



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO NAS ORGANIZAÇÕES
APRENDENTES – PPGOA

FERNANDA KARLA FERNANDES DA SILVA GÓES

O quarto excluído:
**GÊNEROS NÃO BINÁRIOS E FORMAÇÃO
UNIVERSITÁRIA**



***Hermafrodita:** fruto da relação entre Hermes e Afrodite, o mito de Hermafrodita é a referência da mitologia grega à intersexualidade.*

**JOÃO PESSOA – PB
2019**

FERNANDA KARLA FERNANDES DA SILVA GÓES

O quarto excluído:
**GÊNEROS NÃO BINÁRIOS E FORMAÇÃO
UNIVERSITÁRIA**

DISSERTAÇÃO apresentada ao Programa de Pós-graduação em Gestão das Organizações Aprendentes, da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento aos requisitos institucionais para a obtenção do título de **MESTRE**.

Orientador: Prof. Dr. José Washington de Moraes Medeiros

**JOÃO PESSOA – PB
2019**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

G598q Góes, Fernanda Karla Fernandes da Silva.

O quarto excluído: Gêneros não binários e formação universitária / Fernanda Karla Fernandes da Silva Góes.

- João Pessoa, 2020.

310 f. : il.

Orientação: José Washington de Moraes Medeiros.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/Educação.

1. Quarto excluído. 2. Gênero não binário. 3. Contextos de aprendizagem. 4. Formação universitária. I. Medeiros, José Washington de Moraes. II. Título.

UFPB/BC

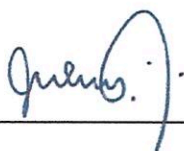
FERNANDA KARLA FERNANDES DA SILVA GÓES

O quarto excluído:
**GÊNEROS NÃO BINÁRIOS E FORMAÇÃO
UNIVERSITÁRIA**

DISSERTAÇÃO apresentada ao Programa de Pós-graduação em Gestão das Organizações Aprendentes, da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento aos requisitos institucionais para a obtenção do título de **MESTRE**.

APROVADO EM: 12/12/2019.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Washington de Moraes Medeiros
Orientador (PPGOA/UFPB)

Profa. Dra. Maria Fátima Fernandes Martins Catão
Membro Interno (PPGOA/UFPB)



Profa. Dra. Gisele Rocha Cortês
Membro Externo (PPGCI/UFPB)

Às 444 pessoas transgênero que, de janeiro de 2017 à dezembro de 2019 (ANTRA, 2019), perderam a vida vítimas do ódio às diferenças no Brasil...

DEDICO

SOBRE A GRATIDÃO

Enfim, chegou o momento final desta etapa! Muitos desafios, dificuldades, mas também muitas conquistas e aprendizados nortearam esse longo caminho. A tarefa de chegar até aqui não foi fácil. Do processo seletivo à defesa do trabalho final, foi percorrido um extenso caminho pedregoso. No entanto, consegui! E no final de tudo, percebo que cada pedra que não pôde ser removida, favoreceu a minha escalada até aqui!

Dessa forma, não poderia deixar de iniciar agradecendo ao autor de tudo, *Yahweh*, pela conclusão deste trabalho e por ter me concedido capacidade e estratégias para alcançar os objetivos surgidos ao longo dessa pesquisa. Obrigada pelos Teus planos serem sempre maiores do que os meus sonhos!

Acredito no poder da cooperação do mundo, da vida e das pessoas em cada resultado alcançado. Nenhum projeto é resultante do trabalho de uma só pessoa, mas sim de uma equipe. E aqui não foi diferente! Por isso, gostaria de agradecer. Afinal, frutos compartilhados proporcionam alegrias redobradas...

Aos meus pais, Cláudio e Karla Góes, por todo o aporte e amor concedidos. Obrigada por apostarem tanto em mim! Ter vocês em minha vida me torna uma pessoa extremamente abençoada.

Ao meu irmãozinho Davi Góes, pela riqueza da sua companhia todos os dias da minha vida. Que sorte a minha poder contar com você!

Ao meu orientador, José Washington de Moraes Medeiros, por sua paciência, seu carisma e sua sabedoria. Obrigada pela oportunidade de compartilhar conhecimentos e por (trans)formar a minha maneira de ver o mundo!

Aos colegas da Turma 8 do Programa de Pós-Graduação em Gestão das Organizações Aprendentes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), por toda parceria ao longo dos dois anos juntos, e em especial, ao meu amigo Marco Antônio Cordeiro, que nos deixou há pouco tempo, mas ficará para sempre em minha

memória.

Às professoras da banca examinadora, Prof^a. Dra. Maria de Fátima Fernandes Martins Catão, Prof^a. Dra. Gisele Rocha Cortês e Prof^a. Dra. Maria Da Luz Olegário, por gentilmente aceitarem participar e colaborar com esta dissertação. E por, mesmo tendo recebido o texto tão próximo à data da defesa, terem trazido grandes apontamentos que enriqueceram ainda mais este estudo.

Ao Instituto de Educação Superior da Paraíba – IESP por ter permitido, de maneira tão agradável e receptiva, a realização desta pesquisa.

Aos/as docentes e discentes participantes da pesquisa, por toda atenção, compreensão e conhecimentos transmitidos durante as entrevistas.

Por fim, agradeço a todos/as que direta ou indiretamente me motivaram com palavras de ânimo e conforto nos momentos em que o cansaço e o medo tomavam conta de mim. Obrigada pelo carinho e confiança!

▪

).

RESUMO

No Século XXI, espectros de gêneros plurais compõem identidades, corpos, sexualidades e narrativas que, diante de suas performances e atos de gendramentos, muitas vezes expressam comportamentos antagônicos às prescrições do falocentrismo (marca de poder da superioridade masculina), do patriarcado (autoridade masculina), da heteronormatividade (dispositivo de poder imposto como única identidade sexual válida), do heterossexismo (sistema ideológico que legitima a heterossexualidade como padrão) e do contrato heterossexual (sujeição do outro aos papéis de gênero normatizados), dentre outros fatores. Desta feita, na contemporaneidade, opera-se uma revolução de costumes sem precedentes em relação à diversidade/diferenças de gênero, cuja resistência e enfrentamento históricos pautaram políticas públicas e conquistas de direitos, sobretudo nas últimas décadas. Diante disso, esta investigação objetiva *compreender a não binaridade de gênero em contextos de aprendizagem na formação universitária*. Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de campo, de abordagem qualiquantitativa, do tipo exploratória. O universo foi constituído pelo Instituto de Ensino Superior da Paraíba (IESP), que estrutura ensino superior a partir de três áreas do conhecimento: Ciências da Saúde, Ciências Exatas e Tecnológicas, e Ciências Humanas. A amostragem foi a não-probabilística, cujo critério amostral foi aleatório (sorteio), e selecionou dois/as docentes por área (seis ao todo). Também selecionou como amostra intencional, dois/as estudantes por área (seis ao todo), estes/as últimos/as que expressem performances de gêneros não binários. A pesquisa valeu-se da perspectiva de organização de categorias como via de sistematização e interpretação dos resultados, cuja estratégia deu-se a partir do método do “quarto excluído”, a partir de situações-problema orientadas pela escolha de imagens como respostas. Nos resultados, emergiram categorias como “fora do padrão”, “quebra de padrão”, “desigualdade de gênero”, “minorias”, “incômodo”, “diferente”, dentre outras nuances, que realçaram os motivos pelos quais docentes e discentes percebem as subjugações socioculturais às quais estudantes universitários não binários são vitimados/as cotidianamente. Os/as docentes reconhecem o despreparo pedagógico e institucional para lidarem com pessoas não binárias em sala de aula. Por extravasarem as fronteiras das composições estabelecidas entre *ser homem* e *ser mulher*, através de seus atos performáticos, estudantes não binários sentem a força das imposições normativas que maceram sobre si mesmos/as a dominância do sistema sexo-gênero, o que implica dizer que a (re)construção do sujeito é uma luta constante e que resiste às formas de reificação, autoritarismo, indiferença, desrespeito e violência simbólica com que são submetidos/as em sala de aula e demais espaços institucionais. Com isso, a pesquisa constatou o quanto estudantes não binários são, de fato, as pessoas mais excluídas em contextos de aprendizagem da formação universitária, no IESP. Portanto, a supremacia do discurso binário (heteronormativo) invade o cenário universitário por meio do controle do corpo e do comportamento, o que traz contradições para o próprio processo formativo e para os objetivos da IES. Isso requer ações de intervenção, através de políticas institucionais planejadas e consistentes, que favoreçam as condições de aprendizagem independentemente da situação de gênero.

Palavras-chave: Quarto excluído. Gênero não binário. Contextos de aprendizagem. Formação universitária. Instituto de Ensino Superior da Paraíba (IESP).

ABSTRACT

In the 21st Century, plural genders spectrum make up identities, bodies, sexualities and narratives that, in the face of their performances and acts of gendramatics, often express antagonistic behaviors to the prescriptions of falocentrism (mark of power of male superiority), patriarchy (male authority), heteronormativity (power device imposed as the only valid sexual identity), heterosexualism (ideological system that legitimizes heterosexuality as a standard) and heterosexual contract (subjection of the other to standardized gender roles), among other factors. This time, in contemporaneity, there is a revolution of customs unprecedented in relation to diversity/gender differences, whose resistance and historical confrontation guided public policies and rights conquests, especially in recent decades. Therefore, this research aims to understand gender non-binarity in learning contexts in university education. In methodological terms, it is a field research, a qualiquantitative approach, an exploratory type. The universe was constituted by the Higher Education Institute of Paraíba (IESP), which structure higher education from three areas of knowledge: Health Sciences, Exact and Technological Sciences, and Humanities. The sample was non-probabilistic, whose sample criterion was random (draw), and selected two/teachers by area (six in all). He also selected as an intentional sample, two/two students per area (six in all), these/the last/as expressing non-binary gender performances. The research availed of the perspective of organization of categories as a way of systematization and interpretation of results, whose strategy was given from the method of the room "excluded", from situations-problem guided by the choice of images as answers. In the results, emerged categories like "outside the standard", "pattern break", "gender inequality", "minority", "nuisance", "different", among other nuances, who emphasized the reasons why teachers and students perceive the socio-cultural subjugations to which non-binary university students are victimized/their daily lives. The teachers/teachers recognize the pedagogical and institutional unpreparedness to deal with non-binary people in the classroom. For going beyond the boundaries of the compositions established between being a man and being a woman, through their performance acts, non-binary students feel the force of the normative impositions that tarnish on themselves/as the dominance of the sex-gender system, which implies to say that the (re)construction of the subject is a constant struggle that resists the forms of reification, authoritarianism, indifference, disrespect and symbolic violence with which they are subjected/as in the classroom and other institutional spaces. With this, the research finds how non-binary students are, in fact, the most excluded people in learning contexts of university education, in the IESP. Therefore, the supremacy of binary discourse (heteronormative) invades the university scene through the control of the body and behavior, which brings contradictions to the formative process itself and to the goals of the IES. This requires intervention actions, through planned and consistent institutional policies, that favor the conditions of learning regardless of gender condition.

Keywords: Room excluded. Non-binary gender. Learning contexts. University education. Paraíba Higher Education Institute (IESP).

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	CARTAZ INSTITUÍDO PELA LEI 11.105/2017/PB.....	43
FIGURA 2	RELAÇÃO ENTRE OS ASPECTOS SUPRACITADOS (UNIVERSO, AMOSTRA E AMOSTRAGEM) NA PESQUISA.....	81
FIGURA 3	INFORMAÇÕES CADASTRAIS DA REDE SOCIAL PINTEREST.....	88
FIGURA 4	MODELO DE CATEGORIAS CONSTITUÍDAS A PARTIR DO MODELO MISTO.....	92
FIGURA 5	DELIMITAÇÃO CONCEITUAL ENTRE APRENDIZAGEM FORMAL E INFORMAL.....	101
FIGURA 6	NUVEM DE PALAVRAS DAS RESPOSTAS À UNIDADE DE SENTIDO: EVENTO DE APRENDIZAGEM (DOCENTES).....	169
FIGURA 7	NUVEM DE PALAVRAS DAS RESPOSTAS À UNIDADE DE SENTIDO: CONTEÚDO DE ENSINO (DOCENTES).....	174
FIGURA 8	NUVEM DE PALAVRAS DAS RESPOSTAS À UNIDADE DE SENTIDO: CONJUNTO DE CIRCUNSTÂNCIAS RELEVANTES (DOCENTES).....	179
FIGURA 9	NUVEM DE PALAVRAS DAS RESPOSTAS À UNIDADE DE SENTIDO: TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NO ENSINO (DOCENTES).....	183
FIGURA 10	NUVEM DE PALAVRAS DAS RESPOSTAS À UNIDADE DE SENTIDO: CONDIÇÕES DE DIÁLOGO (DOCENTES).....	188
FIGURA 11	NUVEM DE PALAVRAS DAS RESPOSTAS À UNIDADE DE SENTIDO: ATENDIMENTO DE DIRETRIZES DE INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES) (DOCENTES).....	193
FIGURA 12	NUVEM DE PALAVRAS DAS RESPOSTAS À UNIDADE DE SENTIDO: FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E PROFISSIONALIZAÇÃO (DOCENTES).....	197
FIGURA 13	NUVEM DE PALAVRAS DAS RESPOSTAS À UNIDADE DE SENTIDO: PRÁTICA DOCENTE (DOCENTE).....	201
FIGURA 14	NUVEM DE PALAVRAS DAS RESPOSTAS À UNIDADE DE SENTIDO: HETEROSSEXUALIDADE COMPULSÓRIA (DOCENTES).....	205
FIGURA 15	NUVEM DE PALAVRAS DAS RESPOSTAS À UNIDADE DE SENTIDO: PERFORMANCE DE GÊNERO (DOCENTES).....	209
FIGURA 16	NUVEM DE PALAVRAS DAS RESPOSTAS À UNIDADE DE SENTIDO:	

	HETERONORMATIVIDADE (DOCENTES).....	213
FIGURA 17	NUVEM DE PALAVRAS DAS RESPOSTAS À UNIDADE DE SENTIDO: DESLOCAMENTO DE GÊNERO (DOCENTES).....	217
FIGURA 18	NUVEM DE PALAVRAS COM TODAS AS UNIDADES DE SENTIDO DA ROTEIRIZARÃO - O QUARTO EXCLUÍDO (DOCENTES).....	218
FIGURA 19	NUVEM DE PALAVRAS DAS RESPOSTAS À UNIDADE DE SENTIDO: EVENTO DE APRENDIZAGEM (DISCENTES).....	230
FIGURA 20	NUVEM DE PALAVRAS DAS RESPOSTAS À UNIDADE DE SENTIDO: CONTEÚDO DE ENSINO (DISCENTES).....	235
FIGURA 21	NUVEM DE PALAVRAS DAS RESPOSTAS À UNIDADE DE SENTIDO: CONJUNTO DE CIRCUNSTÂNCIAS RELEVANTES (DISCENTES).....	240
FIGURA 22	NUVEM DE PALAVRAS DAS RESPOSTAS À UNIDADE DE SENTIDO: TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NO ENSINO (DISCENTES).....	244
FIGURA 23	NUVEM DE PALAVRAS DAS RESPOSTAS À UNIDADE DE SENTIDO: CONDIÇÕES DE DIÁLOGO (DISCENTES).....	249
FIGURA 24	NUVEM DE PALAVRAS DAS RESPOSTAS À UNIDADE DE SENTIDO: ATENDIMENTO DE DIRETRIZES DE INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (DISCENTES).....	254
FIGURA 25	NUVEM DE PALAVRAS DAS RESPOSTAS À UNIDADE DE SENTIDO: FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E PROFISSIONALIZAÇÃO (DISCENTES).....	259
FIGURA 26	NUVEM DE PALAVRAS DAS RESPOSTAS À UNIDADE DE SENTIDO: PRÁTICA DOCENTE(DISCENTES).....	264
FIGURA 27	NUVEM DE PALAVRAS DAS RESPOSTAS À UNIDADE DE SENTIDO: HETEROSSEXUALIDADE COMPULSÓRIA (DISCENTES).....	269
FIGURA 28	NUVEM DE PALAVRAS DAS RESPOSTAS À UNIDADE DE SENTIDO: PERFORMANCE DE GÊNERO (DISCENTES).....	274
FIGURA 29	NUVEM DE PALAVRAS DAS RESPOSTAS À UNIDADE DE SENTIDO: HETERONORMATIVIDADE (DISCENTES).....	279
FIGURA 30	NUVEM DE PALAVRAS DAS RESPOSTAS À UNIDADE DE SENTIDO: DESLOCAMENTO DE GÊNERO (DISCENTES).....	280
FIGURA 31	NUVEM DE PALAVRAS COM TODAS AS UNIDADES DE SENTIDO DA ROTEIRIZARÃO - O QUARTO EXCLUÍDO (DISCENTES).....	284

LISTA DE FOTOS

FOTO 1	PRAÇA CENTRAL DO CAMPUS DO IESP, NA BR 230 – CABEDELO – PB.....	78
FOTO 2	SUJEITO QUEER.....	129

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	ESPECTROMETRIA DE GÊNERO.....	24
QUADRO 2	REGISTROS DE DENÚNCIAS ENTRE 2011 E 2017 NO DISQUE 100 DO MDH.....	39
QUADRO 3	INSTRUMENTOS LEGAIS RELACIONADOS AOS DIREITOS LGBTQI NO ESTADO DA PARAÍBA.....	42
QUADRO 4	ESTADO DA ARTE DA PESQUISA: BUSCAS, RECUPERAÇÃO, SELEÇÃO E UTILIZAÇÃO DE FONTES PERIÓDICAS PARA A CONSTRUÇÃO DO PORTFÓLIO BIBLIOGRÁFICO.....	51
QUADRO 5	CONCEITOS DE CURSO DA IES.....	76
QUADRO 6	RESULTADO DA AMOSTRA ALEATÓRIA DOCENTE, ATRAVÉS DE SORTEIO.....	82
QUADRO 7	RESULTADO DA AMOSTRA INTENCIONAL DISCENTE.....	83
QUADRO 8	SISTEMATIZAÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO DO MÉTODO DO QUARTO EXCLUÍDO A PARTIR DO PROCESSO ENTRE PERGUNTAS E RESPOSTAS POR IMAGENS.....	85
QUADRO 9	EXEMPLOS DE AGRUPAMENTO DE IMAGENS COMO LÂMINAS PARA APLICAÇÃO DO MÉTODO DO QUARTO EXCLUÍDO NA PESQUISA.....	87
QUADRO 10	SÍNTESE DO PROCESSO DE COLETA DE DADOS.....	89
QUADRO 11	TEORIAS DA APRENDIZAGEM.....	96
QUADRO 12	REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – GOVERNO LULA (2003-2010).....	116
QUADRO 13	IDENTIDADE DE GÊNERO AUTODECLARADA POR DOCENTES.....	160
QUADRO 14	IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL AUTODECLARADA POR DOCENTES.....	161
QUADRO 15	JUSTIFICATIVAS DOCENTES PELA ESCOLHA DO QUARTO EXCLUÍDO EM RELAÇÃO AO MODELO DE AULA CONVENCIONAL.....	167
QUADRO 16	JUSTIFICATIVAS DOCENTES PELA ESCOLHA DO QUARTO EXCLUÍDO EM RELAÇÃO AO CONJUNTO DE CONTEÚDOS.....	172
QUADRO 17	JUSTIFICATIVAS DOCENTES PELA ESCOLHA DO QUARTO EXCLUÍDO EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM INDIVIDUAL/COLETIVA.....	177
QUADRO 18	JUSTIFICATIVAS DOCENTES PELA ESCOLHA DO QUARTO EXCLUÍDO EM RELAÇÃO ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA	

