problematizo Gênero como uma quase-ausência no cotidiano burocrático universitário da Unilab. Longe de pretender uma abordagem meramente iconoclasta, admito que, por vezes, não foi possível escapar de análises pouco condescendentes tendo em vista que a autoetnografia crítica visa “[...] examinar as condições sociais e desmascarar os arranjos opressivos de poder; e fundir teoria e ação a fim de desafiar os processos de dominação” (Reed-Danahay, 2017, p. 144 – 145).

Por outro lado, é preciso assinalar que a autoetnografia nunca é um exercício isolado. A exposição de si nunca ocorre de maneira impermeável

2 A Unilab é uma universidade multicampi, com unidades acadêmicas no Ceará (sede) e na Bahia (campus fora de sede). Lá, no Campus dos Malês, há também uma Licenciatura em História.

ao contato alheio, pois ao fazermos das narrativas pessoais vetores de acesso analítico dos contextos políticos e sociais, inevitavelmente teremos algo que se constrói de forma porosa e sujeito a interfaces que envolvem outros sujeitos participantes no mesmo processo. Sabendo disso, o presente artigo buscou se orientar a partir das determinações da resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (CNS, 2016).

Por essa razão, as análises aqui discutidas não apresentam identificação de nenhum indivíduo, tendo sido todas as informações acessadas em bancos de dados de domínio público, em maior parte disponíveis no portal eletrônico da própria Unilab. Mesmo quando abordo a minha experiência docente, todas as evidências analisadas no texto, o que inclui as recriações por mim feitas de manifestações discentes, foram anonimizadas, ou seja, fala e pessoa foram desvinculadas conforme determina a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD). Dito isto, o presente artigo constitui-se, portanto, em uma análise que objetivou tão somente o aprofundamento teórico de situações que emergiram espontânea e contingencialmente de minha prática profissional, tendo sido assegurado rigorosamente o pleno anonimato dos dados que pudessem identificar os sujeitos da pesquisa, com exceção de mim mesma (CNS, 2016, Art. 1º, Parágrafo Único, inciso VII).

1 Unilab: para além do retrato de família

Criada em 2010, no mesmo ano e mês da aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, a Unilab representa várias conquistas a começar pelo incremento de universidades federais em um estado que até então só contava com uma, promovendo assim a interiorização de sua educação superior. Autoproclamada afro-brasileira e em cooperação com países africanos de língua oficial portuguesa, a sua existência muito contribui para confrontar o mito da negação negra no Ceará, ao mesmo tempo que concretiza ações de reparação política do escravismo colonial.

Apartir de 2013, ainda sem estatuto, ela começou a funcionar plenamente. Com um duplo processo seletivo³, o seu corpo discente desde então tem se formado por jovens e adultos das camadas mais pobres, passando assim a se constituir como uma universidade popular: de maioria negra, parte

3 A Unilab reserva 50% de suas vagas para os/as estudantes africanos/as dos países da CPLP que são selecionados através do Processo Seletivo de Estudantes Internacionais (PSEI); já os/as estudantes brasileiros/as ingressam por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU).

africana, parte brasileira; marcadamente diversa por congregar pessoas de diferentes identidades, orientações e pertencimentos sexuais, étnico-raciais, nacionais, religiosos e políticos. Esse cenário de diversidade, no entanto, não corresponde à “ideia reconfortante de ‘caldeirão’ da diversidade” ou “coligação arco-íris” (hooks, 1998, p. 30) em que todas as diferenças conviveriam harmoniosamente. E não é esse o foco da presente análise, pois não se trata aqui da defesa do ideal de diversidade cultural conforme concepções conservadoras e liberais cuja compreensão do multiculturalismo nada mais é do que uma “fantasia colonizadora”, ou seja, “perversão da visão progressista de diversidade cultural” (hooks, 1998, p. 31). Pelo contrário, é nosso objetivo “exotizar o doméstico” (Bourdieu, 1988), indo além do retrato de família que se quer projetar como síntese de uma história que, apesar de tão recente, infelizmente comporta episódios e relatos de xenofobia, racismo, LGBTfobia, assédio, *stalking*, tentativa de feminicídio e estupros.

Antes mesmo de completar sua primeira década, houve, por exemplo, a denúncia de estupro envolvendo dois estudantes africanos⁴. Ambos da Unilab, vítima e algoz, foram expostos para a comunidade acadêmica, gerando mais violência, na forma de xenofobia. Inicialmente o estudante foi preso, para logo em seguida ser liberado e voltar a frequentar normalmente as aulas; enquanto a estudante permaneceu afastada até conseguir lidar com o que ficou de todo o ocorrido. Nesse meio tempo, eclodiram movimentações docentes e estudantis, brasileiras e africanas, que se revezavam entre acusações e defesas da então reitoria por supostamente abafar o caso para evitar exposição negativa (Sobral, 2016). A repercussão do caso foi tamanha a ponto de extrapolar os espaços internos da universidade repercutindo em veículos de imprensa e no mundo político. (Diário do Poder, 2016).

Em 2017, novo sobressalto: uma tentativa de feminicídio, dessa vez, nas dependências da instituição (O Povo, 2017). Na noite da ocorrência, a unidade acadêmica onde as aulas aconteciam foi transformada em um cenário de terror em razão dos disparos de arma de fogo em plena sala de aula. Passada a situação, apesar de reclames por e-mail institucional, nada que representasse mudança real na segurança foi implementado, com exceção da instalação de câmeras, anos depois. De imediato, o que pode ser depreendido dessas experiências, sobretudo da forma como lidaram com elas, é que, apesar de bastante jovem, a Unilab já nascia imersa em graves conflitos e resoluções antiquadas.

4 Este não foi o único caso de estupro; mas, ao que parece, foi o mais midiaticizado. As razões para essa ampla cobertura, não arrisco especular; mas, é sabido que em 2013 houve outro caso envolvendo também um africano e uma brasileira, ambos estudantes da Unilab (Peixoto, 2016).

Para compreender o cenário, é preciso considerar também as disputas internas por posições de poder. Como atestam estudos sobre mudanças organizacionais em universidades (Villard, Salles e Fernandes, 2023), elas implicam em disputas seja pela manutenção do *status quo*, por mudança adaptativa com flexibilização da estrutura ou para mudança radical. No caso da Unilab, as tensões se avolumaram especialmente em razão da continuidade de uma situação atípica: a não aprovação do estatuto da universidade e um regime de pró-temporalidade na reitoria, que permitiu o adiamento da regularização das regras de eleição e, por conseguinte, de sucessão e revezamento nas posições de poder (Vasconcelos; Mariz, 2022). Ademais, o próprio tamanho diminuto da universidade pode favorecer uma percepção de proximidade e oportunidade entre pessoas e cargos, alimentando os desejos de protagonismo e a crença de que todos/as e qualquer um/a estavam aptos/as a assumir a gestão superior em algum momento.