	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E OS PROCESSOS DE ENSINO- APRENDIZAGEM.....	181
QUADRO 19	JUSTIFICATIVAS DOCENTES PELA ESCOLHA DO QUARTO EXCLUÍDO EM RELAÇÃO ÀS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA AULA.....	186
QUADRO 20	JUSTIFICATIVAS DOCENTES PELA ESCOLHA DO QUARTO EXCLUÍDO EM RELAÇÃO ÀS DIRETRIZES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR.....	191
QUADRO 21	JUSTIFICATIVAS DOCENTES PELA ESCOLHA DO QUARTO EXCLUÍDO EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E EXIGÊNCIAS DO MERCADO DE TRABALHO.....	195
QUADRO 22	JUSTIFICATIVAS DOCENTES PELA ESCOLHA DO QUARTO EXCLUÍDO EM RELAÇÃO ÀS COMPETÊNCIAS DA PRÁTICA DOCENTE E ÀS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS.....	199
QUADRO 23	JUSTIFICATIVAS DOCENTES PELA ESCOLHA DO QUARTO EXCLUÍDO EM RELAÇÃO À OBEDIÊNCIA A NORMAS SOCIOCULTURAIS.....	203
QUADRO 24	JUSTIFICATIVAS DOCENTES PELA ESCOLHA DO QUARTO EXCLUÍDO EM RELAÇÃO À COMPOSIÇÃO DA IDEIA DO CORPO ESTABELECIDO COMO NATURAL/NORMAL.....	207
QUADRO 25	JUSTIFICATIVAS DOCENTES PELA ESCOLHA DO QUARTO EXCLUÍDO EM RELAÇÃO À TOLERÂNCIA/INCLUSÃO SOCIOCULTURAL DE PESSOAS GAYS E LÉSBICAS.....	211
QUADRO 26	JUSTIFICATIVAS DOCENTES PELA ESCOLHA DO QUARTO EXCLUÍDO EM RELAÇÃO AOS PAPÉIS DE SEXO- GÊNERO.....	215
QUADRO 27	IDENTIDADE DE GÊNERO AUTODECLARADA POR DISCENTES.....	221
QUADRO 28	IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL AUTODECLARADA POR DISCENTES.....	222
QUADRO 29	JUSTIFICATIVAS DISCENTES PELA ESCOLHA DO QUARTO EXCLUÍDO EM RELAÇÃO AO MODELO DE AULA CONVENCIONAL.....	228
QUADRO 30	JUSTIFICATIVAS DISCENTES PELA ESCOLHA DO QUARTO EXCLUÍDO EM RELAÇÃO AO CONJUNTO DE CONTEÚDOS.....	233
QUADRO 31	JUSTIFICATIVAS DISCENTES PELA ESCOLHA DO QUARTO EXCLUÍDO EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM	

	INDIVIDUAL/COLETIVA.....	238
QUADRO 32	JUSTIFICATIVAS DISCENTES PELA ESCOLHA DO QUARTO EXCLUÍDO EM RELAÇÃO ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	242
QUADRO 33	JUSTIFICATIVAS DISCENTES PELA ESCOLHA DO QUARTO EXCLUÍDO EM RELAÇÃO ÀS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA AULA.....	247
QUADRO 34	JUSTIFICATIVAS DISCENTES PELA ESCOLHA DO QUARTO EXCLUÍDO EM RELAÇÃO ÀS DIRETRIZES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR.....	252
QUADRO 35	JUSTIFICATIVAS DISCENTES PELA ESCOLHA DO QUARTO EXCLUÍDO EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E EXIGÊNCIAS DO MERCADO DE TRABALHO.....	257
QUADRO 36	JUSTIFICATIVAS DISCENTES PELA ESCOLHA DO QUARTO EXCLUÍDO EM RELAÇÃO A COMPETÊNCIAS DA PRÁTICA DOCENTE E POLÍTICAS INSTITUCIONAIS.....	262
QUADRO 37	JUSTIFICATIVAS DISCENTES PELA ESCOLHA DO QUARTO EXCLUÍDO EM RELAÇÃO À OBEDIÊNCIA A NORMAS SOCIOCULTURAIS.....	267
QUADRO 38	JUSTIFICATIVAS DISCENTES PELA ESCOLHA DO QUARTO EXCLUÍDO EM RELAÇÃO À COMPOSIÇÃO DA IDEIA DO CORPO ESTABELECIDO COMO NATURAL/NORMAL.....	272
QUADRO 39	JUSTIFICATIVAS DISCENTES PELA ESCOLHA DO QUARTO EXCLUÍDO EM RELAÇÃO À INCLUSÃO SOCIOCULTURAL DE PESSOAS GAYS E LÉSBICAS.....	277
QUADRO 40	JUSTIFICATIVAS DISCENTES PELA ESCOLHA DO QUARTO EXCLUÍDO EM RELAÇÃO AOS PAPÉIS DE SEXO-GÊNERO.....	282

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	NÚMERO DE MORTES DE TRANSEXUAIS NO MUNDO ENTRE 2008 E 2014.....	37
GRÁFICO 2	REGISTOS SOBRE DENÚNCIAS DE HOMOFOBIA.....	38
GRÁFICO 3	DISTRIBUIÇÃO DE HOMICÍDIOS LGBTQI POR ESTADO DA FEDERAÇÃO.....	41
GRÁFICO 4	TEMPO DE DOCÊNCIA (ANOS).....	157
GRÁFICO 5	TEMPO DE ATUAÇÃO NO IESP (ANOS).....	158
GRÁFICO 6	ÁREA DO CONHECIMENTO DOS/AS DOCENTES ENTREVISTADOS/AS.....	158
GRÁFICO 7	TITULAÇÃO.....	159
GRÁFICO 8	FAIXA ETÁRIA (DOCENTES).....	160
GRÁFICO 9	PROCESSO DE MEDIAÇÃO: IDENTIFICAÇÃO/CLASSIFICAÇÃO (DOCENTES).....	162
GRÁFICO 10	PROCESSO DE MEDIAÇÃO: ABSTRAÇÃO/GENERALIZAÇÃO (DOCENTES).....	163
GRÁFICO 11	EVENTO DE APRENDIZAGEM (DOCENTES).....	165
GRÁFICO 12	CONTEÚDO DE ENSINO (DOCENTES).....	170
GRÁFICO 13	CONJUNTO DE CIRCUNSTÂNCIAS RELEVANTES (DOCENTES).....	175
GRÁFICO 14	TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NO ENSINO (DOCENTES).....	180
GRÁFICO 15	CONDIÇÕES DE DIÁLOGO (DOCENTES).....	184
GRÁFICO 16	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES) (DOCENTES).....	189
GRÁFICO 17	FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E PROFISSIONALIZAÇÃO (DOCENTES).....	194
GRÁFICO 18	PRÁTICA DOCENTE (DOCENTES).....	198
GRÁFICO 19	HETEROSSEXUALIDADE COMPULSÓRIA (DOCENTES).....	202
GRÁFICO 20	PERFORMANCE DE GÊNERO (DOCENTES).....	206
GRÁFICO 21	HETERONORMATIVIDADE (DOCENTES).....	210
GRÁFICO 22	DESLOCAMENTO DE GÊNERO (DOCENTES).....	214
GRÁFICO 23	GRADUAÇÃO (DISCENTES).....	219
GRÁFICO 24	PERÍODO DE CURSO (DISCENTES).....	219
GRÁFICO 25	ÁREA DO CONHECIMENTO DOS/AS DISCENTES ENTREVISTADOS/AS.....	220
GRÁFICO 26	FAIXA ETÁRIA DOS/AS DISCENTES ENTREVISTADOS/AS.....	221
GRÁFICO 27	PROCESSO DE MEDIAÇÃO: IDENTIFICAÇÃO/CLASSIFICAÇÃO (DISCENTES).....	223

GRÁFICO 28	PROCESSO DE MEDIAÇÃO: ABSTRAÇÃO/GENERALIZAÇÃO (DISCENTE).....	224
GRÁFICO 29	EVENTO DE APRENDIZAGEM (DISCENTES).....	225
GRÁFICO 30	CONTEÚDO DE ENSINO (DISCENTES).....	231
GRÁFICO 31	CONJUNTO DE CIRCUNSTÂNCIAS RELEVANTES (DISCENTES).....	236
GRÁFICO 32	TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NO ENSINO (DISCENTES).....	241
GRÁFICO 33	CONDIÇÕES DE DIÁLOGO (DISCENTES).....	245
GRÁFICO 34	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES) (DISCENTES).....	250
GRÁFICO 35	FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E PROFISSIONALIZAÇÃO (DISCENTES).....	255
GRÁFICO 36	PRÁTICA DOCENTE (DISCENTES).....	260
GRÁFICO 37	HETEROSSEXUALIDADE COMPULSÓRIA (DISCENTES).....	265
GRÁFICO 38	PERFORMANCE DE GÊNERO (DISCENTES).....	270
GRÁFICO 39	HETERONORMATIVIDADE (DISCENTES).....	275
GRÁFICO 40	DESLOCAMENTO DE GÊNERO (DISCENTES).....	280

LISTA DE MAPAS

MAPA 1	MORTES DE LGBT NO BRASIL EM 2017.....	34
MAPA 2	MAPA DO BRASIL COM DESTAQUE PARA O ESTADO DA PARAÍBA E SEU ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO (IDH).....	40

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	21
1.1	ESTADO DA ARTE DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	28
1.2	OBJETIVOS.....	59
1.2.1	Objetivo Geral.....	59
1.2.2	Objetivos Específicos.....	59
2	SOBRE AS “REGRAS DO JOGO”: ARCABOUÇOS METODOLÓGICOS.....	61
2.1	O MÉTODO DO “QUARTO EXCLUÍDO”.....	61
2.2	TESSITURAS DA CLASSIFICAÇÃO, DA ABORDAGEM E DO(S) TIPO(S) DE PESQUISA.....	71
2.2.1	Classificação: pesquisa de campo.....	71
2.2.2	Abordagem: pesquisa qualitativa.....	72
2.2.3	Tipologia de pesquisa.....	74
2.3	LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA.....	75
2.3.1	O campo empírico da investigação.....	75
2.3.2	Universo, amostragem e amostra.....	79
2.4	COLETA E PERSPECTIVA DE INTERPRETAÇÃO DE DADOS.....	83
2.4.1	Planificação do método: das imagens às generalizações.....	83
2.4.2	A inter(ação) da entrevista semiestruturada.....	89
2.5	PERSPECTIVA DE INTERPRETAÇÃO DE DADOS: MODELO MISTO DE ORGANIZAÇÃO DE CATEGORIAS.....	91
3	CONECTIVISMO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA.....	93
3.1	CONECTIVIDADE E APRENDIZAGEM.....	94
3.2	CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM.....	98
3.2.1	Diretrizes sobre contextos de aprendizagem.....	103
3.3	FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL.....	106
3.3.1	Parâmetros legais.....	108
3.3.2	A expansão do ensino superior.....	114
4	A (DES)POLARIZAÇÃO ENTRE HOMEM E MULHER: (R)EVOLUÇÃO DE GÊNERO?.....	119
4.1	A TEORIA QUEER COMO SABER SUBALTERNO: DO MOVIMENTO AO ARCABOUÇO TEÓRICO.....	124
4.2	GÊNERO BINÁRIO.....	132
4.2.1	Heterossexualidade compulsória.....	137
4.2.2	Atos e Performances de gênero.....	141
4.3	GÊNEROS NÃO BINÁRIOS.....	147
4.3.1	Mais diferença, menos diversidade.....	150
4.3.2	Deslocamento de gênero.....	153
5	“O QUARTO EXCLUÍDO”: ANALISANDO A NÃO BINARIDADE DE GÊNERO EM CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA.....	156
5.1	APREENDENDO A CONSTRUÇÃO IMAGÉTICA QUE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS EXPLICITAM NO QUE TANGE ÀS REFERÊNCIAS SOBRE ESTUDANTES A PARTIR DA NÃO BINARIDADE DE GÊNERO.....	157
5.1.1	Perfil docente.....	157
5.1.2	Processos de identificação/classificação de imagens (situações-problema) em docentes.....	161
5.1.3	Processos de abstração/generalização de imagens (respostas) em docentes.....	164
5.1	DIMENSIONANDO A INTERNALIZAÇÃO DA AUTOIMAGEM QUE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS NÃO BINÁRIOS ELABORAM CONCERNENTE À IDEIA DE SI E DE SEUS ATOS PERFORMÁTICOS DE GÊNERO.....	218
5.2.1	Perfil discente.....	218

5.2.2	Processos de identificação/classificação de imagens (problemas) em discentes.....	222
5.2.3	Processos de abstração/generalização de imagens (respostas) em discentes.....	225
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	286
	REFERÊNCIAS.....	294
	APÊNDICES.....	307
	ANEXOS.....	322

1 INTRODUÇÃO

Na mitologia grega, Hermes (deus da comunicação e dos negócios) e Afrodite (deusa da beleza e do amor) tiveram um caso extraconjugal, e desta avassaladora paixão nasceu *Hermafrodito* (junção dos nomes dos pais). Arrependida, Afrodite entregou o filho para ser criado pelas ninfas das florestas do Monte Ida, espíritos femininos constituídos por poderes da natureza e por atributos concedidos por deuses e deusas.

Aos quinze anos, dotado da mesma extraordinária beleza que tinha Narciso, Hermafrodito não se interessava pelas mulheres, seu sonho era viajar e desbravar novos horizontes. Em uma dessas viagens, Hermafrodito parou para descansar às margens de uma fonte. Na oportunidade, a ninfa Sálmacis, que liderava aquela localidade e já apaixonada pelo jovem, tentou seduzi-lo, mas foi em vão, Hermafrodito a dispensou.

Remoída pelo desejo e obstinada a conquistar o jovem, todas as tentativas da ninfa não logravam êxito. Certa vez, Hermafrodito despiu-se à beira de um lago de águas límpidas e transparentes para se banhar. Quando a ninfa percebeu que o rapaz estava em seus domínios, também entrou no lago e abraçou Hermafrodito fortemente.

De súbito, ordenou às águas que aderissem os dois, isto é, que fundissem os dois corpos para sempre, e que nada pudesse separá-los. As forças das águas obedeceram ao ordenamento da ninfa, e logo começaram a se agitar, causando um redemoinho em volta dos dois. Hermafrodito logo percebeu que o amor da ninfa por ele era tão grande que se infiltrou em seu organismo, invadindo suas entranhas e modificando sua genética.

A fusão dos corpos foi um momento de êxtase e *trans*-formou Sálmacis e Hermafrodito em um único ser, ele passara a ser homem e mulher ao mesmo tempo, ou seja, a ter dois sexos em uma mesma natureza, em um equilíbrio completo, um ser que congregaria dois ao mesmo tempo. A partir deste dia, todos/as aqueles/as que se banhassem naquelas águas tornar-se-iam macho e fêmea em um mesmo corpo, e os homens evitavam arriscar e perder sua virilidade (BRANDÃO, 1986).

Esta é a versão mais difundida do mito de Hermafrodito, embora esta seja

uma das histórias da mitologia grega menos conhecida. Talvez pelo fato de que, em termos socioculturais e suas normas institucionalizadas, Hermafrodito aflora repulsa, abnegação e tabus; representa anomalia e, por isso, rechaça o que é há de mais (in)tolerante em cada pessoa diante do reconhecimento das diferenças.

Hermafrodito também suscita as grandes dialéticas humanas por sintetizar “a união dos contrários”, o que traz completude às polarizações. O mito deflagra que o potencial de integração entre os opostos está em cada um de nós: bem e mau, corpo e mente, espírito e matéria, masculino e feminino, sexo e gênero etc. Tais polaridades encontram-se em cada um de nós, e desta luta histórica surge a personalidade de cada pessoa, no terreno sociocultural que habita.

O problema reside na negação dos opostos, e no apagamento das diferenças. Quando o sujeito social não percebe, em si mesmo, que as polaridades compõem a sua própria existência, a autorrepressão tende a conduzir à neutralização dos conflitos, e à reprovação inconsciente das diferenças.

Desta feita, o mito de Hermafrodito é um convite à autorreflexão sobre o fato de que todos/as somos dois em um só corpo, e que as ambivalências subjetivo-sociais que tudo isso implica podem conduzir aos (des)ajustes de compreensão sobre si mesmo e sobre o outro.

Além disso, Hermafrodito escancara a dualidade do sistema sexo-gênero, apregoada pela teoria queer¹, segundo a qual sexo é uma condição biológica, e gênero é uma construção histórico-subjetiva que constrói narrativas apropriadas a um estado de si mesmo, ou seja, à experiência e à existência identitárias. Por deslocar o padrão instituído entre macho e fêmea, forjando os dois em um mesmo, Hermafrodito resvala a condição de um *serandrógino*. Assim, “o mito de Hermafrodito não passa, na realidade, de mera repetição ou recapitulação do andrógino primordial [...]” (BRANDÃO, 1987a, p. 205).