Essa situação produziu uma corrida consideravelmente autofágica em que conflitos e rivalidades serviram tanto para conflagnar grupos maiores com visões opostas, quanto para fragmentar cliques⁵ já formadas em razão de simpatias pessoais e/ou convergências político-epistemológicas (Crane, 1972; Silva, 2014). Nesses grupos menores, as divergências, taticamente exploradas, culminaram em movimentos de dispersão que, por sua vez, conduziram a uma fragmentação e isolamento ainda maiores, o que pode ter favorecido o surgimento de novas coalizões diante de novas oportunidades políticas (Tilly, 1986) advindas de mudanças de governo e possibilidades de desgaste das gestões (Vasconcelos; Mariz, 2022).

Essa reflexão serve para pontuar que iniciativas visando lidar com questões de Gênero na universidade têm sido marcadas por flagrante fragilidade. A juventude institucional da Unilab e o seu diminuto tamanho em termos numéricos⁶ não parecem ter ensejado apenas soluções antiquadas para problemas persistentes, mas fez consolidar uma política interna de quase nenhuma atenção à Gênero.

Exemplar dessa fragilidade é o Núcleo de Políticas de Gênero e Sexualidade (NPGS) cujos esforços de consolidação não prosperaram, pois, para além da negligência institucional, a sua articulação não alcançou capilaridade suficiente em benefício próprio. Apesar de atuar em favor de uma agenda

5 Grupos fechados que se mantêm por laços de influência e favorecimento mútuo, com base na ideia de exclusividade e restrição a membros selecionados.

6 A Unilab, desde sua criação, nunca conseguiu ultrapassar a quantidade de 5 mil estudantes. Considerando apenas o cenário estadual, segundo último censo divulgado pela Andifes, o Ceará responde por 3,1% do total de graduandos(as) das IFES brasileiras, ainda assim a participação da Unilab é diminuta, apenas 0,4%. (Andifes, 2019, p. 65; Unilab, 2023).

de atividades acadêmicas e de pressão política por ações propositivas em torno das questões de Gênero, o NPGS, criado em 2014, não conseguiu sair de certo isolamento. Internamente, a sua existência foi marcada por certo insulamento, que o deixava circunscrito praticamente à unidade acadêmica de sua origem, o Instituto de Humanidades.

Para explicar esse enclausuramento, é possível considerar desde razões de ordem orçamentária, até descontentamentos por “apropriação do lugar de fala” e pelo aparente uso raso do conceito de interseccionalidade que “com demasiada frequência, faz[emos] com que as categorias de raça, classe, gênero, sexualidade, idade, condição física etc., disputem o título de ‘mais oprimido’” (Martinez, 1993, p. 23), cedendo lugar ao que Elizabeth Martinez denominou de “torneio de vitimização” organizado sob uma “hierarquia de opressões concorrentes” (Martinez, 1993, p. 23).

No final das contas, a história do NPGS expressa bem as ancoragens políticas e epistemológicas dos grupos dirigentes da Unilab e sua forma particular de lidar, institucionalmente, com o campo dos Estudos de Gênero⁷. Hoje, sobre ele, pouco se sabe e pouco se tem nos arquivos públicos da instituição, o que por um lado pode ser revelador do esforço de apagamento de sua história, mas, por outro, da sua pouca articulação dentro da própria universidade visando alianças mais amplas. Com exceção de um regimento interno de 2018 da Pró Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis (Propae) que menciona o NPGS como um setor (Unilab, 2018a), não parece ter existido um movimento concreto em favor de sua oficialização (Secom, 2014).

Decorridos cinco anos e sob uma reitoria chefiada por um pastor evangélico⁸, a única normativa que oficializava a sua existência foi revisada e assim o NPGS sumiu do horizonte normativo da Unilab. Logo, a história do Núcleo expressa como têm sido limitadas e insuficientes as políticas de acolhimento e permanência, material e simbólica, para seu corpo discente, especialmente para as mulheres cis e a comunidade LGBT+, que, aparentemente, pouco tem encontrado amparo substantivo.

Desse modo, acompanho Elder Silva (2019) em suas reflexões acerca das discussões curriculares e políticas institucionais de gênero e sexualidade

7 Bastante emblemático também dessa forma particular de lidar com as questões de Gênero na Unilab foi o que ocorreu com o Edital Prograd/Unilab n.º 29/2019 para ocupação de vagas ociosas em cursos de graduação destinado a travestis e transexuais, popularizado apenas como Edital de Trans. Para uma visão aprofundada desse momento, cf. Vasconcelos; Mariz, 2022.

8 O reitor, ao assumir o cargo ainda como pro tempore, declarou a um jornal local: “Meu ponto contra a ideologia de gênero é que ela não é científica. É um experimento. Confundem com ciência.” (Ribeiro, 2020). Esta ideia de “ideologia de gênero” será devidamente problematizada posteriormente no texto. Trago esta declaração apenas para demonstrar que é o posicionamento do reitor que é discutível e está em pauta como indicativo de repercussões na política interna da universidade, e não a sua identidade religiosa.

na UFRB de que as mudanças mais se limitaram ao acesso formal aos cursos de graduação, sem que isso implique na apropriação simbólica e material dos espaços de convivência, trocas e decisões. Tais ações de inclusão são de inestimável importância, mas precisam ser criticadas e revistas, pois, de modo geral, têm sua eficácia restrita à fabricação de uma autoimagem semelhante a um “retrato de família”, inclusiva e acolhedora, que é inverossímil.

Apesar de seus dirigentes máximos terem, desde o seu processo de implantação, buscado assegurar o atendimento de grupos sociais não-hegemônicos, essas iniciativas têm se restringido muito mais a uma abordagem material, por si também limitada (repasse de auxílios e concessões de bolsas), e menos à promoção de permanência simbólica que “diz respeito às possibilidades que os estudantes têm de vivenciar a universidade, identificar-se com o grupo dos demais estudantes, ser reconhecido por estes e, portanto, pertencer ao grupo” (Santos, 2009, p. 23)⁹ Hoje, um dos principais questionamentos lançados pelos/as estudantes é: quais as políticas afirmativas reais voltadas para mulheres cis e comunidade LGBTQ+ na Unilab? Como a universidade tem buscado afirmar a sua presença e participação?