Complementando, Brandão (1987b, p. 35) acresce:

[...] o androginismo como o homossexualismo masculino são temas comuns no mito dos heróis, mas aquele se manifesta, não raro, de maneira atenuada, através do travestismo, da mudança de sexo e do *hieròsgámos*. Do androginismo puro existem pouquíssimos exemplos na mitologia

¹ Teoria Queer refere-se a significações de gênero, onde afirma que orientação sexual/identidade sexual/gêneros dos sujeitos são o resultado de uma construção histórica-social-subjetiva e que, desse modo, não existem papéis sexuais estabelecidos ou condição biológica inscritos na natureza humana, antes podem ser transformados socialmente e desempenhar um ou mais papéis sexuais.

clássica. Além dos casos conhecidos de Hermafrodito [...] e de Himeneu, os demais são conhecidos através de uma documentação tardia.

Reconhecendo o mito de Hermafrodito como o mais significativo, o incursor que Brandão (1987a; 1987b; 1986) empreende na mitologia grega constata várias histórias de heróis que expressavam travestismos e/ou mudanças de sexo.

Mais frequentes, todavia, são os heróis que mudam de sexo. Tirésias [...] escalou duas vezes o monte Citerão: na primeira foi transformado em mulher e, na segunda, recuperou novamente o sexo masculino. Acrescente-se logo que esses repetidos cambiamentos de sexo na antiguidade já eram considerados 'como forma de expressão de uma natureza propriamente andrógina', segundo resulta da representação de um espelho etrusco, em que Tirésias, no Hades, aparece com aspecto de hermafrodito (BRANDÃO, 1987b, p. 35-6).

Uma curiosidade relatada por Brandão (1987b, p. 36), é o fato de que muitos heróis, por conveniências e/ou pela forma como foram criados, portavam-se com travestismos, em oposição ao sexo originário, como é o caso do próprio Aquiles:

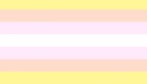
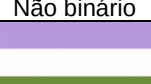
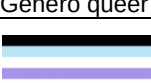
Viram-se, até aqui, alguns casos de travestismo: moças, travestidas de rapazes, acabam por tornar-se realmente homens. Outros mitos abdicam do elemento prodigioso da metamorfose, conservando apenas o motivo do travestismo: neste caso trata-se normalmente de homens travestidos de mulher, que, no entanto, não precisam mudar de sexo, para aparecer como homens, o que efetivamente o são. Não é difícil, por isso mesmo, ver que entre os dois grupos existe algo de comum: um início sexualmente ambíguo e, em seguida, uma definição. O exemplo mais conhecido de travestismo no mito é, talvez, o de Aquiles que, na corte de Licomedes, na ilha de Ciro, vivia como moça, entre as filhas do rei, para fugir, conforme o propósito de sua mãe Tétis, ao triste destino (morrer jovem) que o aguardava, e se cumpriu, na Guerra de Tróia [...].

Diante de tudo isso, o mito de Hermafrodito é exemplar para contextualizarmos aquilo que, atualmente, se concebe como “espectrometria de gênero” ou “espectro multigênero”, segundo a qual Hermafrodito é um sujeito *intersexo*. A expressão espectrometria de gênero designa-se aos espectros das identidades de gêneros que se constituem por dois ou mais gêneros, podendo existir ou não uma fluidez.

O espectro que separa o gênero feminino do masculino é expressamente amplo, ou seja, entre uma polaridade e outra situam-se expressões de gênero que podem adotar hibridez e/ou especificações apropriadas às suas narrativas identitárias. Desse modo, o não binarismo, que se encontra em meio a esse

espectro, tangencia uma extensa vertente de diferentes denominações de gêneros. Com isso, desenvolvem-se várias possibilidades para as pessoas que não se enquadram na categorização normativa dual (ESPECTROMETRIA, 2015). Observamos as especificidades dos espectros de gênero no Quadro 1:

QUADRO 1: Espectrometria de gêneros.

 Gênero Fluido	<i>Identidade de pessoas que possuirão o espectro de gêneros em constante mudança, não sendo restrito a dois gêneros apenas.</i>
 Demigênero	<i>Termo para vários gêneros em que pessoas lêem suas identidades como sendo parcialmente femininas ou masculinas e parcialmente alguma identidade não binária; ou ainda, parcialmente agênero e parcialmente alguma outra identidade não binária.</i>
 Pangênero	<i>Identidade que se refere a uma grande gama de gêneros que pode ultrapassar a finitude do que entendemos atualmente sobre gênero.</i>
 Bigênero	<i>Pessoas que são totalmente de dois gêneros, sem que haja, entretanto, uma mescla bem delimitada entre os dois; qualquer combinação de gêneros é possível, não apenas a combinação feminino com masculino.</i>
 Agênero	<i>Identidade que os indivíduos vivenciam ausência de gênero; tem sinônimos como não gênero ou genderless.</i>
 Não binário	<i>Alguém que não é nem 100% homem e nem 100% mulher. Pessoas não binárias podem utilizar este termo para si independentemente de sua identidade específica, e também podem utilizá-lo caso não definam seu gênero de forma mais específica.</i>
 Gênero queer	<i>Genderqueer é um termo que pode ser utilizado por qualquer uma que se encaixe na definição de não binário. Como queer é uma palavra estigmatizada, o termo genderqueer é visto como uma versão mais radical de não binário.</i>
 Andrógine	<i>Um gênero que é a mescla dos gêneros homem e mulher. Algumas pessoas também utilizam este termo como um termo para a mescla de dois gêneros quaisquer.</i>
 Intergênero	<i>Um gênero influenciado ou informado por intersexualidade. Apenas para pessoas intersexo.</i>
 Neurogênero	<i>Um gênero definido por neuro divergência. Assim como não binário, pode ser uma classificação ou um gênero específico.</i>

 Transfeminine	Alguém que foi designada de como homem ao nascimento, mas que possui uma identidade e/ou apresentação relacionada à feminilidade ou a ser mulher. Mulheres trans binárias também podem se dizer transfemininas.
 Transmasculine	Alguém que foi designada como mulher ao nascimento, mas que possui uma identidade e/ou apresentação relacionada à masculinidade ou a ser homem. Homens trans binários também podem se dizer transmasculinos.
 Transneutre	Alguém que possui uma identidade e/ou apresentação relacionada à neutralidade ou a ser de um gênero neutro.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Desde o século XVIII, Foucault (2001) enfatiza o acirramento da repressão sexual presente na sociedade. Enxergamos isso ao perceber uma heterossexualidade compulsória² desenvolvida como norma, baseando-se no modelo de casal constituído apenas por pares de sexo oposto (homem e mulher). O que se apresenta contrariamente a isso torna-se repulsivo e reduzido ao silêncio, assumindo a forma de objeto de inferioridade quando se é reconhecido como uma mera “espécie”.

Foucault (1999, p. 51) retrata que

A homossexualidade apareceu como uma das figuras da sexualidade quando foi transferida, da prática da sodomia, para uma espécie de androgenia interior, um hermafroditismo da alma. O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie.

O mundo e o conhecimento herdados, por meio do discurso normativo, são repletos de definições estabelecidas como ordem natural, inclusive divina. Sendo assim, no século XIX, instituía-se como normalidade uma versão natural que se apropria da binaridade na sexualidade humana, e como anormal tudo aquilo que foge dessa versão binária, tornando-se objeto de perversão.

Sem sombra de dúvidas, é possível entendermos que, frente à multiplicidade de gêneros na atualidade, opera-se uma espécie de revolução de costumes sem precedentes, constituindo-se como um refundamento social, aos moldes de uma

²A heterossexualidade compulsória refere-se à crença de uma imposição determinista em que os corpos sexuais são os responsáveis por determinar papéis e status na vida social, e a natureza sendo responsável por definir a importância dos sujeitos de acordo com a sua biologia (SWAIN, 2010).

“nova humanidade”, liberta dos padrões pré-estabelecidos pelo sistema binário. Mas a que preço? Como isso se constitui? Embora não seja intuito desta pesquisa percorrer parâmetros teórico-empíricos para responder tais indagações, torna-se oportuno intuir que delimitações e determinismos sobre os papéis de gêneros estão se decompondo na mesma força com que padrões normativos se erigiram e buscam se manter.

Os espaços de saber, mais especificamente ambientes universitários, são identificados como espaços de socialização nos quais precisam desenvolver discussões acerca da sexualidade, na visão cultural, e da espectrometria de gêneros, levando em consideração o respeito à produção das subjetividades dos sujeitos inseridos neste contexto. Entende-se, assim, que a cultura educacional influencia e também é influenciada por meio dos sujeitos sociais.

Dessa forma, a universidade precisa fomentar debates discursivos tanto sobre a sexualidade como também a respeito das diferentes identidades/expressões de gêneros, no intuito de destronar o dimorfismo macho-fêmea como matriz única presente na sociedade. Com base nisso, em meio à espectrometria de gêneros faz-se necessário desconstruir, sistematicamente, principalmente no meio educativo, os supostos estereótipos de dados constitutivos fundamentais de toda pessoa humana.

Em virtude disso, esta pesquisa objetiva *compreender a não binaridade de gênero a partir de contextos de aprendizagem na formação universitária*. Mais especificamente, a investigação terá como contexto o universo organizacional e formativo do Instituto de Educação Superior da Paraíba – IESP. A sua relevância se dá por seu cunho exploratório, uma vez que não se encontrou trabalhos que façam a relação entre a formação universitária e o não binarismo de gênero.

A ideia da pesquisa nasceu a partir da experiência da própria mestranda, considerando que faz parte do quadro funcional desta organização, como psicopedagoga. Em tal atuação, seja em atendimentos profissional e/ou nos espaços de convívio coletivos da instituição, foram observados comportamentos por parte da comunidade discente que, nas formas de *ser* e *estar*, expressam características de gêneros não convencionais, o que despertou interesse em entender com mais propriedade tal fenômeno.

Foi a partir daí que a mestranda percebeu a necessidade do desenvolvimento e implantação de políticas institucionais que invistam no reconhecimento e respeito

às diferenças de gênero sexuais no contexto educacional. Tal intento poderia trazer uma considerável melhora ao processo de construção do conhecimento e à desmistificação da existência de um padrão de gênero “correto” que deve ser seguido diante dos vieses educacionais, profissionais e sociais.

A mestranda possui uma vivência de três anos na referida organização como profissional, e seis meses como aluna em formação no curso de Bacharelado em Psicologia. Todos esses anos de experiência (como aluna e como colaboradora) no contexto do ambiente organizacional, aliados aos conhecimentos adquiridos na formação profissional e ao compromisso com a educação, fizeram-na perceber que é necessário refletir sobre práticas que possam desenvolver abertura e maior inteligibilidade, por parte da comunidade acadêmica, do exercício da liberdade de expressão identitárias, que pode influenciar diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Diante de tais inquietações, esse fato a impulsionou desenvolver a presente pesquisa.

Nessas circunstâncias, em termos institucionais, a pesquisa justifica sua relevância em oferecer subsídios para melhoria de práticas educacionais, sustentadas nas relações interpessoais, sobretudo no IESP. Além disso, por ter um caráter responsável, no sentido de sugerir a implantação de políticas institucionais que versem sobre o respeito às diferenças e à inclusão na organização pesquisada, a pesquisa é harmonizada com os objetivos de um mestrado profissional.

Mais especificamente, no que corresponde ao Mestrado Profissional Gestão em Organizações Aprendentes, notadamente a linha de pesquisa Inovação em Gestão Organizacional, a investigação se faz relevante, uma vez que se propõe a desenvolver uma pesquisa em torno de possíveis readequações no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), tendo como objetivo a aprendizagem organizacional e o desenvolvimento de práticas inclusivas diante das diferenças sexuais e de expressões de gênero, exercidas tanto por discentes, quanto por docentes da instituição de ensino superior (IES).

Para a sociedade, a pesquisa torna-se importante, uma vez que as contribuições que surgirão a partir dos resultados da pesquisa poderão exercer, na prática, melhorias na qualidade e eficiência nos processos de ensino, de inclusão e de socialização dos discentes e docentes, o que ajuda no fortalecimento de uma comunidade sem estereótipos e pode ser um ganho contra a cultura do ódio então

aparentemente ressurgente no Brasil (MISKOLCI; CAMPANA, 2017).

Por fim, em busca realizada no Portal de Periódicos da Capes, não foi encontrado nenhum estudo realizado anteriormente, em língua portuguesa, inglesa e espanhola, que correlacionasse os termos “gênero não binário” e “formação universitária”, o que justifica ainda mais a pertinência do estudo a partir dos próprios contornos que o delimitaram como fenômeno de pesquisa necessário. Dessa forma, demonstra-se que tal tema carece de pesquisas, asseverando-se com relevância para as áreas da Educação e das Organizações Aprendentes.

1.1 ESTADO DA ARTE DO PROBLEMA DE PESQUISA

O momento político-econômico que o Brasil vem passando desde 2014, asseverado pela destituição da Presidenta da República em 2016, teve seu ápice nas eleições de 2018, quando a extrema direita ascendeu ao poder. De maneira essencial, a comunidade LGBTQI³ foi alvo de discursos e crimes de ódio durante a campanha política, restando grandes expectativas sobre as incertezas de um futuro que pode saturar parte do enfrentamento que sempre marcou a existência e a resistência das diferenças de sexualidade e de gênero.

Por um lado, o *impeachment* impetrado pelo Congresso Nacional (re)acendeu a necessidade em extirpar a corrupção entranhada nas vísceras do sistema político-burocrático brasileiro; por outro, levantou suspeitas por possíveis interesses inter e intrapartidários que se escamotearam por trás do aceite e do trâmite processual do *impeachment*, o que fez dos bastidores um grande balcão de negociação, e das sessões de votação na Câmara e no Senado, abertas e transmitidas em rede nacional, um espetáculo de diásporas sem precedentes, a ponto de se conclamar e homenagear torturadores da época do regime militar brasileiro.

As invasões político-partidárias investidas ao julgamento do *impeachment* dividiram opiniões em todo o país, no sentido de suscitar polêmicas que, via de regra, alimentaram discursos inflamados e mantiveram o tema em ascensão nas redes sociais (BRASIL ESCOLA, 2018). Em torno dos enlaces que movimentaram embates, dentre outras inquietações, erigiu-se uma questão, até hoje no cerne do

³Nesta pesquisa, utilizaremos os termos *Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer e Intersexo*, sintetizados pela sigla LGBTQI, para designar pessoas fora do escopo dos padrões sexuais e de gênero tradicionais.

debate entre juristas, historiadores, cientistas políticos, dentre outros agentes e representantes cidadãos: é possível o sistema político-constitucional brasileiro manter-se em paralelo aos ideais democráticos? Em outros termos, como a Constituição Federal de 1988 abre brechas para “golpes brancos”?

De todo modo, esse cenário escancarou o jogo arbitrário entre fundamentos constitucionais, processos democráticos e interditos discursivos, cujo regime de poder, sob a égide da “ordem e do progresso”, predispôs alcances e resultados que se legitimaram em torno de si mesmos, reverberados pela grande mídia e ressoados nas/pelas redes sociais. O *impeachment* é consolidado e, posteriormente, a presidente é inocentada, não cabendo prisão nem cassação dos direitos políticos.

Tudo isso chega com grande propulsão às eleições de 2018, profundamente pavoneada pelo emblema do grande “mito”, quase messiânico, que se espelha e reproduz o modelo da campanha eleitoral americana, no que concerne à proliferação de *fakenews*, conforme denúncias feitas pelo Jornal Folha de São Paulo (LEITE, 2018)⁴.

Serpenteada por discursos arrolados em torno do total descrédito político que toma conta do povo brasileiro em suas representações partidárias mais tradicionais e insufladas por manobras que acinzentaram “os diferentes” na mesma cadeia de sentidos que os “odiatizaram”, a extrema direita utiliza dois dispositivos discursivos centrais: a) promessa de segurança; e b) extermínio da corrupção.

Sem debates durante a campanha e com ameaças difusas, a extrema direita empreende uma inércia provocante e eficaz, cuja força mancomuna-se com movimentos conservadores – religiosos, empresariais, nacionalistas e, paradoxalmente, até monárquicos⁵ –, o que hiperdimensionou o moralismo como estratégia de arrebanhamento.

Isto posto, a extrema direita ocupa o nicho aberto pelo momento agudo, e chega autodeclarando Estado mínimo, centralizador e ainda mais disciplinar,

⁴ Em matéria publicada no dia 23/10/2018, o jornal Folha de São Paulo comparou que assim como ocorreu nas eleições dos Estados Unidos com o *Facebook*, e a propagação de *fakenews* a favor do então candidato e hoje presidente americano Donald Trump, no Brasil, houve uma proliferação de *fakenews* pelo *WhatsApp*, a favor do candidato eleito, Jair Bolsonaro. A Folha denuncia que empresários estavam por trás da produção e disseminação de tais *fakenews*, o que pode ter favorecido o candidato eleito.

⁵ O Partido Social Liberal (PSL), registrado em 1998, tem uma ala que apregoa a defesa da monarquia, tendo como representante maior o deputado federal eleito por São Paulo, príncipe Luiz Philippi de Orleans e Bragança, descendente da família real brasileira (trineto da Princesa Isabel, tetraneto de dom Pedro 2º e hexaneto de dom João 6º).

consagrando a vigilância como vetor de prevenção e chancelando a lógica balística como a medida da segurança plena à população, com o *slogan* que deflagra o ângulo de sua própria dinâmica, segundo o qual “bandido bom é bandido morto”.

Nas curvas dos implícitos, sobressai-se a ideia de que a bandidagem é constituída por todo/a aquele/a que vive na fronteira do controle instituído pelo regime de poder de tal *slogan*, incluindo da esquerda política às “pessoas diferentes” – aquelas que se distanciando aparato normatizador das convenções culturais, ou seja, todo quadro insurgente que não comunga com o projeto de governo da extrema direita e/ou que não se encaixa na gama de feixes de suas prescrições.

Nesse aspecto, se não soar demasiado estranho, o Brasil de 2018 ressuscitou velhos fantasmas, aparentemente já superados internacionalmente, a exemplo da dualidade entre capitalismo e socialismo/ democracia e regime totalitário, aos moldes de uma espécie de “Guerra Fria” local.