A forma como o NPGS surgiu, funcionou sem nunca ter sido oficializado, foi encerrado e agora, recentemente, vem tendo suas memórias de atuação esvanecidas do horizonte institucional da universidade, num tácito esforço de transformá-lo em fantasmagoria, é uma evidência bastante forte desse diagnóstico. Como explicar esse cenário? Unicamente pelo viés de gênero? Tomando de empréstimo Patrícia Hill Collins,

para mim, devemos afastar nossos discursos de análises somatórias ou aditivas da opressão. Essas abordagens são tipicamente baseadas em duas premissas-chaves. A primeira é que elas dependem do pensamento dicotômico do ou/ou. Uma segunda premissa (...) é que essas diferenças dicotômicas têm de ser hierarquizadas. Um lado da dicotomia é comumente rotulado como dominante e o outro como subordinado (Collins, 2015, p. 16 – 17).

Nesse sentido, é preciso abordar Gênero como uma categoria de análise e de conexão, ou seja, que intrinsecamente se conecta a outros dispositivos de poder a fim de produzir regimes de opressão e subordinação cada vez mais sofisticados e, portanto, violentos. Em um contexto como o da Unilab, não se deveria nunca fazer cabo de guerra entre gênero e raça, pois eles

⁹ Apesar de seu estudo ter focado a permanência estudantil de negros/as na Universidade Federal da Bahia, entendendo que suas reflexões acerca da dimensão simbólica inerente aos processos de construção de redes de sociabilidade, de pertencimento e de acúmulo de capitais no ambiente universitário também é útil para iluminar a compreensão acerca da condição de estudantes femininos e LGBTQ+.

não se encontram em extremos opostos. Refletindo nesse rumo, temos que a Unilab, por ser internacionalizada, recebe estudantes africanos/as oriundos/as de países profundamente marcados por concentração de renda e desigualdades de diferentes tipos, com outras visões de mundo, outras formas de se relacionar e de conceber as relações de gênero, provenientes de comunidades (algumas islâmicas), que vêm, em sua maioria, passando por mudanças com o avanço das igrejas neopentecostais.

Se lá, essas igrejas podem representar “progresso” em razão, por exemplo, da reprovação da poligamia em favor de uniões monogâmicas (Aboim, 2008); no Brasil, de modo geral, embora sejam um espaço de sociabilidade comunitária, apoio mútuo e reconhecimento, elas significam um incremento às forças conservadoras e, por vezes, reacionárias já bastante enraizadas, seja nos bairros de “novos ricos” ou nos “bolsões de pobreza” das grandes capitais, seja nas pequenas e médias cidades mais afastadas dos grandes centros urbanos como é o caso de Redenção e Acarape, cidades onde a Unilab está situada no Ceará.

Se em 2018, era comum encontrarmos estudantes em manifestações culturais, de matriz africana e indígena, nos espaços de convivência da universidade; hoje, nos deparamos também com discentes entoando publicamente cantorias gospel e até mesmo com distribuição da Bíblia na versão Gideões Internacionais, inclusive em sala de aula.

É verdade que essas mudanças não ocorreram da noite para o dia. Mesmo antes de 2018, era possível encontrar, em algum flanelógrafo, convites para discutir os textos bíblicos, “perdidos” em meio a outros cartazes anunciando rodas de conversa ou cine debate sobre “filmes LGBT” ou bibliografias mais mundanas a exemplo de Judith Butler e Angela Davis. E é verdade também que essas “surpresas” cada vez mais vêm sendo rotinizadas, tendo em vista que, ao longo desses treze anos, já se criou uma rede de contatos e trocas entre quem ainda não é e quem já é estudante da Unilab. No caso dos/as estudantes internacionais, esse fluxo sistemático tem produzido uma aparente normalização de suas presenças que, às custas dos primeiros conflitos e casos de xenofobia e racismo, tem levado as comunidades locais a mudarem suas percepções sobre esse público – até porque essas movimentações representam maior influxo de pessoas, mas também de dinheiro em razão de auxílios e bolsas (de ensino, pesquisa e extensão), novidade antes inexistente na região.

Mas, mesmo com a rede de “proteção” oferecida pelas igrejas neopentecostais locais e com certa rotinização de suas presenças nas cidades onde a Unilab está, ainda assim a cada chegada de mais estudantes

africanos/as, o racismo de cariz xenofóbico parece se renovar um pouco mais. Seja pela descoberta em relação à língua, pois, ao saberem que são africanos/as oriundos/as da assim chamada “comunidade lusófona”, os/as brasileiros/as alimentam a expectativa de que os/as colegas internacionais são falantes de português, quando, na verdade, a maioria fala crioulo em situações cotidianas ou entre si; seja pelos preconceitos religiosos que informam previamente a comunidade local levando-a a crer que África é lugar de “bruxarias” e “feitiçarias”. Mesmo descobrindo em pouco tempo que, na verdade, são tão neopentecostais quanto os/as próprios/as brasileiros/as, o estranhamento persiste reforçando práticas de evitamento e limitando as experiências de integração.

A superposição dessas situações tem resultado, por exemplo, em desentendimentos diversos: mulheres cis e LGBTs brasileiros/as denunciam o machismo e a homo/transfobia dos/as africanos/as¹⁰ que, por sua vez, reclamam do racismo da comunidade brasileira, inclusive daqueles/as (em parte docentes) que insistem em querer ver a comunidade africana a partir das mitificações sobre uma África, mãe preta ancestral. Além disso, não é incomum que africanos/as sejam acusados/as de não considerarem brasileiros/as como “verdadeiramente negros/as”, enquanto, em retorno, brasileiros/as criticam a ocidentalização dos/as africanos/as, sinal de uma inautenticidade em relação a uma ideia ancestral ou tradicional de comunidade africana. Mas não para por aí.

Outras questões locais são urgentes, a exemplo das poucas oportunidades de moradia, emprego, trabalho e renda; do avanço de grupos criminosos e da insuficiente oferta de serviços de saúde, transporte e lazer (Vasconcelos, 2022). Esse “estado de coisas”, por óbvio, não é responsabilidade da Unilab, mas evidencia que, no processo de sua instalação, ao que parece, não houve de fato uma pactuação entre municípios, Estado e União em torno de um compromisso forte e comum para assegurar investimentos visando o desenvolvimento humano e local. Sobre esse cenário, não seria exagero considerar que ele é resultado de uma política de desleixo com as populações mais pobres e mais negras. De outro modo: parece, sim, tratar-se de um racismo institucional por parte do poder público em suas três esferas.