Somada a tudo isso, a ideia de moral e de bons costumes, associada ao suposto modelo ideal de família e de fé em Deus, de educação não ideologizante, de escola sem partido, de professores/as não doutrinadores/as etc. arrebataram o enredo de um suposto “tudo ou nada”, em torno do qual as investidas do conservadorismo e do neoliberalismo e, em termos mais extremos, os perigos do fascismo arvoram-se como possibilidades inquestionáveis. Embora não seja novidade, discutindo sobre liberdade sexual e sistemas de governo, Goodman (2012, p. 33) enfatiza que “regimes totalitários, sejam comunistas, sejam fascistas, parecem ser intrinsecamente puritanos”.

É neste aspecto que o movimento político dos últimos anos chega nesta segunda década do Século XXI trazendo, talvez, outro marco divisório para a história do Brasil, quiçá, determinando outra fase para a nova república, ou até mesmo como fatídica causa de sua derrocada diante de supostos abalos à democracia. E as razões que originam tais argumentos não são meras especulações. Dos papéis estratégicos ocupados por não civis na política e no primeiro escalão do governo eleito à perda de direitos, desorganização sindical, desmonte de movimentos sociais, reforma trabalhista e previdenciária, desarrumação curricular e nas modalidades de ensino (presencial/a distância), extinções do sistema de cotas e demais programas de assistência social, subsunções de censuras sobre as expressões culturais, sobre o conhecimento

(ciência) e sobre a aprendizagem reflexiva (currículo escolar) etc., são sinais que exemplificam o arcabouço de suspeitas (algumas amplamente já anunciadas) sobre o que pode estar por vir.

No caso específico da sexualidade, em suas múltiplas formas de manifestação identitária, são grandes os sobressaltos sofridos por gays, lésbicas e pessoas *trans*⁶ diante desse cenário. A campanha política de 2018 aglutinou em torno da palavra “gay”, “*kit gay*” e “ideologia de gênero”⁷, por exemplo, toda uma carga adjetivada de predisposições negativas, cujas contingências tiveram efeitos imediatos e casos de violência contra gays, lésbicas e pessoas *trans* proliferam em todo o país e ressoaram nas redes sociais, havendo um prenúncio a uma espécie, antecipado e perigoso, de um “extermínio aos impuros” aos moldes de um *Reich*⁸ tupiniquim.

Na campanha política, tudo isso adveio tanto de estratégias de *marketing* como também se suplantou a partir de um ordenamento de conduta contra as diferenças, centrado na figura polêmica, arbitrária e beligerante do Presidente eleito, Jair Messias Bolsonaro. Diante de tudo isso, é razoável considerar que o alcance do “discurso de ódio” apregoadado nas eleições de 2018 possa corroborar da iminência de uma “política do ódio” no Brasil, como se sua homologação banalizasse o já assombroso índice de crimes que vitimizam pessoas fora da curva do padrão heterossexual.

⁶Neste trabalho, utilizamos a designação *trans* correspondente a pessoas cujos gêneros correspondem a travestis, transexuais ou transgêneros.

⁷Miskolci e Campana (2017) atribuem ao argentino Jorge Scala (2010), autor do livro “ideologia de gênero: o neototalitarismo e morte da família”, um dos maiores abalos contra os direitos às pessoas não heterossexuais na América Latina, no que concerne às influências contra a chamada “ideologia de gênero”. Enfatizam que tal construção de sentido encontrou coro na Igreja Católica quando, em 1997, o então Cardeal Joseph Aloisius Ratzinger, Papa emérito Bento XVI, proferiu um discurso contra o empoderamento das mulheres e a favor do verdadeiro “sexo biológico”. A partir daí, documentos católicos foram produzidos combatendo a nocividade da ideologia de gênero, e atualmente uma onda de combate espalha-se pelo mundo. “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). Desse modo, os autores enfatizam que a conotação estabelecida em torno do termo “ideologia de gênero” foi uma criação dos campos discursivos de ação de opositores aos direitos sexuais diversos, considerados como empreendedores morais. Em 2011, quando o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu que a união de pessoas do mesmo sexo tinha o mesmo *status* do casamento heterossexual, a noção de “ideologia de gênero” tornou-se hegemônica no Brasil. “No mesmo mês da decisão do Supremo, ganhou notoriedade nacional a polêmica sobre o material didático do programa “Escola sem homofobia”, apelidado pelos conservadores de “kit gay”, que seria distribuído em seis mil escolas públicas, mas que, depois de forte oposição, foi vetado pela presidente Dilma Rousseff” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 738).

⁸ Nome atribuído ao Estado alemão Nazista.

Para precisar tudo isso, vale destacar alguns trabalhos de engajamento e luta pela causa relevante:

ONG's:

- a) O Grupo Gay da Bahia (GGB), a mais antiga organização não governamental, fundada em 1980 e sediada no Pelourinho (Salvador), voltada para os direitos dos homossexuais no Brasil.
- b) A Associação das Travestis e Transexuais da Paraíba (ASTRAPA), fundada em 2002, localizada em João Pessoa – PB, entidade que, por meio da promoção da cultura de respeito à diversidade social/cultural e sexual, presta apoio no combate à discriminação, violência e preconceito direcionado a travestis, transexuais e transgêneros.
- c) O Movimento de Bissexuais da Paraíba (MOVBI), criado em 2013 na cidade de João Pessoa – PB, voltado para o apoio a pessoas bissexuais.
- d) O Grupo de Mulheres Maria Quitéria, fundado em 1996 na cidade de João Pessoa – PB, com o objetivo de promover para as mulheres lésbicas, bissexuais e transexuais a promoção da equidade de gênero e cidadania.

Estado:

- e) A Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), cuja história remonta a 1992, no Rio de Janeiro, entidade que mantém um observatório sobre violência e assassinatos a pessoas *trans* no Brasil.
- f) O Espaço LGBT Luciano Bezerra, em Campina Grande - PB, que luta contra a discriminação, o preconceito e a LGBTfobia, e realiza atendimento psicossocial e jurídico à população LGBT, como queixas e denúncias de violação de direitos, reeducação na mudança de nome civil, um serviço de assessoria ao processo de entrada e acompanhamento dos cartórios. Além disso, o Centro Luciano Bezerra presta acompanhamento a mulheres e homens trans que estão em processo de trânsito na identidade de gênero, com acolhimento e encaminhamento para o Ambulatório TT (Ambulatório de Saúde Integral de Travestis e Transexuais).

O relatório do Grupo Gay da Bahia (2017), sobre mortes de pessoas LGBT no Brasil, mostra que a cada 19 horas ocorre um assassinato de pessoa não heterossexual no país, vítima de morte violenta. O documento é enfático quando

assevera que, em 2017, foram 445⁹ mortes, e que se matou mais pessoas não heterossexuais do que em qualquer outro momento da história brasileira, a partir do momento em que as estatísticas foram viabilizadas.

445 LGBT+ (lésbicas, gays, bissexuais e transexuais) morreram no Brasil, (incluindo-se três nacionais mortos no exterior), em 2017, vítimas da homotransfobia: 387 assassinatos e 58 suicídios. Nunca antes na história desse país registraram-se tantas mortes, nos 38 anos que o Grupo Gay da Bahia (GGB) coleta e divulga tais estatísticas. Um aumento de 30% em relação a 2016, quando registraram-se 343 mortes (GRUPO GAY DA BAHIA, 2017, p. 1).

A entidade enquadra tal circunstância ao que chama de “LGBTfobia” para dimensionar o fato de que se mata mais pessoas homossexuais e *trans* aqui no Brasil do que em 13 países do Oriente e da África, cujos sistemas culturais e religiosos são completamente intolerantes à diversidade sexual e de gênero, e onde há pena de morte para gays.

O Mapa 1 localiza os casos cometidos por unidades da Federação:

⁹ Os gays são geralmente executados a facadas ou asfixiados dentro de suas residências, lançando mão o assassino de fios elétricos para imobilizar a vítima, almofadas para sufocar e de objetos domésticos para tirar-lhes a vida. Outras formas de execução com requintes de crueldade tipificam tais execuções como crimes de ódio: enforcamento, pauladas, apedrejamento, garrafadas, muitos golpes, múltiplas formas de tortura, degolamento, desfiguração do rosto, queima do corpo. A travesti Stefany, de Boa Vista (RR) 27 anos, foi morta com 23 facadas; a lésbica Nilda Pereira, 35 anos, residente em Coruripe, (AL), foi encontrada nua no quintal de sua casa, ‘com o corpo completamente perfurado’; o padre Pedro Gomes Bezerra, 49 anos, de Borborema (PB) foi massacrado com 29 facadas dentro da casa paroquial. Lucas Carvalho, 17 anos, de Aracagy, região metropolitana de São Luís, ‘executado com requintes de crueldade, foi estuprado por um grupo de agressores, o corpo mostrando sinais de perfurações, espancamento e a cabeça degolada’. A travesti Marcossone, 27 anos, de Curitiba (PR), foi abordada por dois homens que lhe desferiram 25 tiros de pistola 9mm e 380, na região da cabeça e do tronco (GRUPO GAY DA BAHIA, 2017, p. 4).

MAPA 1: Mortes de LGBT no Brasil, em 2017.



Fonte: Grupo Gay da Bahia, 2017.

Embora o envolvimento do Grupo Gay da Bahia seja com a causa dos gays, o relatório chama atenção para o seguinte fato:

Das 445 vítimas de homotransfobia documentados em 2017, 194 eram gays (43,6%), 191 trans (42,9%), 43 lésbicas (9,7%), 5 bissexuais (1,1%) e 12 heterossexuais (2,7%). Na categoria gay foram incluídos homossexuais masculinos, andróginos, *dragqueens*, transformistas e *crossdressers*, posto que embora esses últimos adotassem esporadicamente performance do gênero feminino, manifestavam identidade e eram socialmente reconhecidos como homossexuais. A categoria trans inclui travestis, mulheres transexuais e homens trans. 12 das vítimas foram identificadas como heterossexuais, justificando-se sua inclusão neste relatório pelo fato de terem sido mortos devido a seu envolvimento com o universo LGBT, seja por tentarem defender algum gay ou lésbica quando ameaçados de morte, seja por estarem em espaços predominantemente gays ou serem “T-lovers”, amantes de travestis. Do mesmo modo que um branco morto por defender quilombolas deve ser incluído sem sombra de dúvida entre as vítimas do racismo (GRUPO GAY DA BAHIA, 2017, p. 13).

Também em 2017, a ANTRA registrou um total de 179 assassinatos no país, especificamente de pessoas *trans*, mesmo reconhecendo que este total pode ser parcial, haja vista a possibilidade das sub notificações. Os números mostram que foram assassinados “169 travestis e mulheres transexuais e 10 homens trans. Destes, encontramos notícias de que apenas 18 casos tiveram os suspeitos presos, o que representa 10% dos casos” (ANTRA, 2018, p. 14).

Os dados mostram, também, que a Região Nordeste é a que apresenta o maior índice, com 69% dos casos de assassinatos ocorridos. Por Estado da Federação, considerando os números proporcionais em relação à quantidade de pessoas por Estado, o *ranking* mostra a Paraíba em primeiro lugar¹⁰, seguida de Alagoas e Tocantins. Se considerado os números absolutos, Minas Gerais fica em primeiro lugar, seguido de Bahia e São Paulo, ou seja, três Estados que têm áreas geográficas e populacionais demasiadamente gigantescas se comparados à Paraíba.

Ainda sobre os registros ocorridos em 2017, o levantamento destaca que há um assassinato de pessoa *trans* a cada 48 horas no Brasil, cujas vítimas têm idade média de 27,7 anos, e 80% de todos os casos têm pessoas negras e pardas como foco central. Além disso, matou-se mais *trans* mulher do que *trans* homem, o que descortina, além de muitos outros aspectos, que o ódio pelo gênero é maior do que o ódio pela sexualidade, *per si*, além do que a condição feminina, pelo simples fato de ser mulher e/ou se negar a ser homem induz a um maior risco de violência. E sem falar que 85% das mortes são executadas com requintes de crueldade, e que 80% dos assassinos não tinham relação direta com as vítimas.

Para citar um exemplo de assassinato com requinte de crueldade, em 2017, em Fortaleza – CE, a travesti Dandara foi espancada, apedrejada e morreu a tiros por um grupo de doze pessoas, alguns menores. O fato foi filmado¹¹ e permeou as redes sociais, cujas cenas bárbaras mostravam a agonia sofrida pela vítima martirizada.

O lamento da mãe de Dandara escancara a dor pela perda da filha:

Açoitaram meu filho, governador. Fizeram tanta coisa ruim com ele... Eu não tive coragem de ver, mas me contaram tudo. O senhor sabia que o sangue dele escorria pelo rosto, e ele ia limpando com a mãozinha assim? Minha maior dor é que ele chamou por mim. Enquanto batiam nele, ele dizia: 'Eu quero minha mãe. Cadê a minha mãe? E eu não estava lá

¹⁰A Paraíba tem se destacado entre os Estados com maiores índices de assassinatos de pessoas *trans*, e um dos destaques é o fato do Estado estar desenvolvendo monitoramento e investigações mais qualitativas dos crimes, ou seja, averiguando a gênese de cada caso para que situações de ódio às diferenças sexuais e de gênero não passem despercebidos quando do momento do registro policial, já que muitas vezes são enquadrados como crimes mais genéricos, a exemplo de agressão. Portanto, apesar dos índices, o estado não pode ser apresentado como indicador de perigo à comunidade LGBTQ, mas que precisa ser relativizado com o estudo qualitativo desses casos. (FERREIRA, 2017).

¹¹<http://www.quixeramobimnews.com.br/revoltante-travesti-e-espancado-ate-morte-no-bom-jardim-em-fortaleza/>

(GRUPO GAY DA BAHIA, 2017, p. 1).

Uma pessoa que presenciou a cena afirmou ter chamado a polícia por duas vezes, sem pronto atendimento. O vídeo foi propagado no mundo todo, e se transformou em matéria da BBC, dentre vários outros veículos de comunicação internacionais.

Isso reitera o que já citamos [...] como uma violência que também é institucional. O não reconhecimento dessas pessoas por parte do Estado violenta suas identidades e contribui para que elas não existam no sistema de vida social, sejam marginalizadas e relegadas às piores condições de vida, como se não necessitassem de proteção e valorização. Dandara, dessa forma, foi torturada por vários lados: por aqueles que lhe batiam e não hesitavam em ver seu sangue jorrar; pelos espectadores que, por várias razões, agiram por omissão diante do massacre; e pelo Estado que não a reconhecia em sua particularidade e que, até para lhe socorrer no momento mais necessário, foi ineficiente. Todos a violentaram de alguma forma e ninguém foi capaz de responder ao seu clamor de ajuda. E é por isso que, a sua voz frágil chamando por sua mãe, pedindo ajuda, continua a soar incomodamente naqueles que viram o vídeo e/ou presenciaram o fato, fazendo-os repensar seus preconceitos e violências e agir sobre isso (MELO, 2017, p. 4).

Na Paraíba, um dos assassinatos cometidos mais conhecidos contra uma pessoa *trans* deu-se no centro de Campina Grande, em 15 de abril de 2011. O circuito de monitoramento de câmeras da superintendência de trânsito da cidade gravou as cenas¹², quando quatro homens chegam em um carro e esfaqueiam Daniel de Oliveira Felipe, na época com 24 anos. O nome social da vítima não foi divulgado, e as cenas do crime foram matéria jornalística em rede nacional. A travesti levou mais de 30 facadas, e mesmo depois de morta ainda teve o pescoço cortado. Um ano após o crime, um dos quatro denunciados foi condenado a quase 21 anos de prisão (PORTAL G1 PARAÍBA, 2012).

Voltando ao monitoramento da ANTRA, adiantando dados até o dia 5 de novembro de 2018, a entidade contabilizou 146 assassinatos, muitos dos quais se deram durante a campanha eleitoral, precisamente de julho a outubro do ano em curso. O mapeamento da ANTRA corresponde aos casos que entraram nas estatísticas oficiais, e não cobre situações de desaparecimento e suicídio de pessoas *trans*, nem assassinatos de gays e lésbicas, ou seja, de pessoas que não são *trans*. Tudo isso conduz o Brasil como o país que mais mata pessoa *trans* no

¹²<https://youtu.be/c1dhHtDy4uw>

mundo, o que mostra quão perigoso é viver aqui com tal condição (ANTRA, 2018).

GRÁFICO 1: Número de mortes de transexuais no mundo entre 2008 e 2014

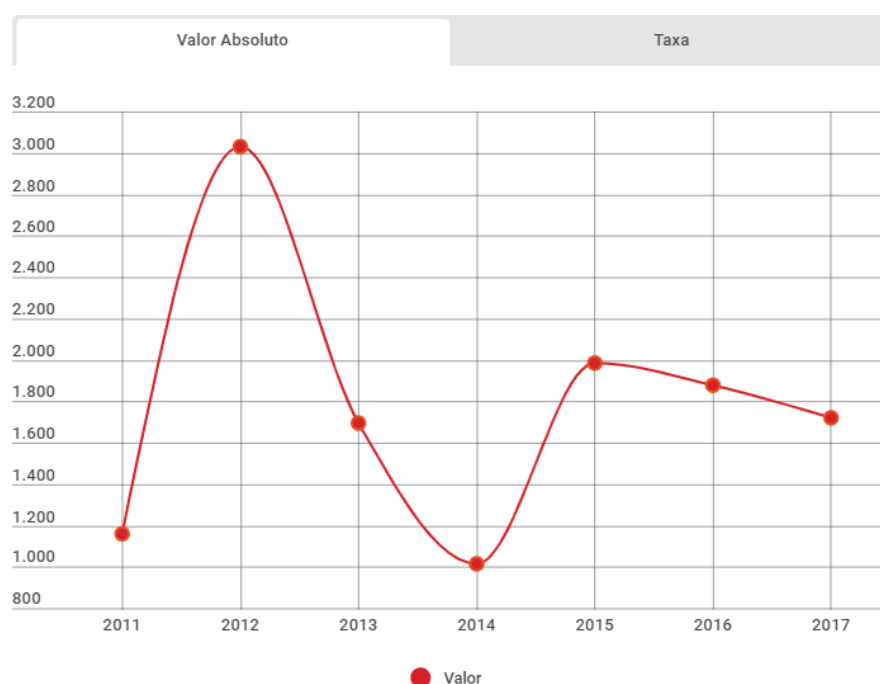


Fonte: Neves, 2016.

A Fundação Getúlio Vargas, através da Diretoria de Análise de Políticas Públicas (FGV/DAPP), compilou dados registrados pelo “disque 100”, elaborada pela Secretaria Especial de Direitos Humanos – Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, sobre violência homofóbica¹³ no Brasil, no período de 2011 a 2017.