Em atenção a esses desafios e talvez por acreditar que o racismo é a chave-mestra explicativa de todos eles, a Unilab tem fornecido ao seu

10 Tem surgido denúncias em que estudantes brasileiros/as acusam africanos/as de, supostamente, não concordar com a ideia de transição de gênero, negando-se a usar os pronomes de tratamento de acordo com as autoidentificações de gênero de colegas travestis e transsexuais. Recentemente, um desses casos ensejou a abertura de processo investigativo com a formação de uma comissão, composta por docentes, responsável pela verificação de conduta do estudante acusado de transfobia.

corpo discente pouco acesso a serviços com foco em gênero. Do ponto de vista curricular, por exemplo, poucas são as disciplinas que contemplam esse conteúdo de modo integral que, no geral, é mero tópico entre tantos outros, terminando assim diluído e pouco aprofundado – um bom exemplo é a disciplina “Sociedades, Diferenças e Direitos Humanos nos Espaços Lusófonos”. Ofertada para todos os cursos de graduação, ela integra o Núcleo Comum de componentes obrigatórias e comporta em sua ementa um grande intervalo de temas que mais privilegia o atendimento à lei 10.639/03 (Unilab, 2018b, p.63).

Ainda que considerando a pós-graduação¹¹, a universidade conta atualmente com apenas um curso focado em Gênero. A Especialização em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos, apesar de bem-intencionada, também é uma iniciativa limitada, com apenas 60h (de suas 420 horas totais) sendo contempladas presencialmente. Sabendo que é uma formação continuada destinada sobretudo à profissionais da educação com diploma em qualquer graduação, o que inclui egressos/as de cursos sem aprofundamento em Gênero, é difícil fazer prognósticos positivos pois, na prática, ela acaba se tornando uma formação inicial, só que ofertado em condições duvidosas (Unilab, 2018c, p. 15).

É nesse cenário que foi proposta em 2017 a criação da disciplina Gênero e Sexualidade na História como componente optativa para a Licenciatura em História no Ceará. É sobre as experiências com essa disciplina, que vêm se estendendo ao longo de aproximadamente sete anos, que, na próxima seção, problematizo os desafios semestralmente renovados e que, infelizmente, continuam a me informar que, na Unilab, Gênero segue como periferia epistemológica.

2 Gênero e Sexualidade na História: rolando pedras de Sísifo?

A concepção e oferta de Gênero e Sexualidade na História¹², em grande medida, decorrem diretamente do caso de denúncia do estupro e da tentativa de feminicídio. Não é coincidência, portanto, que a sua inclusão à matriz curricular da Licenciatura em História só tenha ocorrido em 2017, quando já fazia quatro anos que o curso, no Ceará, havia sido criado.

¹¹ Atualmente, com vários cursos de pós-graduação, apenas alguns oferecem disciplinas pontuais com abordagem em Gênero. Os mestrados na área de Educação e Humanidades, por exemplo, sequer possuem linhas de pesquisa específicas em Gênero. Cf. Cursos da Unilab.

¹² Trata-se de uma disciplina optativa com 75h/a, sendo 60 h/a destinada ao cumprimento da parte teórica e 15 h/a de Prática como Componente Curricular. Cf. Unilab, 2018b.

Com as aulas iniciando a partir da discussão conceitual de gênero e de como ele emergiu no campo das ciências biomédicas, a disciplina costuma produzir incômodos nos/as estudantes em quatro pontos cruciais. O primeiro corresponde à compreensão de que gênero se referiria à própria diferença sexual e não a uma categoria de análise (Scott, 1995), emergindo forte resistência em entender as identidades de gênero como efeito de relações de poder construídas e articuladas com a finalidade de atribuir e naturalizar funções sociais, políticas e econômicas, forjando assim desigualdades e hierarquias cujas origens são negadas como produto humano. Em contrapartida, os/as estudantes, de modo geral, têm um forte interesse por debates sobre desigualdades (políticas e econômicas) com discussões acaloradas acerca de assimetrias de salários, jornadas e desvalorização/invisibilidade do trabalho realizado por mulheres e LGBTQ+; disparidades em relação a comportamentos sexuais, a exemplo da insistente exaltação da liberdade sexual masculina em detrimento da desvalorização da liberação sexual feminina; entre outras temáticas.

Nesse sentido, compartilho das reflexões de Andrea Alves (2021) ao analisar a sua experiência docente com o ensino de gênero em turmas do curso de Serviço Social na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Segundo ela, no seu caso também, “as alunas, em sua ampla maioria, se encantam mais com os debates feministas do que propriamente com a teorização sobre gênero.” (Alves, 2021, p. 12). A autora chama atenção para o fato de que, apesar de essas duas dimensões não se encontrarem totalmente estanques uma da outra, é preciso não perder de vista as diferenças existentes no trato das categorias adotadas por feministas e acadêmicas, e que são responsáveis por imprimir abordagens díspares, “pois os objetivos finais do feminismo nem sempre coincidem com a amplitude das abordagens teóricas sobre o conceito de gênero e com a necessária abstração que qualquer teoria carrega” (Alves, 2021, p. 12).

A resistência à teorização de gênero, portanto, se implica diretamente ao segundo ponto de incômodo: o debate sobre a construção das identidades subjetivas de gênero que, no Ocidente, são responsáveis por articular as tradicionais categorias “homem” e “mulher”, como matrizes originais, cujos significados são construídos e fixados a partir de símbolos e simbologias não disponíveis à livre interpretação e apropriação, pois se encontram sob o controle de diferentes instituições de poder (família, igreja, polícia, ciência, mídia) (Scott, 1995). Como efeito colateral, manifestações que se distanciam dessas fontes tidas por matriciais também têm seus significados fixados, a partir do lugar da subalternidade, como desvios. Nesse cenário, é muito comum emergir certa tensão e inquietação com o exercício analítico,

posto que é um conteúdo que se implica como “carne viva” para alguns/mas dos/as estudantes cujos relatos invariavelmente enfatizam as dificuldades e o sofrimento de conseguirem chegar a um lugar de autoaceitação.

Logo, apesar de compreenderem e aquiescerem com o argumento de que as categorias “homem” e “mulher” são resultado de um complexo processo de construção social, política, histórica e cultural que remetem, por um lado, às chamadas “pedagogias culturais” (Louro, 2008) e, por outro, às “imagens de controle” (Collins, 2018), quando essa discussão tangencia outras configurações identitárias, que lhes implica diretamente como pessoas, é comum que certa tensão e inquietação tomem espaço na sala de aula. Há um consenso profundamente estabelecido entre os/as estudantes de que, em seus casos, não se trataria de algo produzido, mas com o qual nasceram.

Como forma de rejeitar a ideia de que suas identidades de gênero são efeito de algo exterior a si mesmos/as, há um intenso exercício de ensaiar explicações ancoradas em viés naturalista e essencialista. Nessa perspectiva, são acionados discursos que se avizinham de uma concepção sobrenatural que diz “tenho corpo masculino, mas minha alma é de mulher” ou “meu corpo é de mulher, mas meu espírito é masculino”; de outro modo: “nasci assim”.

Tais interpretações, na verdade, não são novidade. Peter Fry e Edward MacRae, em 1985, já haviam detectado esse posicionamento que entende as categorias “homem” e “mulher” como fruto da imposição de “uma série de mecanismos sociais” responsável por construir “comportamentos e emoções considerados adequados”, em crianças desde a mais tenra infância; contudo, conforme chamam atenção:

O interessante é que este mesmo raciocínio é raramente usado quando se discute a homossexualidade. De alguma forma, a tendência é de acreditar que homossexuais masculinos e femininos são biologicamente ou psicologicamente tão diferentes dos assim chamados heterossexuais, que seu comportamento pode ser compreendido em termos mais psicológicos e biológicos que sociais. É tido como “natural” que o homossexual masculino seja “afeminado” e a homossexual feminina “ máscula”, e assim as “bichas” e “sapatões” do folclore brasileiro adquirem o status de uma condição que nunca é social, mas sim natural (Fry, Macrae, 1985, p. 11 – 13).

Em um esforço compreensivo dos textos, muitos/as são os/as estudantes que recorrem às próprias experiências de vida como recurso de análise e, ao assim procederem, tomam os relatos de si como a verdade cristalina, de modo pouco crítico, produzindo o que Bourdieu (1996) denominou “ilusão biográfica”. Para Scott, essa compreensão decorre da limitação do olhar

interpretativo de quem toma “a experiência como prova incontestável e como ponto de explicação originário”, enfraquecendo, assim, “o impulso crítico de histórias da diferença.” (Scott, 1998, p. 301).

Nesse ponto, as discussões conseguem avançar relativamente, principalmente quando abordamos o artigo de Oyèronké Oyèwùmí (2004) e estudamos sobre como, em algumas realidades extra europeias, a diferença sexual não foi explorada politicamente para produzir hierarquias, tendo sido outros critérios adotados, a exemplo do de senioridade. Mas, aqui, novo incômodo emerge: dessa vez, são os/as estudantes africanos/as que, ao ingressarem na discussão a partir de Oyèwùmí (2004), passam a se sentir à vontade para “sustentar teoricamente”, conforme dizem, que realmente gênero não existia em África e, consequentemente nem homossexualidade e nem feminismo. Todos seriam “a mais pura manifestação da dominação mental ocidental” e que recusá-los é, antes de tudo, “combater o eurocentrismo” em sua forma mais insidiosa e perigosa. Mesmo trabalhando com Luiz Mott (2005) e Sunday Bamsile (2013), o discurso de defesa de uma África original e heterossexual resiste baseado em argumentações do tipo: “Esse autor, eu vi na internet que ele é brasileiro e gay, não é mesmo?”, querendo com isso dizer que por ser um autor brasileiro não conheceria a África em profundidade e por ser gay possuiria uma visão tendenciosa; ou “Esse autor é africano, mas é americanizado, ele já está com o Ocidente todo na cabeça, a cabeça está toda colonizada pela Europa. Não vale.” O apego às crenças é tão forte a ponto de não conseguirem discernir que o que defendem é exatamente o que Bamsile (2013) critica.

O mito da inexistência homossexual e a crença no feminismo como instrumento de dominação mental¹³ correm paralelamente à ideia de complementaridade dos sexos, em que masculino e feminino corresponderiam a forças vitais que precisariam atuar em oposição e em complemento uma à outra. Por vezes, emergem comentários homofóbicos que chegam quase a incendiar a sala de aula, a exemplo de formulações do tipo “esse negócio de homem que diz ser mulher é coisa de gente esperta que não quer assumir as obrigações de homem e quer viver a vida fácil de mulher, sendo sustentado por um marido”. Quando isso ocorre, tanto estudantes homossexuais, travestis e transexuais se exaltam pela ofensa quanto mulheres cis, principalmente africanas, que chegam a desafiar os colegas homens cis a dizer a que corresponderia exatamente a expressão “vida fácil de mulher”, pois, segundo elas, em suas localidades, são as mulheres que assumem funções “pesadas”

13 Nesse contexto, é muito comum que os/as estudantes africanos/as sejam impelidos/as a responder sobre se as igrejas neopentecostais não seriam também instrumento de dominação mental ocidental.

como buscar água em fontes, cuidar de filhos/as e netos/as, cozinhar, limpar, e muitas vezes sair às ruas como vendedoras ambulantes para complementar a renda doméstica.

○ quase estado de caos só é acalmado quando, aproveitando das próprias falas dos/as estudantes, a abordagem teórica é suspensa em favor do uso de reportagens, estatísticas e minidocumentários para explorar, numa perspectiva menos senso-comum, os pontos de misoginia e homo/transfobia da fala dos colegas. Apesar de gerar profundo mal-estar, comentários machistas proferidos por africanos/as costumam ser relevados por estudantes que tendem a compreender como “senso-comum existente em África”. Essa conclusão permite o diálogo com bell hooks quando nos ensina que: “Uma das ideias mais prejudiciais popularizadas nos anos 1970 foi o pressuposto de que não é papel dos grupos subordinados ensinar os grupos dominantes a mudar” (hooks, 2021, p. 134)

A partir dessa reflexão, a turma constrói o consenso de que se estamos em sala de aula, o propósito ali é aprender uns/umas com os/as outros/as e assim continuamos: como um espaço de aprendizado¹⁴. Isso não significa, contudo, permissão para que as aulas se tornem “zona livre” para agressões e ofensas; portanto, conforme é insistentemente realçado com a turma, desde hooks: ainda que pessoas auto identificadas como mulheres cis e LGBT+ não precisem carregar o fardo de educar pessoas heterocisnormativas sobre misoginia, homofobia e transfobia, nossa disposição para compartilhar informações que questionem e apoiem a mudança é vital¹⁵.

Ocasões como essas permitem abertura para discutirmos sobre a construção da(s) masculinidade(s) (Connel, 1995) como um processo que ocorre a partir de três pilares: a supervalorização da virilidade e da violência; a dominação das mulheres e a homofobia (Welzer-Lang, 2001). Essa temática, em particular, contribui para que os colegas homens cis, brasileiros e africanos, reflitam sobre conceituações importantes, a exemplo de masculinidade hegemônica/subalterna; além do debate sobre as políticas de masculinidade vigentes e que, por muitas vezes, nos rodeiam e nos seduzem sem percebermos. Esse momento de discussão costuma atrair bastante interesse por dialogar com questões cotidianas como o advento das comunidades *incel* (celibatários involuntários) que, infelizmente, alguns chegam a admitir que já fizeram ou ainda fazem parte. Nesse sentido, é um

14 É nesse tipo de situação que aproveito para informar sobre a legislação brasileira sobre racismo, homofobia e transfobia.