O intuito do disque 100 é propiciar um ponto de registro e de informações apropriadas a partir dos quais tomadas de decisão e políticas públicas pudessem ser demandadas, no sentido do enfrentamento ao preconceito e à discriminação contra pessoas LGBTQI (SANCHES; CONTARATO; AZEVEDO, 2017). O GRAF. 1 demonstra tais resultados:

¹³ O estudo da FGV/DAPP entende como homofobia não somente a rejeição e/ou a intolerância, mas principalmente manifestações arbitrárias de desqualificação do outro pelo simples fato de sua condição sexual e/ou de gênero. Quando tais manifestações, direta ou indiretamente, esforçam-se para subjugar, inferiorizar e/ou menosprezar quem é “inferior”, deflagrar-se-ia a violência homofóbica que, a depender dos fatos, pode ser tipificada. De maneira enfática, a Secretaria Especial de Direitos Humanos do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos assim se pronuncia: “a homofobia possui várias formas, que abrange muito mais do que as violências tipificadas pelo código penal. Ela não se reduz à rejeição irracional ou ódio em relação aos homossexuais, pois também é uma manifestação que qualifica o outro como contrário, inferior ou anormal. Devido à sua diferença, esse outro é excluído de sua humanidade, dignidade e personalidade. O termo homofobia é constantemente problematizado em decorrência de sua possível homogeneização sobre a diversidade de sujeitos que pretende abarcar, ocultando violências e discriminações cometidas contra lésbicas e pessoas trans (travestis, mulheres transexuais e homens transexuais). Nesse sentido, optam por nominá-las especificamente como lesbofobia (sobre as quais recaem também o machismo e o sexismo) e transfobia (sobre as quais recai o preconceito relativo à falta de entendimento da realidade de assumir o gênero e/ou sexo oposto ao biológico do indivíduo)” (BRASIL, 2013, p. 6).

GRÁFICO 2: Registros sobre denúncias de homofobia

Fonte: Sanches, Contarato e Azevedo, 2017.

Conforme se pode perceber, o número de registros teve seu ápice em 2012, e sua menor incidência em 2014. Não por acaso, o declínio na recorrência de denúncias contra formas de violências homofóbicas incide com o tempo de fortalecimento de movimentos sociais e de conquistas políticas em relação às condições de vida para gays, lésbicas e pessoas *trans*, no Brasil. A queda também pode ter sido fruto de campanhas contra a homofobia, o preconceito e o discurso de ódio, conforme reconhecem os próprios autores do relatório.

Ainda sobre os resultados da pesquisa feita pela FGV/DAPP (SANCHES; CONTARATO; AZEVEDO, 2017), foi possível mapear os tipos de violências registradas pelo disque 100, cujas especificidades são as seguintes, em escala de proporção:

QUADRO 2: Registros de denúncias feitas entre 2011 e 2017 no disque 100 do MDH.

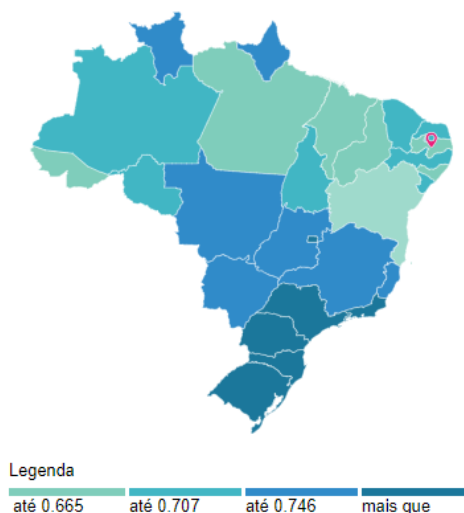
TIPOS DE VIOLÊNCIAS	SUBTIPOS	ORDEM DE INCIDÊNCIA
Violência psicológica	<i>Humilhação, hostilização, outras, ameaça, injúria/calúnia/difamação, perseguição, chantagem, infantilização.</i>	1º
Discriminação	<i>Orientação sexual, identidade de gênero, racial, outras, religiosa, pessoa com deficiência, de origem, social.</i>	2º
Violência física	<i>Lesão corporal, maus tratos, tentativas de homicídio, homicídio, cárcere provado, autoagressão, outras, latrocínio sequestro.</i>	3º
Violência institucional	<i>Discriminação praticada por instituições em função de sua orientação sexual ou identidade de gênero.</i>	4º
Negligência	<i>Amparo e responsabilização, outras, assistência à saúde, alimentação, limpeza/higiene, autonegligência.</i>	5º
Abuso financeiro e econômico/ violência patrimonial	<i>Golpes em bens e finanças</i>	6º
Violência sexual	<i>Abuso sexual, estupro, exploração sexual, outras, turismo sexual.</i>	7º
Outras violações / outros assuntos relacionados a direitos humanos	<i>Outras circunstâncias que não se enquadram nas especificidades postas.</i>	8º
Tráfico de pessoas	<i>Supostamente, com intuito de trabalho escravo e/ou de prostituição forçada.</i>	9º

Fonte: Adaptado de Brasil, 2017.

Deste período analisado, se comparada à taxa de denúncias por 100 mil habitantes, o Estado da Paraíba ficou em terceiro lugar em registros feitos, o que corrobora com os dados da ANTRA (2018) em relação à proporção de assassinatos a pessoas *trans*.

Não há dúvidas do quanto isso é alarmante, principalmente se considerarmos o fato de que a Paraíba é um dos menores e menos populosos Estados da Federação, e, mesmo assim, mantém destaque em crimes de ódio. Com um dos menores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do país (0,658), a Paraíba só está à frente dos Estados do Pará, Piauí, Maranhão e Alagoas, conforme o IBGE (2010).

MAPA 2: Mapa do Brasil com destaque para o Estado da Paraíba e seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) – 0.658.

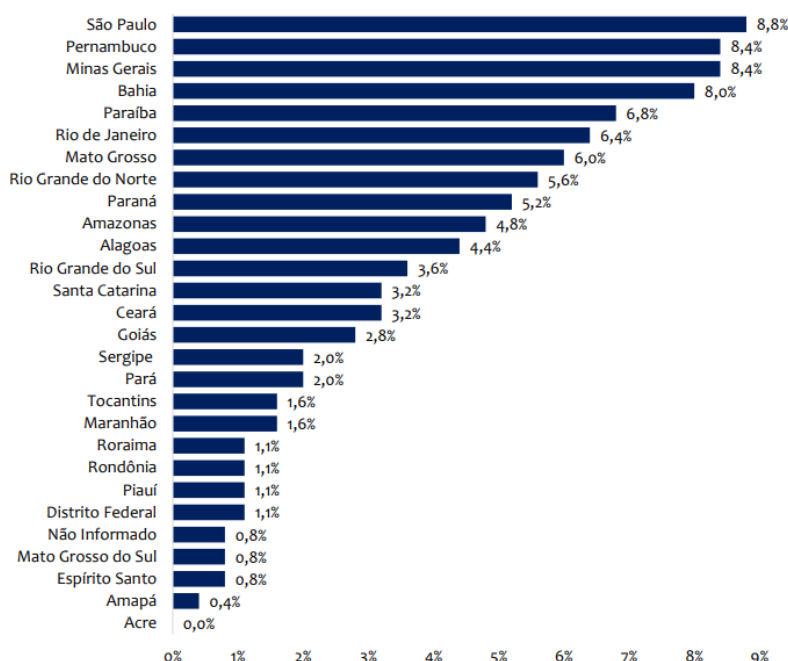


Fonte: IBGE, 2010.

Pesando tudo isso, mesmo sendo arriscado afirmar sem evidências empíricas atuais, torna-se apropriado destacar o quanto o Estado da Paraíba tem dificuldades em se livrar das máculas históricas de seu passado recente, quando o coronelismo, em suas múltiplas faces e fases (patriarcado¹⁴/machismo), demandava suas próprias leis e suas próprias formas de julgamento e execução (ALBUQUERQUE, 1988).

Diante disso, há de se supor que se o Brasil é o país que mais mata pessoas *trans*, considerando a área geográfica e o número de habitante, a Paraíba pode ser um dos Estados da Federação mais perigosos para a existência e para o convívio social não somente de pessoas *trans*, como também por parte de gays e lésbicas. O GRAF. 3 explicita tal entendimento.

¹⁴ “Sistema social baseado na autoridade masculina, nos domínios público e privado. Envolve o estado, a economia, a cultura, a comunicação, a família, a educação, a sexualidade. [...] é sustentado ideologicamente pela heterossexualidade compulsória, violência masculina, socialização de papéis de gênero, e modos de organização da vida e do trabalho em que os homens dominam as mulheres, econômica, sexual e culturalmente, a partir do lar [...]. O conceito de patriarcado foi criticado por seu caráter monolítico e por apontar o homem como o inimigo. Todavia, os estudos da masculinidade retomaram o conceito” (CARVALHO; ANDRADE; JUNQUEIRA, 2009, p. 37).

GRÁFICO 3: Distribuição de homicídios LGBTQI por Estado da Federação.

Fonte: Brasil, (2016, p. 45).

Percebemos o quanto a Paraíba, se comparada a Estados maiores e mais populosos, está em evidência em relação às taxas de assassinatos não somente a pessoas *trans*, como também a gays e lésbicas.

Inadmissível a quem se desvia dos padrões instituídos, a realidade vivida pelo Brasil, e pela Paraíba em espacial, é condizente com um “extermínio aos impuros” já consolidado, o que impõe a lógica da regulação binária¹⁵ como o único caminho possível e tolerável para fiel cumprimento do sistema sexo-gênero e dos papéis demarcados entre masculino e feminino.

A gramática substantiva do gênero pressupõe uma relação binária entre masculino e feminino, com as aporias de seus atributos muito bem demarcados pelo sexo. Assim, a regulação binária da sexualidade suprime a multiplicidade subversiva de uma sexualidade que rompe as hegemonias heterossexual, reprodutiva e médico-jurídica (BUTLER, 2003, p. 41).

Por outro lado, é mister reconhecer que desde 2003 o Estado da Paraíba, no que concerne às demandas governamentais, tem se esforçado no combate à

¹⁵ Divisão polarizada entre masculino e feminino que desconsidera toda e qualquer transição intermediária entre os opostos, equiparando o sistema sexo-gênero e mantendo suas demarcações (CARVALHO; ANDRADE; JUNQUEIRA, 2009).

homofobia e para o reconhecimento e respeito às pessoas LGBTQI. De 2003 a 2017 foram instituídas leis, decretos e portarias que buscam legitimar a causa, através da outorga de direitos, conforme demonstra o Quadro 3:

QUADRO 3: Instrumentos legais relacionados aos direitos LGBTQI no Estado da Paraíba.

INDICADORES DE ESTRUTURA (DISPOSITIVOS LEGAIS)	ESPECIFICIDADES	ABRANGÊNCIA
Lei nº 7.309, de 10 de janeiro de 2003.	<i>Proíbe discriminação em virtude de orientação sexual e dá outras providências.</i>	Paraíba
Decreto nº 27.604 de 19 de setembro de 2006.	<i>Regulamenta a Lei 7.309, de 10 de janeiro de 2003, e dá outras providências.</i>	Paraíba
Lei nº 8.351, de 19 de outubro de 2007.	<i>Altera os dispositivos da Lei 7.517/03, dispostos pela Lei 8.185/07, e dá outras providências. Amplia os direitos previdenciários a casais em união estável, inclusive do mesmo sexo, por parte da Previdência Social do Estado.</i>	Paraíba
Lei nº 9.318, de 30 de dezembro de 2010.	<i>Autoriza o Poder Executivo a instituir, no Estado da Paraíba, o Programa “Paraíba sem Homofobia” e dá outras providências.</i>	Paraíba
Decreto nº 32.159, de 25 de maio de 2011.	<i>Dispõe sobre o tratamento nominal, a inclusão e uso do nome social de travestis e transexuais (usuárias/os servidora/o), nos registros estaduais relativos a serviços públicos prestados no âmbito do Poder Executivo Estadual, e dá providências correlatas.</i>	Paraíba
Portaria nº 350/GS/SEAP/2012.	<i>Amplia a visita íntima para casais homoafetivos (em união estável), em estabelecimentos prisionais.</i>	Paraíba
Decreto nº 27.604, de 19 de setembro de 2006.	<i>Regulamenta a Lei 7.309, de 10 de janeiro de 2003, e dá outras providências.</i>	Paraíba
Lei 10.895/2017.	<i>Dispõe sobre a obrigatoriedade de afixação de cartaz em estabelecimentos comerciais e órgãos públicos, informando que a Lei Estadual nº 7.309/2003 proíbe e pune atos de discriminação em virtude de orientação sexual e dá outras providências.</i>	Paraíba
Lei nº 11.105, de 23 de julho de 2007.	<i>Acrescenta novos beneficiários ao inciso I do artigo 15, seção III, dos dependentes, da Lei 10.684/2005, que dispõe sobre o Regime Próprio de Previdência Social dos Servidores Públicos Municipal (independentemente da orientação sexual), e reestrutura as funções do Instituto de Previdência do Município de João Pessoa (IPM), e dá outras providências.</i>	João Pessoa
Lei nº 11.735, de 17 de julho de 2009.	<i>Dispõe sobre a criação do dia 17 de maio como o “Dia Municipal de Combate a Homofobia, Lesbofobia e Transfobia”.</i>	João Pessoa
Lei nº 12.342, de 09 de fevereiro de 2012.	<i>Determina aos órgãos da administração pública direta e indireta, autarquias e iniciativa privada de João Pessoa que observem e respeitem o nome social de travestis e transexuais, e dá outras providências.</i>	João Pessoa
Lei nº 466/2007, de 25 de novembro de 2007.	<i>Institui no calendário oficial do Município de Santa Luzia – PB o dia de combate à homofobia”.</i>	Santa Luzia – PB.

Fonte: Adaptado de Brasil, 2016.

Vale ressaltar que no dia 26/06/2018, a juíza da 1ª Vara da Fazenda Pública da Capital, Flávia da Costa Lins Cavalcanti, deu ganho de causa a seis estabelecimentos de ensino da Paraíba (escolas de ensino infantil, fundamental e médio), que reivindicaram a

não afixação do cartaz sobre discriminação sexual determinado pela Lei 11.105/2017.

FIGURA 1: Cartaz instituído pela Lei 11.105/2017/PB, que deve ser afixado em todas corporações públicas e provadas do Estado.



Fonte: Paraíba (<http://static.paraiba.pb.gov.br/2017/11/Cartaz-RESPEITO-500x500cm.pdf>).

A juíza acatou o argumento impetrado, segundo o qual não é somente o segmento LGBTQI que sofre discriminação, e que haveria desproporção da lei proteger uns em detrimento de outros.

O processo trata das instituições de ensino a partir do nome de sua razão social, mas o Portal G1 Paraíba (2018) divulgou que uma das escolas é o Século Colégio e Curso¹⁶, de João Pessoa. Chama atenção o fato de que tal decisão judicial deu-se nas beiras do processo eleitoral, quando já tomava proporção ataques de políticos de direita aos direitos LGBTQI, como também já se propagavam *fakenews*.

Após repercussão negativa da notícia de ação impetrada para a exclusão da lei que assegura a afixação do cartaz contra a discriminação sexual, e também do enfretamento à luta por grupo de resistência LGBTQI da Paraíba, a escola volta a afixar cartazes contra homofobia. Foi realizada uma reunião entre o Grupo Educacional Século e o movimento LGBTQI, momento em que foi levantada a bandeira do arco-íris (símbolo da causa gay), e a instituição de ensino se posicionou com a decisão da retirada do processo judicial e a volta da afixação dos cartazes no campus (PORTAL CORREIRO, 2018).

Goodman (2012, p. 37) diz que:

¹⁶ A escola mantém quatro unidades na capital paraibana, nos seguintes bairros: Jardim Cidade Universitária (Unidades I e II), Bairro dos Estados (Unidade III) e Miramar (Unidade IV). Oferece todos os níveis de ensino: berçário, educação infantil, ensino fundamental I e II, ensino médio.

na maioria das sociedades humanas, é claro que a sexualidade sempre foi uma área a mais na qual as pessoas podem ser injustas, ricos comprando pobres, machos abusando das fêmeas, [...] adultos explorando os jovens, mas acho que isso é neurótico e não traz a maior satisfação.

Em paralelo ao desabafo do autor, arriscamos argumentar que toda e qualquer proibição a formas abusivas de tratamento ao outro é, em si, também um abuso. E isso se torna ainda mais pernicioso e corrobora, por ação ou omissão, com suas próprias permissividades às formas de violências cometidas.

Ainda mais espantoso é o fato de que a gênese de tudo isso, no caso da ação impetrada, surge por parte de escolas e seus dirigentes, um grande paradoxo, haja vista que a escola, como espaço de fomento a processos pedagógicos autônomos, deveria ser comprometida com as subjetividades e a emancipação, a partir de aprendizagens reflexivas. Isso nos faz crer, ainda mais, o quanto a escola está infiltrada com os interesses e comprometida com a (re)produção normativa e valorativa da *matriz heterossexual*¹⁷ e suas imposições de apagamento às diferenças.

Por conseguinte, como espaço (re)produtor da cultura, historicamente, a escola é propensa à recusa das despadronizações. Deflagradora de uma ordem comum para todos/as, a escola “pedagogiza” os iguais na mesma cadeia de forças com que a sociedade forja os semelhantes de que precisa, encapsulando-os nas trilhas dos sentidos pertinentes à condução do que se estabelece como normalidade e produtividade.

Verga ao peso de tal reflexão a suposta constatação de que a escola aparenta ser inepta para lidar com as diferenças, integrando ao invés de incluir, amontoando ao invés de adequar o atendimento devido.

Afora isso, há de se considerar a propensão de que, dentre todas as expressões de *bullying* na escola, as formas de violência contra meninos efeminados e meninas masculinizadas correm o risco muito maior de serem desconsideradas pelo/a professor/a, pela gestão escolar e pela orientação

¹⁷Trata-se da consolidação cultural de uma rede de regulação e de produção de sentidos, cuja inteligibilidade controla o padrão dos corpos, dos desejos e das expressões de gênero. Nesse contexto, a heterossexualidade impõe-se como o modelo único, natural e aceitável, definindo papéis e comportamentos de masculinidade e feminilidade. Portanto, a matriz heterossexual fiscaliza a sexualidade através da vigilância ao gênero, utilizando como recurso principal a humilhação como estratégia disciplinar (CARVALHO; ANDRADE; JUNQUEIRA, 2009).

pedagógica, do que outras formas de violência cometidas. “A escola era partícipe do assédio moral de tal forma que, normalmente, a educação era *bullying*: você entrava e se enquadrava. Havia um currículo oculto, um processo não dito [...], mas que estava na própria estrutura do aprendizado, nas relações interpessoais [...]” (MISKOLCI, 2016, p. 41).