15 O original em bell hooks é: “Ainda que pessoas de cor não precisem carregar o fardo de educar pessoas brancas sobre o racismo, nossa disposição para compartilhar informações que questionem e apoiem a mudança é vital.” (2021, p. 134)

momento também de desabafos, apesar de mais contidos, que servem para eles mesmos confirmarem que a dominação masculina não implica apenas em dominar mulheres; mas, também outros homens, homossexuais ou não.

Com isto, a disciplina avança para a discussão sobre a construção das identidades homossexuais, travestis e transexuais no Brasil (Carvalho; Carrara, 2013) sem, no entanto, parecer avançar de fato, tendo em vista o esforço de rejeitar as identidades homossexuais, travestis e transexuais como efeito do próprio gênero, como dispositivo de poder, cujo funcionamento produz não apenas categorias identitárias alçadas a posições de hegemonia; mas também outras que, apesar de divergentes, não escapam de ser igualmente produto dessas mesmas relações de poder generificadas. Desse modo, apesar do aparente desacato às normas vigentes, essas identidades diferenciais de gênero ainda estão situadas na mesma esteira de produção responsável por engendrar os sistemas de crenças e valores sustentadores do padrão heteronormativo (Scott, 1998, p. 302).

Essa discussão é bastante espinhosa, porque ela descortina o debate sobre o que é ideologia de gênero¹⁶. Popularizada de forma distorcida por grupos conservadores e reacionários essa expressão costuma ser conhecida pelos/as estudantes como uma fabricação mentirosa e, portanto, inexistente. Logo, problematizar que gênero, na verdade, não é uma ideologia, mas é responsável pela produção de muitas ideologias, é percorrer um caminho minado pela insistência em negar que nossas identidades subjetivas são produtos ideológicos cuja construção se assenta na diferença sexual como índice de hierarquização e governo das sociedades. Nesse sentido, ideologia de gênero se refere às crenças e aos valores que norteiam os discursos e as práticas sociais que, por sua vez, produzem e são produzidas a partir do gênero como dispositivo de poder, sendo o uso do conceito “ideologia” um marcador do caráter histórico de nossas identidades de gênero, retirando-as da ordem da natureza e da dependência do biológico para existirem (Garraio; Toldy, 2020).

Esse momento é revelador dos cuidados que são necessários na abordagem dessa temática em sala de aula, pois se para muitos/as é mero “objeto” de pesquisa; para outros/as tantos/as, está engendrado à própria vida e ao desejo de compreendê-la a partir de uma perspectiva de reivindicação de pertencimento à humanidade.

Em um dos relatos mais dramáticos, um estudante admitiu ter detestado o texto¹⁷, porque, dada a complexidade da sua abordagem analítica, não

16 O surgimento da expressão “ideologia de gênero” remonta à produção intelectual de Christina Hoff Sommers que veio a ser popularizada em textos pontífices e por outros escritores, a exemplo de Dale O’Leary e Jorge Scalla (Mariz, 2021).

17 O estudante se referia à Joan Scott (1995).

conseguiu discernir sua correta compreensão: “caso tenha entendido corretamente, acho que essa pessoa, que escreveu e que deve ser tão sabida, não sabe das pessoas feitas de carne e osso. Deve saber só daquelas que ela imagina”. E seguiu em desabafo abordando memórias de sua infância e adolescência, insistindo na descrença de que “não tenha já nascido assim... É um absurdo dizer que foi minha família, se minha família nunca me quis assim”.

Nesse momento, sobram reflexões sobre o meu próprio ofício e minhas limitações como docente. Ouvi-os/as admitir que adoram a disciplina, mas detestam as discussões teóricas, me faz saber que, na verdade, eles/as adoram o exercício próprio de fala, de ter alguém que se disponha a uma escuta atenta e interessada; o que é revelador de um estado de carência que não é atendido pela universidade, mas poderia ser caso fossem desenvolvidos serviços de verdadeiro acolhimento de seu corpo discente em toda a sua diversidade. Ao assumirem que a maior importância da disciplina incide em uma dimensão pessoal, como instrumento de apoio em seus processos de afirmação pessoal, na verdade, eles/as estão a dizer que a principal função da disciplina é mais terapêutica e menos teórica.

Tais exercícios de teorização do gênero que tanto impacientam os/as estudantes me remetem à bell hooks quando, em *Feminist Theory* (1984), critica a elitização racial, econômica e intelectual do movimento feminista estadunidense que contribuiu para que ele se formasse como um feminismo branco e liberal, ou seja, “de costas” para outras mulheres (negras, latinas, pobres, trabalhadoras e que aqui incluo travestis e transexuais), e assim ignorante da profunda “conexão entre a exploração sexista das mulheres nessa sociedade e o grau de educação feminina, incluindo a falta de habilidades básicas de leitura e escrita” (hooks, 1984, p. 01). Esse cenário levou à auto-organização de mulheres periféricas através da criação de diferentes coletivos feministas populares que, apesar de sua importância, em diferenciação, adotaram uma postura anti-intelectualista.

A reflexão de hooks vai ao encontro de situações que vivencio em sala de aula, como resistências ao “lugar de fala” de uma mulher considerada branca e cis, cuja autoridade expressaria uma dominação epistêmica eurocêntrica ou da branquitude, sobretudo quando problematizo concepções naturalizadas nas experiências individuais com base no repertório teórico da disciplina. Para contornar estas tensões, o que nem sempre é possível, uso das sugestões de hooks (1984) a respeito da diversificação de estratégias de educação feminista, incluindo desde a adoção da comunicação verbal através de rodas de conversa e diálogos com uso de linguagem menos acadêmica. Como

metodologia educacional, ela entende que o feminismo deve abandonar suas elaborações teóricas excessivamente abstratas e complexas em favor da adoção de estratégias que dialoguem com questões vitais e urgentes, a exemplo da violência dentro e fora de casa bem como do acesso a serviços de saúde de qualidade. Neste sentido, hooks propõe, por um lado, a comunicação verbal (e não somente a escrita) e, por outro, o testemunho e a experiência pessoal como recursos geradores de debates e trocas de saberes entre docentes e estudantes.

Mas, é preciso assinalar, uma maior unidade entre intelectuais acadêmicas e de movimentos populares é central para o enfrentamento dos desafios que se apresentam quando estudantes recém-formados/as se deparam com a realidade escolar. E com isto chegamos ao quarto e último ponto de incômodo que a disciplina gera nos/as estudantes: a forte rejeição em relação aos Estudos de Gênero na escola de educação básica, onde costumam ser vistos como assunto que, alegadamente, levará crianças e adolescentes à promiscuidade e gravidez precoce, no caso das meninas, ou à “homossexualização”, principalmente no caso dos meninos; resultando em um despertar precoce para assuntos que supostamente deveriam ser da alçada apenas de adultos. O relato geral compartilhado pelos/as próprios/as estudantes da disciplina a respeito das atividades de visita às escolas públicas e de entrevista com os seus núcleos gestores é marcado pelo mesmo tom pessimista, pois diante do simples questionamento se a escola possui um exemplar do Tema Transversal Orientação Sexual, a resposta obtida de diretores/as e até mesmo de professores/as não raro é de apreensão seguido de um “não, graças a Deus a gente aqui não trabalha com isso não”.

Em depoimento sobre uma dessas visitas visando mapear quais abordavam pedagogicamente temáticas relacionadas à Gênero, uma estudante destacou o temor de docentes em desagradar as famílias, lideranças religiosas e até mesmo de grupos criminosos locais. Muitos/as estudantes declaram não acreditar que conseguirão levar adiante os aprendizados sobre Gênero como algo para mudar e melhorar a sociedade, em razão de “muito ódio” e “preconceito com o assunto”. O cenário escolar da educação básica, de modo geral, parece conduzi-los/las ao pensamento de que não há muito o que fazer. Dentre aqueles/as que, naquela ocasião, acreditavam haver uma “luz no fim do túnel” estavam estudantes heterocis que, de modo geral, foram menos pessimistas e defenderam que, “aos poucos” e com “muito diálogo”, é possível construir alguma mudança, mas para isso, admitem: “é preciso fazer, mas tudo dentro do respeito, porque se for na viadagem, não dá certo! Tem que ser com seriedade!”.

Nesse dia, último daquele semestre, estudantes trans riram e lembraram de quando trabalhamos com a manchete de uma notícia que estampava o ex-vice-presidente General Mourão admitindo que “sempre houve homossexualidade no Exército, mas dentro da disciplina e hierarquia” (Gshow, 2019). Em meio aos risos, me apercebi que minha pedra de Sísifo rolara abaixo e que no próximo semestre descerei novamente para buscá-la.

Considerações Finais

Ao tratar dos rumos institucionais em relação à Gênero como campo de conhecimento de uma universidade interiorizada e internacionalizada, meu objetivo não foi sair em defesa de uma “coligação arco íris” (hooks, 1998). Entendo que conflitos nem sempre são negativos, pois, a depender do contexto e, principalmente, do que se faz (ou não) com eles, podem ser positivos ao serem aproveitados como oportunidades de aprendizado. A partir dessa compreensão, busquei criticar os descaminhos institucionais dos grupos dirigentes da Unilab que, apesar da alta rotatividade em sua composição, têm renovado, a cada gestão, o que aparenta ser um pacto de silenciamento e negligência, ao se eximirem de pautar de modo assertivo e sistemático questões de gênero, em sua agenda administrativo-burocrática e curricular.

Se como elemento norteador do desenvolvimento de ações afirmativas no âmbito das políticas de acolhimento e de permanência estudantil, Gênero tem sido abordado de forma falha e frágil; como campo epistemológico, o cenário não é muito diferente. Restrito mormente aos cursos das Humanidades, ele vem sendo mantido como uma periferia epistemológica a qual se destinam poucos olhares interessados, apesar da maior emergência de conflitos e desentendimentos atravessados por incompreensões acerca das complexidades e da diversidade da construção das identidades de gênero.

Nesse sentido, busquei evidenciar outras perspectivas bastante divergentes do discurso oficial que insiste em oferecer uma história única que, apesar de inovadora e inclusiva em vários aspectos, no que concerne ao campo institucional e epistemológico de Gênero, permanece instituindo a invisibilidade e o esquecimento de pessoas e corpos que não cabem na narrativa pretensamente neutra e universal, supostamente representativa de toda a comunidade universitária, mas que, na verdade, reproduz opressões ao negar que a diversidade é muito mais abrangente.

A partir da autoanálise de minha experiência docente à frente da disciplina de Gênero e Sexualidade na História, espero ter conseguido oferecer uma

visão mais intrincada e instável a respeito das complexidades das interfaces institucionais e pedagógicas relacionadas à Gênero. Longe de almejar mero exercício iconoclasta, ou pior, narcísico, acredito ter me colocado na berlinda também como sujeito envolvido nas limitações aqui analisadas. São essas vivências, em uma universidade interiorizada e com uma componente curricular vista e tratada corriqueiramente como uma periferia disciplinar, que têm me desafiado cotidianamente a sair do meu lugar de pesquisadora interessada em Gênero tão somente como teoria.

Referências

ABOIM, S. Masculinidades na Encruzilhada: hegemonia, dominação e hibridismo em Maputo. **Revista Análise Social**. Lisboa, n. 187, p. 273 – 295, abril de 2008.

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). **V Pesquisa Nacional de perfil socioeconômico e cultural dos(as) graduandos(as) das IFES** – 2018. Brasília: Andifes, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3SGBZhJ> . Acesso: 15/01/2024.

ALVES, A. M. Ensinando Gênero na Universidade. **Anuário Antropológico**. V. 46, n. 1, p. 11 – 22, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3UDTwtH>. Acesso em: 15/01/2024.

BAMISILE, S. A. A procura de uma ideologia afro-cêntrica: Do feminismo ao afro-feminismo. **Via Atlântica**, v. 14, n. 2, p. 257-279, 2013.

BOURDIEU, P. **Homo Academicus**. California: Stanford University Press, 1988.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus, 1996.

CARVALHO, M. e CARRARA, S.. Em Direito à um Futuro Trans? Contribuições para a História do Movimento de Travestis e Transexuais no Brasil. **Revista Sexualidad, Salud y Sociedad**. Rio de Janeiro, n. 14, p. 319 – 351, 2013.

COLLINS, P. H. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. IN: MORENO, R. **Reflexões e Práticas de transformação feminista**. São Paulo: Sempre Viva Organização Feminista (SOF), 2015, p. 13 – 42.

CONNEL, R. Políticas da Masculinidade. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, n. 20, p.185 – 206, jul.-dez. de 1995.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS); MINISTÉRIO DA SAÚDE (MS). **Resolução n.º 510**, de 7 de abril de 2016. Disponível em: Ministerio da Saúde. Acesso em: 10/10/2024.

CRANE, D. **Invisible colleges**: diffusion of knowledge in scientific communities. Chicago: University of Chicago Press, 1972.

DALMASO-JUNQUEIRA, B.; MOELLER, K. An analytic framework for theorizing the anti-gender agenda in education. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 32, 2024. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/8829>. Acesso: 6 mar. 2025.