Nesse aspecto, a ruptura da matriz heterossexual, com marcas explícitas trazidas pelos corpos dissidentes e (re)significados, pressupõe uma das maiores audácias à aceitação das diferenças. Isso implica dizer que, em termos da tradição cultural, a sexualidade desviante é mais suportável do que o gênero deslocado.

A morte “das Dandaras”, com os altos índices de assassinatos a pessoas *transna* Paraíba e no Brasil, por exemplo, descortina o fato de que há pouquíssima tolerância ao trânsito de gênero, principalmente quando um homem se transmuta em mulher. Uma forma de explicação dá-se pela negação do falo (do pênis), tendo em vista que, para os decretos culturais do *dividendo patriarcal*¹⁸, isso é uma desonra abissal à masculinidade hegemônica, o que exige retratação e punição.

Por masculinidade hegemônica, Carvalho, Andrade e Junqueira (2009), subsidiados por Roberto Connell, entendem a autoavaliação em ser/parecer masculino, que se hiperdimensiona em detrimento de outras formas de expressão, a exemplo da feminilidade – existências deteriorantes. A masculinidade hegemônica nega a diversidade de gênero, e auto define a heterossexualidade como única possibilidade legítima para se vivenciar a sexualidade. A adoção de uma narrativa convencional autodeclara a forma de existência sobre os demais, o que causa sobressaltos no reconhecimento e no tratamento de quem se desvia do padrão e/ou se recusa a não ser heterossexual.

Não bastasse o fato de que, historicamente, os dispositivos de sexualidade, lembrando Foucault (2001), são mecanismos de controle sobre o comportamento, quando se associa sexualidade a gênero a discussão tende a recair sobre si o insumo da desconfiança e das arbitrariedades. Isso principalmente quando se trata

¹⁸ Ideia segundo a qual todos os homens se beneficiam, direta e/ou indiretamente, dos privilégios patriarcais pelo simples fato de se ajustarem ao padrão de masculinidade preterido, mesmo que não se envolvam em atos de agressão e/ou de opressão às mulheres. O dividendo patriarcal não se neutraliza pelas relações de poder, de rivalidade nem de concorrência entre os homens (CARVALHO; ANDRADE; JUNQUEIRA, 2009). Desta feita, meninos efeminados, travestis e mulheres transexuais quebram os códigos culturais do dividendo patriarcal, uma vez que transgridem o comportamento e/ou rejeitam o pênis (o falocentrismo) como sexo biológico, detentor de poder.

de gêneros não normativos, isto é, gêneros que vazam dos parâmetros culturais instituídos.

Se partirmos do princípio de que a ciência é uma construção cultural, e se considerarmos que gênero é um *estado de si*¹⁹ que se (re)compõe a partir de uma narrativa (re)constituída pelo sujeito, então, a ideia de gênero tangencia e também se constitui como elemento cultural.

Assim como a ciência é bordada por artifícios culturais, mas consegue ir além dos óbices inquiridos, os atributos de gênero, quando de sua natureza essencial, também podem borrar as fronteiras dos papéis culturais, e reclama para si o *status* de sua própria autonomia. Dizendo de forma mais conotativa, conforme poetisa a canção, a transfronteirização normativa do gênero é um enredo cuja cadência vai “[...] tentando ouvir o som do próprio grito”²⁰, diante do *estado de si* como narrativa autônoma.

Por isso, o gênero que se distancia da masculinidade hegemônica e que constrói seu próprio contexto, assume a restituição ou a autoinstitucionalização do *estado de si* mesmo/a. Isso significa dizer que o gênero não binário desgarras das malhas culturais e de seu cabedal de normatizações deterministas, e assume tendências à capitalização de sua própria emancipação.

Nesse aspecto, poderíamos dizer que não é a consciência sobre o sexo que determina o gênero, mas é o *estado de si* sobre a autorepresentação do *ser* que fomenta sua própria autoimagem.

Neste diapasão, sexo e gênero são experiências que podem convergir (ou não) para a constituição do sujeito, mas são as narrativas construídas singularmente que dimensionam a natureza de cada *estado de si*, em suas múltiplas possibilidades. Nesse sentido, recam sobre as experiências do *estado de si* o empoderamento que constituem as narrativas, e estas desafiam as convenções normativas e tradicionais de gênero.

Diante de tudo isso, esta pesquisa assume grandes desafios, intrínsecos e

¹⁹ Utilizamos a expressão “estado de si” para designar a compreensão segundo a qual o gênero se constitui por processos referentes ao mundo subjetivo, permeado pela personalidade, no contexto do mundo social, com seus valores e suas normas. Quando a personalidade assume comportamentos sexuais e identitários que extravasam os padrões do mundo social, e segue construindo uma narrativa condizente com sua condição existencial, dá-se um estado de si mesma e sua dinâmica autodefinida e autorefletida, que podem convergir ou divergir do sexo biológico da pessoa.

²⁰ “Esperando aviões”, música interpretada pelo cantor mineiro Vander Lee.

extrínsecos a si mesma, quando enfrenta uma rede de capilaridade, que no Brasil, encrava-se a partir do atual empreendedorismo moral²¹, que obstaculiza as demandas da investigação, principalmente tendo em vista a iminência da possível censura que se avizinha nos obscuros artifícios da “escola sem partido”, como se pudesse existir alguma diretriz pedagógica imune a algum viés político.

As lutas realizadas contra as práticas segregacionistas e excludentes que envolvem as pessoas transexuais e travesti pelo Projeto Eu Existo, e claro, como o apoio de diversos grupos de resistência espalhados pelo país, tem galgado novos olhares e espaço na sociedade. No Brasil, por exemplo, o Supremo Tribunal Federal – STF decidiu, em 2016, a possibilidade da alteração de registro civil por travestis e transexuais, sendo necessário apenas o procedimento no cartório de registro civil, isto é, descartando a necessidade obrigatória de qualquer autorização judicial, bem como a comprovação da realização de cirurgias ou acompanhamento psicológico para a efetivação de tal alteração do registro.

Dessa forma, sem a presença de advogados ou defensor público, os/as transexuais e travestis, maiores de 18 anos, podem solicitar, por direito, a alteração em qualquer cartório de registro civil em âmbito nacional. Os cartórios têm as suas atividades regulamentadas pelo CNJ, que é o órgão que garante o controle e transparência do Poder Judiciário. Impede-se, assim, a recusa por parte dos cartórios em realizar a alteração do registro civil de nascimento. Essa conquista, por mais simples que pareça, tem trazido mudanças valiosas para aqueles/as que compõem a camada da sociedade reconhecida como “diferentes”.

O assassinato com requinte de crueldade do caso Dandara no ano de 2017, citado anteriormente, não foi considerado uma ação de transfobia pelo próprio Governo do Estado do Ceará. E não só este caso, mas até abril de 2018, por exemplo, foram constatados cinco assassinatos do mesmo perfil e nenhum foi enquadrado como transfobia. Tudo isso, reflete o caráter de invisibilidade presente no país, que acinzentam “os diferentes”, caçando-os/as desde a Ditadura Militar e

²¹ “[...] empreendedores morais contra a “ideologia de gênero” são grupos de interesse conservadores que buscam distanciar os movimentos feminista e LGBT, e mesmo seus simpatizantes, das definições de políticas públicas e tomar o controle sobre elas. Sobretudo, dentro do recente campo discursivo de ação reconstituído [...], buscam delimitar o Estado como espaço masculino e heterossexual, portanto refratário às demandas de emancipação feminina e de expansão de direitos e cidadania àqueles e àqueles que consideram ameaçar sua concepção de mundo tradicional”(MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 743).

negando suas identidades até diante da morte.

Na esfera acadêmica, o Instituto Brasileiro Trans de Educação - IBTE lançou em dezembro de 2018 um canal de monitoramento a fim de mobilizar pessoas e propor denúncias contra qualquer ação opressora de silenciamento dos/as trans e travestis em grupos de pesquisa, em articulações de direitos humanos, em eventos acadêmicos, da militância, no controle social, em conselhos e comissões e em todo e qualquer lugar em que houver assuntos que envolvam as vivências trans e travesti e essas pessoas não estejam presentes nos debates. As equipes supervisoras do IBTE, se constituem por um caráter multidisciplinar com a presença de militantes travestis, professores/as, pesquisadoras/es e mulheres e homens trans que objetivam dialogar com os diversos setores educativos e sociais em uma luta contra a colonização, o silenciamento e, principalmente, a transfobia.

O dia 13 de junho de 2019 foi oficialmente um momento histórico de conquista no Brasil para todos/as LGBTIs, em que o Supremo Tribunal Federal (STF) decide criminalizar a homofobia e a transfobia, considerando os atos preconceituosos contra homossexuais e transexuais, crime enquadrado como racismo.

Afirmar-se como bicha, sapatão, travesti e o que quiser ser, é um ato revolucionário, ainda mais no Brasil que é o país que mais mata transexuais e não há como alcançar um bem estar (diante do medo de viver) sem que aja leis garantistas para tal. Dessa forma, com a criminalização, dizemos não a LGBTfobia, e isso é consequência de anos de lutas históricas coletivas que almejam avanços (GRUPO GAY DA BAHIA, 2017). Ainda se configurando como um mecanismo de enfrentamento ao preconceito e à violência, a compreensão dessa criminalização poderá possibilitar uma visibilidade aos direitos humanos dos “diferentes” de maneira efetiva. A heterossexualidade compulsória, as doutrinas patriarcais, a masculinidade tóxica, o racismo, entre outros atos repressores, são estruturas da própria opressão destinada àqueles/as que não se enquadram em modelos de vida colonizadas. Estruturas essas que propulsam a violência por meio de torturas (física e psicológica), crueldade e matanças. Trata-se de não aceitar a/o outra/o.

Entende-se que a criminalização por si só não se constitui como o modus operandi mais garantista de parar com a matança e os abusos contra os/as LGBTQ. Contudo, obter uma legislação que responsabilize os/as agressores/as é de extrema

importância para o avanço de garantia da dignidade e cidadania deles/as, pois impulsiona o reconhecimento das diferenças enquanto seres humanos. É também a oportunidade imperiosa dos grupos de resistência que representam a luta pelos diferentes, eliminar a estagnação diante do patriarcalismo e conservadorismo nos parlamentos, com o grito de socorro instaurado pela autodeclaração, durante as eleições presidencial de 2018, que afirma o ângulo de sua própria dinâmica: “Ninguém solta à mão de ninguém!”.

O ano de 2018 suscitou enormes ondas repressoras com discursos e crimes de ódio principalmente, durante a campanha política, e uma das causas foi a LGBTfobia chegando a propagar 420 mortes de pessoas trans, lésbicas, gays e bis no Brasil, sendo 320 homicídios e 100 suicídios (o que não elimina a culpa, muitas vezes, da repressão deflagrada pela sociedade heterossexista) (GRUPO GAY DA BAHIA 2019). Os dados são tristes e assustadores ao mesmo tempo, mas vale destacar que alguns trabalhos de engajamento e lutas coletivas tentam reverter essa realidade, como:

- a) **LGBT sem terra:** grupo coletivo inserido no Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST), que defende os valores do MST e reafirma a visibilidade das diferentes orientações sexuais, defendendo que os acampamentos do movimento sejam locais sem preconceitos.
- b) **Mães pela Diversidade:** A ONG realiza suas ações em vários estados, organizando movimentos e pressionando o governo federal, assembleias legislativas e órgãos internacionais.
- c) **Os Bharrbixas E.C.:** É uma equipe de futebol de Belo Horizonte formada só por pessoas LGBT. Todo ano, o time participa do campeonato nacional Ligay – que conta com a presença de aproximadamente 500 jogadores do Brasil – e foi o primeiro grupo LGBT do mundo a jogar em um estádio da Copa. É uma luta saudável que tem como finalidade a inserção da comunidade LGBT no esporte, principalmente no futebol, que é palco de muito preconceito.

Assim sendo, mediante tal contextura, a presente pesquisa tem como fenômeno de estudo gênero não binário e formação universitária. Com isso, no intuito de conhecer como se constituía não binaridade de gênero no espaço formal do ensino superior, realizamos um levantamento bibliográfico sobre o tema,

utilizando como campo de busca o Portal de Periódicos²² da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação do Brasil (MEC).

A busca foi realizada no mês de agosto, e replicada/atualizada no mês de novembro de 2018, e a área de captação centrou-se em artigos, através dos seguintes descritores: a) “gênero binário”; b) “não binarismo de gênero”; c) “gênero não binário”; d) “não binaridade de gênero”; e e) “gênero não binário e formação universitária”, pelo fato de serem tais termos os que fundamentam a construção teórico-metodológica da pesquisa. Os descritores foram pesquisados com aspas, com o intuito recuperar apenas resultados que utilizassem essas expressões exatas, evitando artigos que não tinham relação com a temática.

Os resultados da busca foram, então, submetidos aos critérios de *exclusão/inclusão*: a) quanto à redundância; b) quanto ao alinhamento pelo título; c) quanto ao alinhamento pelo resumo; d) e quanto ao alinhamento com o fenômeno de pesquisa. Após isso, foi feita a leitura integral do artigo. O processo de busca e seleção está demonstrado no Quadro 4:

²² <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

QUADRO 4: Estado da arte da pesquisa: buscas, recuperação, seleção e utilização de fontes periódicas para a construção do portfólio bibliográfico

ETAPA 1: BUSCA NO PORTAL DE PERIÓDICO DA CAPES					
	Descritores	1	2	3	4
1		"gênero binário"	"binarismo" ²³	"gênero não binário"	"não binaridade de gênero"
2	Recuperação (Banco de artigos bruto)	24 artigos	739 artigos	1 artigo	1 artigo
ETAPA 2: SELEÇÃO – CRITÉRIOS DE INCLUSÃO					
1	Temporal (de 2008 a 2018)	21 artigos	279 artigos	1 artigo	1 artigo
2	Acesso linguístico (língua portuguesa)	9 artigos	123 artigos	1 artigo	1 artigo
	Atenderam aos dois critérios de inclusão	5 artigos	86 artigos	1 artigo	1 artigo
ETAPA 3: SELEÇÃO - CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO					
1	Quanto à redundância	0	2 artigos	0	0
2	Quanto ao alinhamento pelo título	0	4 artigos	0	1 artigo
3	Quanto ao alinhamento pelo resumo	0	9 artigos	0	1 artigo
4	Quanto ao alinhamento com o fenômeno de pesquisa: Gênero não binário	0	1 artigo	1 artigo	1 artigo
5	Quanto ao alinhamento com o fenômeno de pesquisa: Educação	3 artigos	1 artigo	1 artigo	0
6	Quanto ao alinhamento com o fenômeno de pesquisa: Formação universitária	0	0	0	0

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Mediante o cumprimento do processo de pesquisa no Portal de Periódicos da Capes, filtrando fontes significativas referentes ao fenômeno pesquisado, a partir de

²³Esse descritor não seguiu a proposta da etapa 2, no que tange à definição temporal, por se tratar de um descritor mais genérico. Nesse aspecto, o critério temporal deste termo de busca computou o recorte de cinco anos.

critérios de exclusão e inclusão, faz-se oportuno entender melhor a síntese dos artigos encontrados:

A pesquisa sobre “direito, violências e sexualidades: a transexualidade em um contexto de direitos”, de Pacheco e Pacheco (2016), teve como objetivo analisar a luta pelo direito das pessoas trans a uma Lei de Identidade de gênero, como uma proposta importante diante da urgente necessidade de incluir as pessoas, sem distinção de identidade e orientação sexual. Além disso, a pesquisa buscou entender a violência a que estas pessoas são constantemente submetidas.

Segundo Pacheco e Pacheco (2016), como esgotamento de uma cultura monolítica, linear, determinista, hierárquica e totalizante, assiste-se o desvelar complexo de novos processos identitários, capazes de instaurar direções múltiplas que favorecem representações conceituais, individualidades subjetivas e fluxos diferenciados. A questão da violência abordada pelo autor está diretamente relacionada com a matriz heterossexual binária de gênero, na qual a normalidade é estabelecida como heterossexual e fundada em um gênero binário, constituído por apenas duas possibilidades opostas e excludentes entre si: masculino *versus* feminino, e que, na maioria das vezes, é reforçado por discursos médico-jurídicos. O percurso metodológico do estudo considerou discursos jurídicos/médicos assumindo o caráter qualitativo e método dialético, a fim de apreender contradições e dinâmicas da luta por alteração de documentos (o Registro Civil). Houve interação do pesquisador com os sujeitos da investigação, através da técnica de observação participante com ênfase etnográfica, em que, através da interação do pesquisador com os sujeitos da investigação, estabeleceram-se relações de intersubjetividade das quais resultou o confronto da realidade vivenciada com os pressupostos teóricos da pesquisa.

Além desses percursos, sentiu-se a necessidade de escutar pessoas trans. Para isso, intentou desenvolver a pesquisa a partir de testemunhos de pessoas trans que passam pelo processo judicial referente à alteração do prenome de gênero no Registro Civil. A pesquisa trouxe, em suas considerações, a necessidade do entendimento de que a pessoa humana vai além da sua genitália, e com isso não se pode impor sobre os aspectos biológicos o determinismo para definição da identidade sexual (e pessoal), tendo em vista que a identidade de gênero depende da forma como a pessoa se identifica relativamente ao gênero que assume como

seu, e que pode também variar no decorrer de sua caminhada.

A identidade se constitui como um dos direitos da personalidade, que, por sua vez, caracterizam-se como concretizações do princípio da dignidade da pessoa humana. Através disso, o estudo destacou como principais resultados, a partir dos relatos coletados, a evidenciada luta que pessoas trans enfrentam cotidianamente por fazerem parte de uma sociedade que, em geral, rechaça a diversidade, renega as diferenças e exclui quem não se homogeneíza. Dessa forma, há uma rede de poder que procura, a todo custo, fazer as pessoas ingressarem em um molde genérico bi(normativo), qual seja: homem-mulher. Dessa feita, insere-se a reivindicação de direitos a partir de experiências/existências trans, por muito tempo excluídas do processo de reconhecimento por parte do Estado, (re)surgindo e exigindo seus direitos enquanto sujeitos/cidadãos.

A pesquisa “produção protética dos corpos: experiências trans e políticas de saúde”, de Paiva e Silva (2014), teve como foco a análise das construções corporais das travestis e transexuais, excluindo, sobre suas experiências, o olhar normativo. Desse modo, analisaram os processos subjetivos e materiais envolvidos nas transformações, suas relações com as políticas de saúde e suas potencialidades subversivas.

Segundo Paiva e Silva (2014), com o desenvolvimento tecnológico, a experiência da travestilidade foi também ganhando possibilidades protéticas, além das vestimentas, como, por exemplo, o uso de hormônios e silicone com a finalidade de desenvolvimento de caracteres sexuais secundários do gênero feminino. Também devido ao desenvolvimento de técnicas de modificação corporal foi possível o surgimento de outra categoria médico-política: as/os transexuais.

Diferentemente das travestis, de acordo com os manuais médicos que tratam da questão, como o CID-10²⁴ e o DSM-V²⁵, as/os transexuais teriam um grande desconforto com suas genitálias e, por isso, como parte de seu tratamento estaria à cirurgia de transgenitalização. Sendo assim, a pesquisa de Paiva e Silva (2014) discute a construção dos corpos nas experiências trans, e suas relações com as políticas de saúde. O percurso metodológico foi desenvolvido por entrevistas com travestis e transexuais, a respeito de suas modificações corporais e, a partir dos

²⁴ Código Internacional de Doenças.

²⁵ Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.

conceitos de performatividade e prótese, a pesquisa reflete a produção de subjetividades trans em suas relações com a produção dos corpos. Discute, também, a Política Nacional de Saúde Integral LGBT e suas limitações em relação às demandas das pessoas trans, apontando a necessidade de um investimento numa microrevolução em saúde, que se paute na produção da multiplicidade e questionamento do sistema binário de sexo-gênero hegemônico.

Através da necessidade de analisar os processos de subjetivação e de apropriações protéticas dos corpos nas experiências trans, os autores realizaram uma carto-etnografia *queer* por meio da qual analisou-se os processos de subjetivação e de apropriações protéticas de pessoas trans em suas modificações corporais e as necessidades de atenção em saúde. As entrevistadas foram realizadas com treze travestis e transexuais femininas. O contato se deu através de uma associação de travestis e transexuais no Estado do Rio Grande do Norte – Associação de Travestis e Transexuais Potiguares em Ação pela Coerência no RN (A transparência). Houve também a realização de observação participante em dois encontros de pessoas trans, o II Encontro Estadual de Travestis e Transexuais do RN⁴, e o Encontro Nacional de Juventude TRANS⁵, ambos realizados na cidade de Natal, em 2013.

Citando Rolnik (2007, p. 69), Paiva e Silva (2014) dizem que a cartografia caracteriza-se como uma forma de pesquisa-intervenção que acompanha os processos de subjetivação e “as estratégias das formações do desejo no campo social”, para o qual há uma centralidade na circulação e produção dos afetos, seja entre os sujeitos pesquisados, seja entre esses e os pesquisadores. Dessa forma, o foco da cartografia recai sobre a produção de vida nos processos de subjetivação dos sujeitos pesquisados, o que amplia consideravelmente o escopo da pesquisa e possibilita a implicação política dos pesquisadores com o campo no qual estão inseridos de forma a potencializar a vida dos sujeitos pesquisados.

Os resultados do estudo apontam que as experiências trans abrem possibilidades para outras formas de fazer corpo e gênero. E também apontam para outras formas de fazer pesquisa e política, e a necessidade de se pensar estratégias que possibilitem a essas pessoas produzirem seus próprios saberes, criarem espaços outros de enunciação verdadeiramente revolucionários, construindo corpos que, ao serem postos em público, virem agentes de discursos, mesmo que a norma

não os admitam. Trata-se de discursos subversivos, corpos que afirmam que há outras formas e possibilidades de viver os gêneros, que nos mostram a potência esquecida em nossas próprias vidas e corpos.

Já a pesquisa sobre “o que esperam pessoas trans do Sistema Único de Saúde?”, de Rocon *et al* (2018), objetivou apresentar as propostas, soluções e reivindicações apresentadas por pessoas trans aos seus atendimentos nos serviços de saúde, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS).

A metodologia consistiu-se em uma pesquisa qualitativa, coletada por meio de entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio digital e orientadas por um roteiro em que se utilizou um diário de campo para gravar impressões dos pesquisadores, configurando-se como análise de conteúdo. A amostra foi composta por 15 pessoas trans, e se organizou em dois eixos: a) o que esperam pessoas trans para o acesso à saúde?; e b) o que esperam pessoas trans do sistema de saúde para a transformação de seus corpos? As respostas foram analisadas em torno das experiências vividas nos serviços de saúde.

Através disso, o estudo destacou como principais resultados que os protocolos de atendimento à saúde trans não devem compreender a redesignação sexual como o único desfecho nos processos de transição no gênero e, nessa direção, compreende-se a inexistência da figura de um transexual verdadeiro universal, modelo de normalização por meio do qual se afirma que todas as pessoas trans que buscam serviços do processo transexualizador devem desejar eliminar suas genitálias. Para isso, apontou-se a necessidade da formação continuada para trabalhadores da saúde, no intuito de reverter à realidade de discriminação, desrespeito ao nome social e dificuldade de diálogo entre profissionais e usuários trans, condições que limitam o acesso à saúde, sendo elementos responsáveis pelo adoecimento dessa população na medida em que a priva dos cuidados e da proteção em saúde.

Em sua conclusão, os autores consideram a reivindicação por atendimento multiprofissional na saúde trans como formas de garantir o cuidado e a segurança necessários capaz de responder às demandas em saúde da população trans diante da resistência construtora do SUS.

Outra pesquisa sobre “gêneros não binários: identidades, expressões e educação”, de Reis e Pinho (2016), partiu da inquietação acerca dos processos de

construção das identidades e expressões de gênero, bem como seu enlace com o processo social da escola.

A metodologia consistiu em um levantamento bibliográfico e entrevistas semiestruturadas que abordavam o processo de construção de identidades não binárias, suas possibilidades de expressões e suas trajetórias escolares. As entrevistas aconteceram com jovens de identidades de gênero não binárias do Estado do Rio de Janeiro.

Através disso, o estudo destacou como principais resultados: a) que a falta de representatividade das identidades de gênero e sexualidade dos jovens é fruto da padronização heteronormativa que se destaca nas visões normatizadoras da Educação básica; b) compreendeu-se, então, que os signos e significados que são regradados e desenvolvidos na escola influenciam na constituição dos sujeitos sociais.

Em sua conclusão, os autores afirmam que a construção identitária dos sujeitos se reproduz ao longo da vida, e, com isso, a escola torna-se um local privilegiado para o reforçamento ou construção de novos signos e significados às sexualidades e identidades. Dessa maneira, desenvolve-se a compreensão da necessidade de mudança, em que todas as instâncias reguladoras do processo educativo entendem por sexualidade, identidade de gênero, corpo e papéis de estudantes e docentes.

Outro estudo selecionado, sobre “gênero sem essencialismo: feminismo transgênero como crítica do sexo”, de Jesus (2014), desenvolveu uma arqueologia do transfeminismo que identificou os seus fundamentos teóricos no processo de consciência política e de resistência constituído pelo feminismo negro e outras linhas de pensamento feminista, o que reconheceu e apontou para as múltiplas contribuições de diversos saberes.

A metodologia fundou-se em uma análise crítica a partir de leituras de textos de diversos autores, em diferentes campos do conhecimento, sobre as características, os objetivos e os elementos fundamentais que determinam e orientam o feminismo transgênero/trans.

Dessa feita, o estudo destacou como principais resultados: a) que o pensamento transfeminista, na América Latina, está sendo ressignificado e adaptado às vozes e realidades de mulheres, travestis e demais pessoas trans; b) as múltiplas expressões do sexismo estão sendo reconhecidas pelo transfeminismo

nas instituições e movimentos sociais; c) a relação do transfeminismo com os movimentos sociais trans não é direta, senão como denúncia da maneira histórica com que pessoas trans são tratadas até mesmo por militantes e aliados da luta pela inclusão da população transgênero no Brasil; e d) homens e mulheres transexuais, travestis e outras pessoas transgênero tendem a ser considerados apenas em função da sua identificação de gênero como trans, desconsiderando-os como seres humanos com gênero, orientação sexual, cor/raça, deficiências etc.

Nesse sentido, são enormes os desafios dos/das autores/as transfeministas - homens, mulheres e pessoas de gênero não binário, como, por exemplo, delimitar o próprio campo, em busca não de respostas prontas sobre os corpos e as gentes, mas de olhares lúcidos que se permitam transformarem-se quando necessário, sem abrir mão de análises acerca da realidade social que a descrevam a partir de objetividades dinâmicas.

Em sua conclusão, os autores afirmam que os elementos fundamentais que determinam e orientam o feminismo transgênero são: a) a redefinição da equiparação entre gênero e biologia; b) a reiteração do caráter interacional das opressões; c) o reconhecimento de histórias de lutas pela livre expressão de gênero; e d) a validação das contribuições de quaisquer pessoas para o pensamento e a ação transfeminista, independentemente de sua identificação de gênero.

Na etapa 2, foram selecionados apenas os artigos que atenderam, concomitantemente, aos três critérios de seleção. No entanto, por meio dos resultados obtidos, constatamos dificuldades em encontrar trabalhos voltados para “gênero não binário”, tanto na área de educação, como também nas Ciências Humanas e Sociais, já que foi encontrando apenas um artigo, de Reis e Pinho (2016). Dessa maneira, foi constatado que a não binaridade de gênero relaciona-se, mesmo que pouco, com campos como saúde e direito, porém, não com o contexto universitário, haja vista que não foram encontrados artigos relacionados a tal dimensão.

Nesse contexto, tomando por base os estudos discutidos a partir dos processos de busca e seleção no Portal Capes, matizando o estado da arte sobre o fenômeno em tela, esta pesquisa parte do seguinte problema: *como se constitui a não binaridade de gênero em contextos de aprendizagem na formação universitária?*

Em virtude de tudo isso, o relatório de pesquisa “O quarto excluído: gêneros

não binários e formação universitária” (dissertação) está estruturado da seguinte forma:

a) No primeiro capítulo é apresentada ao/a leitor/a a justificativa do estudo, os motivos que inquietaram a pesquisadora a realizar a pesquisa, trazendo o estado da arte da temática pesquisada, a sua relevância tanto para a organização pesquisada, quanto para o Ensino Superior e a sociedade; e os objetivos da pesquisa e sua caracterização.

b) No segundo capítulo é descrita a metodologia a ser utilizada na pesquisa, as tessituras da classificação, da abordagem e do tipo de pesquisa, seguido de uma breve apresentação ao/a leitor/a do *lôcus* e sujeitos da investigação; após isso são definidos o universo de pesquisa e a amostra que será pesquisada, bem como a estratégia de coleta e perspectiva de interpretação de dados, em que são apresentados os instrumentos e método de pesquisa e como serão utilizados e analisados; logo após são expostas as perspectivas de análise dos dados.

c) O terceiro capítulo trata do conectivismo, aprendizagem e formação universitária. Esse capítulo inicia-se com uma breve discussão acerca da necessidade dos cenários de aprendizagem explorar instrumentos tecnológicos e sobre a nova roupagem assumida pela educação e o ensino-aprendizagem caracterizada pela teoria conectivista, em que esta, por sua vez, se constitui como recurso para emersão de saberes, para a compreensão de que um contexto de aprendizagem, formal, informal ou não formal, é fator para a incursão da cultura social e alinhamento com as práticas educativas apropriadas para a realidade dos/as estudantes. Logo após, é introduzido o debate sobre expansão do ensino superior na realidade brasileira, bem como as suas diretrizes.

d) o quarto capítulo trata da (r)evolução de gênero. Inicialmente, é tecida uma apresentação do arcabouço teórico da teoria *queer* como saber subalterno, trazendo os seus precursores e o seu estabelecimento enquanto teoria que propõe (trans)formação das críticas as exigências sociais e aos valores; a desmistificação da noção binária ontologicamente construída de masculino e feminino e dos hábitos pré-estabelecidos pela sociedade moderna diante do conhecimento do corpo e as diversas experiências sexuais presentes nas descobertas da sexualidade humana. Após esse momento, é exposta a compreensão de heterossexualidade compulsória que propõe o ajustamento de conduta dos sujeitos “diferentes”; o entendimento do

não binarismo no qual apresenta o gênero como reconhecimento social; dos atos e performances de gênero em que para o sujeito ser reconhecido socialmente como homem ou mulher, é necessário exercer um conjunto de performances que afirmem esse reconhecimento; e por fim, a distinção de significado entre diferença e diversidade reiterando uma ideia de inclusão e não de tolerância, bem como o deslocamento de gênero como posição multidimensional de corpos que não se amoldam as exigências reguladoras materializadas.

e) Por fim, o quinto capítulo apresenta a análise dos dados coletados. Esse encontra-se dividido em duas sessões diante das categorias docente e discente. Na primeira sessão (categoria docente) é analisada a apreensão da construção imagética que docentes universitários explicitam no que tange às referências sobre estudantes a partir da não binaridade de gênero, resgatando também informações quanto ao perfil dos/as docentes pesquisados/as. Na segunda sessão (categoria discente) é analisada a internalização da autoimagem que estudantes universitários não binários elaboram concernente à ideia de si e de seus atos performáticos de gênero

Em virtude de tal problema, no intuito de buscar respostas coerentes ao debate, que possam ser válidas e consideradas lógicas a partir do rigor da ciência, a pesquisa sistematiza os seguintes objetivos:

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

- Compreender a não binaridade de gênero em contextos de aprendizagem na formação universitária.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Discutir a concepção das expressões de gêneros na percepção da Teoria *Queer*.
- Apreender a construção imagética que professores/as universitários/as explicitam no que tange às referências sobre estudantes, a partir da não binaridade de gênero.

- Dimensionar a internalização da autoimagem que os/as estudantes universitários/as não binários/as elaboram concernente à ideia de si e de seus atos performáticos de gênero.

2 SOBRE AS “REGRAS DO JOGO”: ARCABOUÇOS METODOLÓGICOS

2.1 O MÉTODO DO “QUARTO EXCLUÍDO”

Partindo da visão histórico-dialética, o sujeito é compreendido como um ser histórico-social, criador/a e criatura do meio em que se encontra (CATÃO, 2013). Essa dimensão racional entende que o sujeito se constitui através da construção de relacionamento com o/a outro/a, o meio, a cultura, as condições que incluem passado, presente e futuro. Segundo Bock (2011, p. 9), “o sujeito e o mundo (social e cultural) se constituem no mesmo processo, mas sem que sejam a mesma coisa”, embora ambos se influenciem mutuamente para que haja um desenvolvimento completo, pois “o que chamamos de humano se humanizou no decorrer da história de sua evolução sobre a face da terra”.

A transformação contínua do sujeito e dos seus processos psicológicos, diante de processos complexos e de sua atuação sobre si mesmo e sobre o meio em que está inserido/a, revelam um sujeito desenvolvido/a através das mudanças ocorridas ao longo do tempo, provocadas não apenas pelos processos psicológicos, mas também pela cultura e pelas condições sociais (VYGOTSKY, 2004).

Nos dias atuais, há constantes questionamentos acerca da ontologia do sujeito, e as consequentes (trans)formações identitárias e sociais que promove: de que sujeito se fala? Esse sujeito é construído ou é constituído? Complacente ou provocador/a de atitudes político-sociais? Livre ou prisioneiro diante das suas histórias de vida, nas relações sociais e suas estruturas? Essas indagações inquietantes tentam entender como o sujeito desenvolve as possibilidades da consciência de si diante de seu próprio mundo. Segundo Catão (2013, p. 4), “o ser humano é um ser rico em possibilidades, tendo nas relações que se processam entre indivíduo e cultura, os limites e as condições para suas significações e constituições como sujeito”. Isso significa dizer que as múltiplas e complexas circunstâncias subjetivas, socioculturais (re)definem os percursos identitários sobre os quais o sujeito atravessa ao longo de sua jornada histórica, o que favorece sua (re)constituição constantemente, seja por influências e alienações, seja por autonomia e emancipação.

Sendo assim, considera-se que o sujeito é um ser histórico e social e o seu

desenvolvimento é concebido por meio da relação com os processos de internalização e com as circunstâncias histórico-sociais, que são mediados pelos sistemas simbólicos construídos coletivamente. Dessa forma, o sujeito, em suas interações intersubjetivas (linguagem) no terreno sociocultural, pode ser afetado/a ou afetar o/a outro/a, propiciar domínios conscientes do comportamento, da liberdade de escolha e do planejamento de ações por meio dos processos psicológicos superiores (CATÃO, 2013).

Por essas vias, segundo Vygotsky (2002), os processos mentais do ser humano, interpenetrados pelo cenário histórico-social, são percebidos por intermédio da disposição de situações reais de vida do sujeito e na ação e linguagem exercidas. Essa constituição remete ao paradigma psico-sócio-histórico do ser humano e de suas funções psicológicas superiores, entendendo que o sujeito só constrói toda e qualquer relação através da mediação, assim como a relação entre linguagem e pensamento também são mediadas pelo significado, constituindo o sujeito pela mediação semiótica.

Sendo assim, acreditando que o psiquismo humano estrutura-se por meio da consciência e da ação concreta do indivíduo como mundo, Vygotsky (2000) considera que o pensamento do sujeito se manifesta através da linguagem, e esta última é o fator de mediação entre sujeito-sujeito e sujeito-mundo. Nesta mesma linha de pensamento, Luria (2010) argumenta que a linguagem é o elemento básico da (re)constituição da consciência, e que age de forma predominante sobre o mundo percebido, capaz de elaborar um processo de criação de mundo interno diferente do que foi anteriormente percebido, ou seja, em um processo de abstração e generalização sobre as coisas, sobre si mesmo e sobre o outro.