DIÁRIO DO PODER. Governador do Ceará e Unilab tentam abafar três casos de estupro. **Diário do Poder**, 24 de junho de 2016. Disponível em: <https://bit.ly/49iAihB>. Acesso: 15/01/2024.

GARRAIO, J.; TOLDY, T. “Ideologia de Gênero”: origem e disseminação de um discurso antifeminista. **Mandrágora**. V. 26, n. 1, p. 129 –155, 2020. Disponível em: <https://revistas.metodista.br/index.php/mandragora/article/view/1103>. Acesso: 06/03/2025.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GSHOW. ‘Sempre houve homossexualidade no Exército, mas dentro da disciplina e hierarquia’, diz Mourão em entrevista a Bial. **Gshow**, 17 de julho de 2019. Disponível em: <https://shre.ink/rpXi>. Acesso: 18/02/2024.

hooks, b. **Feminist Theory**: from margin to center. Boston: South End Press, 1984.

hooks, b. **Teaching to transgress**: education as the practice of freedom. New York; London: Routledge, 1994.

hooks, b. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

LOURO, G. L. Gênero e Sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Proposições**. V. 19, n. 2, p. 17 – 23, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/48kLSHJ>. Acesso: 15/01/2024.

MALOMALO, B. Desafios de gestão multicultural numa universidade internacional: CASO DA UNILAB. **Tensões Mundiais**, [S. l.], v. 14, n. 26, p. 75–100, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/tensoesmundiais/article/view/886>. Acesso: 6 mar. 2025.

MARIZ, S. F. Origens da “ideologia de gênero”: O ativismo antifeminista de Christina Hoff Sommers. **Projeto História**, v. 72, p. 30–56, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/54804>. Acesso: 8 mar. 2025.

MARTINEZ, E. Beyond Black/White: the racisms of our times. **Social Justice**. V. 20, n. 1/2, p. 22 – 34, 1993. Disponível em: <https://bit.ly/42Ez3XL>. Acesso: 15/01/2024.

MOTT, L. Raízes Históricas da Homossexualidade no Atlântico Lusófono Negro. **Afro-Ásia**. N.º 33, p. 09 – 33, 2005.

O POVO. Estudante baleada no rosto em campus da Unilab passa por cirurgia. **Jornal O Povo**, 21 de outubro de 2017. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/ceara/acarape/2017/10/estudante-baleada-no-rosto-em-campus-da-unilab-passa-por-cirurgia-no-c.html>. Acesso: 07/03/2025.

OYÈWÜMI, O. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. IN: CODESRIA Gender Series. **African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms**. V. 1, Dakar, p. 01 – 08, 2004.

PEIXOTO, M. Ato na Unilab faz alerta sobre cultura do estupro. **Diário do Nordeste**, 24 de junho de 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3OOetOS>. Acesso: 15/01/2024.

REED-DANAHAY, D. Bourdieu and Critical Autoethnography: implications for research, writing, and teaching. **International Journal of Multicultural Education**. V. 19, n. 1, p. 144 – 154, 2017. Disponível em: Bourdieu and Critical Autoethnography: Implications for Research, Writing, and Teaching | International Journal of Multicultural Education. Acesso em: 15/01/2024.

RIBEIRO, G. ‘Não vou transformar a Unilab em uma igreja’, diz pastor nomeado reitor por Governo Bolsonaro. **Diário do Nordeste**, 11 de março de 2020. Disponível em: <https://bit.ly/48iQka8>. Acesso: 15/01/2024.

SANTOS, D. B. R. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: Microsoft Word - I PARTE _2_.doc. Acesso: 06/03/2025.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**. N. 20, p. 71 – 99, jul. – dez. 1995.

SCOTT, J. A invisibilidade da experiência. **Revista Projeto História**. N. 16, p. 297 – 325, 1998.

SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO INSTITUCIONAL (SECOM). **Núcleo de Políticas de Gênero e Sexualidade inaugura sede nos Palmares**. Unilab, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3SH2jbM>. Acesso: 15/01/2024.

SILVA, E. Entre silenciamentos e invisibilidades: ausência de discussões curriculares e políticas institucionais de gênero e sexualidade na universidade. **Diversidade e Educação**. V. 7, n. 1, 2019, p. 39 – 63.

SILVA, M. J.F. da. **A Universidade e o Poder**: Reflexões sobre o Campo Acadêmico. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

SOBRAL, V. Aluna estrangeira denuncia colega de universidade por estupro no Ceará. **Portal G1**, 23 de junho de 2016. Disponível em: <https://bit.ly/49oBqk4>. Acesso: 15/01/2024.

TILLY, C. **The Contentious French**: Politics, Identity, and Collective Action. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB). **Resolução Consuni/Unilab** n.º 04/2018. Aprova o Regimento Interno da Pró-reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis (PROPÆ). UNILAB, 2018a. Disponível em: <https://bit.ly/3l5Tpj7>. Acesso: 15/01/2024.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História** - Ceará. Redenção: Unilab, 2018b.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB). **Projeto Político – Pedagógico do Curso de Especialização em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos**. Redenção: Unilab, 2018c. Disponível em: [Especialização \(unilab.edu.br\)](https://unilab.edu.br) Acesso: 15/01/2024.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB). **Resolução Consuni/Unilab** n.º 78/2022. Aprova o Regimento Interno da Pró-reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis (PROPÆ). UNILAB, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3T2ivWg>. Acesso: 15/01/2024.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB). **Unilab em Números**. Unilab, 2023. Disponível em: [Unilab em Números](#). Acesso: 15/01/2023.

VASCONCELOS, F.T.R. e outros. Desafios para a segurança pública no Maciço de Baturité – Ceará: mortalidade violenta e insegurança no “território Unilab”. **Revista Brasileira de Segurança Pública**. V. 16, n. 3, p. 290 – 313, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3SEyd8N>. Acesso: 15/01/2024.

VASCONCELOS, F. T. R.; MARIZ, S. O “Projeto Unilab” em disputa: avanços e contradições de uma comunidade universitária. **Revista Tempos Históricos**. V. 26, n. 2, 2022.

VILLARDI, B. Q.; SALLES, M. de A. S. D.; FERNANDES, E. de S. Dinâmicas de poder explicitadas no processo de reestruturação de uma Instituição Federal de Ensino Superior. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 14, n. 9, p. 15659–15679, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/2550>. Acesso em: 7 mar. 2025.

WELZER-LANG, D. A Construção do Masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Estudos Feministas**. Florianópolis, ano 09, n. 2, p. 460 – 482, 2001.

Recebido em novembro de 2024.

Aprovado em março de 2025.