Segundo Vygotsky (2000), a atividade mediada pela linguagem refere-se a uma condição primordial para a compreensão de como ocorre a (re)constituição do sujeito, entendendo que é a partir do processo de mediação que o sujeito *se faz em si mesmo/a*, por intermédio das significações suscitadas em seu contexto de mundo, o que conduz a (re)desdobramentos subjetivos e sociais imprescindíveis para mudanças culturais. Podemos entender esse processo a partir da aparente dialética entre subjetividade e objetividade. Em outras palavras, uma realidade objetiva quando vivenciada pelo sujeito torna-se subjetiva.

Em "A construção do pensamento e da linguagem", Vygotsky (2000) propôs

um método experimental que foi denominado de método da dupla estimulação, segundo o qual o comportamento humano não era meramente a resposta emitida a um determinado estímulo, mas é formado por meio de várias mediações. Essas mediações, por sua vez, são os signos que permitem aos indivíduos construir e/ou redefinirem processos de significação e de ação, inscrevendo na gênese de tais possibilidades a própria compreensão das mudanças intersubjetivas e sociais.

Isso quer dizer que a mediação dos signos influencia diretamente na constituição do sujeito, e estes são socializados, como já vimos, por meio da linguagem. Assim, a atenção dada para os signos linguísticos iniciou-se a partir dos estudos de Vygotsky (2000) acerca da aquisição da linguagem da criança. Para o autor, o período de maior acumulação de significados durante o desenvolvimento intelectual da criança ocorre com a simultaneidade entre a fala e a ação prática.

Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (VYGOTSKY, 2000, p.38).

Desse modo, Vygotsky (2002) afirma que a natureza intervém no comportamento humano tanto quanto a atuação das pessoas modifica o seu próprio curso de desenvolvimento. Como ressalta Bock (2011, p. 9.), “somos 100% sociais e 100% singulares, sem que isso resulte 200%. Ou seja, somos ao mesmo tempo sociais e singulares”. Por isso, os métodos empregados na teoria associacionista, que se fundamenta no processo estímulo-resposta, distanciam-se amplamente do pensamento que sustenta a constituição nas relações dialéticas propostas por Vygotsky (2004).

A partir das contribuições apresentadas até aqui, é possível entender que a constituição do sujeito é determinada e vigorosamente influenciada pela sociedade e pela cultura, principalmente pelas vias comunicacionais promovidas pela linguagem. Dessa maneira, o sujeito não pode ser percebido/a meramente como um produto das relações estabelecidas anteriormente (passado), porém, deve-se compreender a sua dimensão constituída no tempo em que se encontra (presente) e no que vai estar (futuro).

Por isso, é fundamental que um/a pesquisador/a possua habilidades de

observar os fenômenos psicológicos durante o momento em que o indivíduo realiza as suas atividades e constrói um pensamento/conhecimento sobre si, sobre o outro e/ou sobre o mundo (CATÃO, 2013). Levando isso em consideração, considerando o papel distintivo da mediação linguística no processo comunicacional, a presente pesquisa foi desenvolvida a partir da perspectiva do *Método do Quarto Excluído*.

O *Método do Quarto Excluído* foi criado pelos psicólogos Lev Vygotsky e Alexander Luria, com o intuito de desenvolver um objeto de investigação frente à abordagem histórico-cultural e suas implicações no processo cognitivo e representativo do sujeito, a partir dos níveis de (re)elaboração do pensamento sobre algo, mediado pela linguagem: classificação, abstração e generalização. Foi Luria quem, pioneiramente, iniciou o processo de implementação e experimentação do método, que, por sua vez, prioriza um processo investigativo voltado, o mais próximo possível, à realidade vivida pelos sujeitos participantes da pesquisa (MELO, 2002).

Para um melhor entendimento das bases teóricas que fundamentam o *Método do Quarto Excluído* é importante conhecer as percepções dos psicólogos já citados acerca do desenvolvimento histórico-social e cultural que influenciam nas habilidades cognitivas do processo de construção da aprendizagem e/ou da (re)elaboração de conceitos. Ambos, baseados na psicologia soviética no início do século XX, abordavam de forma investigativa e científica as atividades ligadas à consciência humana, levando em consideração a influência do mundo exterior e seus mais variados estímulos sobre os processos cognitivos.

Alexander Luria, neuropsicólogo soviético, compreendeu as construções cognitivas na mente humana como funções superiores a partir de estudos que focam o desenvolvimento de sistemas funcionais baseados, primeiramente, no comportamento e na interferência do mundo exterior, mediando o desenvolvimento sociocultural no processo histórico do indivíduo mais do que pelas próprias peculiaridades internas dos neurônios (LURIA, 2006).

Nesse ínterim, Luria (2010) afirma que a linguagem é responsável por formar processos de regulação de ações humanas, e compreendeu que se trata de uma atividade consciente, dividida em receptiva e expressiva (pensamento verbal), que engloba gestos, escrita, fala e outras formas de expressão (senso-perceptual) que interagem com o meio e são gradativamente influenciadas pelo complexo processo histórico e sociocultural.

Lev Vygotsky desenvolveu a Teoria Histórico-Cultural, na qual afirma que a mudança pessoal passa pela interação social. Ele critica as teorias que privilegiam o desenvolvimento individual como elemento prioritário na interação do indivíduo com o meio, haja vista que a origem do mecanismo de mudança individual reside na sociedade e na cultura (PORTILHO, 2011).

Segundo Vygotsky (2002), a aprendizagem se realiza na interiorização dos meios historicamente determinados e culturalmente organizados. Nesse sentido, em sua proposta, apresenta dois mecanismos: um que se dá na relação com o mundo externo, e outro que se dá internamente. Sendo assim, essa natureza se transforma a partir da interiorização de sistemas de signos produzidos culturalmente, possibilitando a aparição de funções psíquicas superiores. Conforme afirma Oliveira (1999, p. 70),

Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como uma parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo.

Frente ao *Método do Quarto Excluído*, a abordagem de Vygotsky traz uma grande contribuição no que se refere aos níveis de desenvolvimento que devem ser considerados ao estudar a aprendizagem e que, sem dúvida, é um marco na sua teoria: a) o primeiro nível é chamado *real*, nele as funções mentais estão estabelecidas como resultado de certo ciclos de desenvolvimento já realizados, são parte dos processos já completados e consolidados. Mais à frente poderá identificar este nível por meio da aplicação do método que irá mostrar o caminho que o sujeito percorreu para realizar as suas próprias escolhas; b) o segundo nível é o *potencial*, que se refere à capacidade do sujeito para desempenhar tarefas com a ajuda de um mediador (pessoa mais habilitada).

A distância entre esses dois níveis foi chamada de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), e se refere ao caminho que a pessoa terá de percorrer para desenvolver funções que se encontram em processo de maturação, de maneira que cheguem a se consolidar e a se estabelecer em um nível (PORTILHO, 2011). Assim, será possível detectar quais os conhecimentos prévios já adquiridos pelo indivíduo e quais os conhecimentos que ainda serão alcançados por meio da mediação.

Dessa forma, Melo (2002) classifica o *Método do Quarto Excluído* em duas formas de instrumentos na investigação desejada: a) a primeira é em um método de ação sobre o conhecimento; e b) a segunda em um instrumento de avaliação diagnóstica. Para uma maior compreensão de ambas, segue uma explicação mais detalhada:

a) *Método de ação sobre o conhecimento*: a aplicação do método no processo investigativo de pesquisa irá aumentando em nível de complexidade com as primeiras etapas constituídas, sem a ajuda do/a pesquisador/a/mediador/a (manifestação da zona de desenvolvimento *real*), que evidencia os conhecimentos trazidos pelo sujeito e, logo após, constituída por etapas com ajuda do/a pesquisador/a/mediador/a (manifestação da zona de desenvolvimento *potencial*), isto é, o conhecimento que o sujeito pode alcançar com níveis de ajuda (ZDP – mediação).

b) *Avaliação diagnóstica*: por se tratar de um método que dá importância às subjetividades dos sujeitos que participam da investigação, são avaliados aspectos durante a aplicação da metodologia, dentre os quais a linguagem (a capacidade do sujeito de se expressar oralmente e/ou gestualmente); a percepção visual (a capacidade de percepção do sujeito frente aos objetos, suas semelhanças e diferenças no processo de generalização e exclusão); a psicomotricidade (capacidade visuo-motora e expressões corporais); e as relações afetivas (capacidade de receptividade, curiosidade sobre o método, participação, afetividade estabelecida com o investigador/a) (SENA, 2011).

Diante dessas etapas, formam-se características como identificação, atenção, sistematização e decisão-ação, que são responsáveis por propiciar a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, relacional e social. A mediação, por sua vez, desempenhará um papel fundamental para estabelecer essas características durante a aplicação do *Método do Quarto Excluído* no processo investigativo. Para mantê-las, Sena (2011, p. 41) descreve a necessidade de três níveis de ajuda/mediação: “(1) Nível 1: reorientação e chamada da atenção; (2) Nível 2: perguntas que geram estímulos (ajuda e estímulos) e (3) Nível 3: demonstração da atividade”. O primeiro nível é compreendido pelo *esclarecimento sobre o processo*, o segundo nível é a *articulação do processo*, e o terceiro nível é a *demonstração do*

processo. Todos os níveis são realizados de acordo com a necessidade do sujeito e do grau de dificuldade da tarefa apresentada.

Assim sendo, também no que se refere ao *Método do Quarto Excluído*, Melo (2002) explica o funcionamento da sua aplicabilidade, composto por etapas, a partir das quais a primeira é descrita pela *conversa* (diálogo) com os sujeitos participantes, a segunda com *entrevistas* e a terceira *aplicação do instrumento de investigação*, que caracteriza mais propriamente o método, posto que é a apresentação de quatro objetos (imagens/lâminas) aos sujeitos, três dos quais pertencem a uma categoria, explicada previamente pela mediação, e o quarto a outra, de acordo com a apreensão/concepção do sujeito (SENA, 2011).

Dessa maneira, são apresentadas, ao sujeito da investigação, quatro fichas com desenhos de objetos reais e de fácil identificação. Ao aplicar uma a uma, o sujeito pesquisado/a expõe qual das quatro imagens presentes nas fichas é diferente das outras que foram escolhidas para formar parte de um mesmo conjunto, tendo que explicar verbalmente quais os motivos e a lógica utilizada para *identificar*, *classificar*, *generalizar* e *excluir* a situação posta (tarefa), descrevendo assim, as estratégias cognitivas empregadas.

O nível de complexidade do agrupamento de fichas aumenta no decorrer da aplicação. Sendo assim, nas primeiras apresentações das imagens o sujeito facilmente obterá sucesso sem ajuda do/a mediador/a (pesquisador/a), configurando a demonstração da zona de desenvolvimento *real*. No entanto, nas outras apresentações começarão a surgir dificuldades, pois a solução dependerá do auxílio do mediador/a, configurando a manifestação da zona de desenvolvimento *potencial*.

Diante disso, Melo (2002, p. 42) afirma que

o método do quarto excluído, na medida em que incluem conversas, diálogos com os sujeitos participantes, entrevistas, além da investigação/aplicação das lâminas, pode ser considerado tanto *concorrente* quanto *independente*. A independência fica a cargo dos instrumentos como entrevistas, questionários, que podem ser aplicados antes ou depois da utilização de lâminas (fichas). Já a sua concorrência é expressa na verbalização do sujeito, enquanto avalia as fichas, ou seja, enquanto executa a atividade de identificação, classificação, generalização e exclusão.

São justamente nos processos cognitivos e metacognitivos que são

elaboradas duas grandes categorias: os métodos concorrentes e os métodos independentes. Mas em que implica esses dois tipos de perspectivas diante do método? A respeito disso, Figueira (2006, p. 1-2) descreve-os da seguinte forma:

Os métodos concorrentes, verbais ou não verbais, caracterizam-se pela análise ou avaliação que ocorre durante ou no contexto de realização da tarefa. Como exemplos de métodos concorrentes verbais temos as técnicas de monitorização e as narrativas verbais e o ensino tutorial de pares [a discussão entre pares]. Nos não verbais, podemos referir os tempos de reação e a observação direta das realizações. Os métodos independentes, verbais ou não verbais, podem ser definidos como aqueles que não se aplicam ou utilizam em simultaneidade à execução da atividade, incidindo, antes, sobre tarefas ou situações hipotéticas ou experiências passadas. Como verbais são apontados os questionários, as entrevistas, os inventários, as escalas, os auto-registros (as narrativas, os diários).

Ambos diferenciam-se a partir da ausência ou presença de verbalização e introspecção do sujeito, e ocorrem durante a realização da atividade investigativa. Para avaliar essa ação, existem as técnicas verbais compostas pela memorização, a fala do sujeito e a discussão, além das não verbais, formadas pela observação direta das ações do/a participante durante a pesquisa, por exemplo, o tempo que leva para dar uma resposta, demonstrando o nível de conhecimento metacognitivo.

Posto isso, é possível perceber que o *Método do Quarto Excluído* é um recurso didático-psicológico e de apreensão diagnóstica que pode ser eficaz para desvelar questões cognitivo-subjetivas e socioculturais individuais/coletivas, seja em relação a processos de aprendizagem, seja em relação a concepções conjunturalmente pré-estabelecidas, arraigadas pelo mundo do *eu* e/ou pelos sistemas econômico-político e sociocultural dominantes.

Diante de um cenário econômico-financeiro-dinâmico, com o acirramento da globalização, o sujeito é coibido a exercer novos papéis/atividades profissionais e/ou sociais, gerenciando os processos constituintes da cognição, incluindo a capacidade de planejar e regular o emprego eficaz dos próprios recursos cognitivos, além do conhecimento das limitações dos processos do pensamento.

Com isso, a partir desses ajustes cognitivos inerentes e/ou exigidos, os atos reflexivos realizados pelo sujeito denominam-se metacognição, que implica em um conhecimento procedimental sobre o próprio conhecimento, mesmo que este seja obtido por meio de uma informação previamente armazenada (PORTILHO, 2011).

Flavell (1999) estrutura o metaconhecimento ou conhecimento metacognitivo referindo-se ao conhecimento que adquirimos sobre as variáveis que caracterizam a natureza das pessoas (seus recursos cognitivos), das diferentes tarefas cognitivas e das possíveis estratégias que podem ser aplicadas para a solução de atividades, considerando os conhecimentos que as pessoas possuem para executar uma série de ações, com a finalidade de resolver uma tarefa.

O controle metacognitivo desempenhado pelo metaconhecimento envolve os processos de *planejamento*, *supervisão* e *avaliação*. Trata-se, sequencialmente, da escolha de melhores estratégias para a resolução de um problema, o uso regulado que o sujeito faz destas estratégias para alcançar um objetivo e a avaliação dos resultados que atingiu.

A afetividade é outra grande contribuição do metaconhecimento para o próprio indivíduo durante a investigação, isto é, a maneira pela qual as pessoas desenvolvem a valorização sobre si mesma. Citando Moreno (1989), Portilho (2011) ressalta que quanto mais autoestima estiver presente no sujeito, mais elaboradas e desenvolvidas serão as estratégias de aprendizagem. A característica do metaconhecimento, diante da temática estudada, contribuiu para a apreensão de sentidos, no que concerne à forma imagética que os sujeitos constroem sobre o outro e sobre si mesmo, o que se mostrou pertinente ao entendimento da internalização da autoimagem que os estudantes universitários não binários possuem de si mesmos.

Partindo desse pressuposto, pode-se inferir que a metacognição ou o conhecimento do próprio funcionamento cognitivo, permite com que o sujeito se organize antecipadamente ao iniciar uma atividade, realizando adaptações necessárias durante a atividade, controlando as escolhas a serem tomadas e avaliando a si mesmo diante das estratégias adotadas nas revisões que faz depois de concretizar as etapas de aprendizagem presentes na aplicação do método (PORTILHO, 2011).

Por tais circunstâncias, é possível entender como se processa os mecanismos do *Método do Quarto Excluído*, utilizados para seu fim, isto é, compreendera generalização de situações-problema por parte do sujeito. Tais generalizações, como resultado de respostas construídas a partir de processos de abstração, podem ser formadas por diferentes níveis, desde a comparação à

discriminação ao agrupamento das imagens dispostas, envolvendo diferentes operações intelectuais que favorecem a investigação dos caminhos cognitivos do sujeito. Para isso, Sena (2011, p. 43) afirma que o quarto excluído tem como objetivo

explorar o nível de generalização que existe no nível de desenvolvimento real do sujeito e, através de níveis de ajuda (reorientação; ajuda e estímulo e demonstração), favorecer o aprendizado, a descoberta, mediando, intervindo na ZDP. Busca, através da apresentação ordenada das lâminas e do seu grau de dificuldades (implícito nesse ordenamento), aplicar níveis de ajuda, quando necessário, e avaliar quantitativamente e qualitativamente as respostas e o percurso delineado pelo sujeito, em um processo interativo de 'aprender – mediar – aprender'.

Por estar ligado diretamente aos processos de aprendizagem e se basear na inter-relação entre as zonas de desenvolvimento, o *Método do Quarto Excluído* é dotado de características peculiaridades que o transforma em um instrumento de avaliação das análises de processos cognitivos. Com isso, o método tem sido utilizado por profissionais da psicopedagogia, em seus atendimentos clínicos, nas etapas de avaliação psicopedagógica com indivíduos que apresentam dificuldades de aprendizagem, no intuito de elaborar hipótese diagnóstica dos transtornos de aprendizagem. Segundo Roque (2001), o método configura-se como um dos melhores procedimentos diagnósticos para a revelação do nível de desenvolvimento mental e da capacidade de passar das formas reais concretas de generalização para a generalização abstrata.

Nesse sentido, diante do exposto, entendemos que as perspectivas do *Método do Quarto Excluído* caracterizam-se como caminhos profícuos para pesquisas que investem na apreensão de estratégias subjetivas/cognitivas que se inscrevem sob influências e/ou domínios de sistemas de pensamento e de ação marcados pelos desígnios de normatizações culturais e/ou pré-conceitos, que geram um discurso de poder sobre o que é “normal” e “anormal”, isto é, sobre o que tácito e sobre o que é proibido em termos de comportamento individual e social.

Por esse aspecto, tal método foi escolhido para investigar o problema de pesquisa e suas circunstâncias intrínsecas. Considerando o fato de que não foi encontrado em nenhuma base de dados, sobretudo do Portal Capes, nenhuma

pesquisa que inter-relacione o fenômeno aqui estudado em simetria ao método utilizado, foram feitas adaptações devidas (vide apêndices A e B), no que tange à aplicação do método e a sistematização da coleta de dados, conforme discutido mais adiante.

As razões que propiciaram a utilização do método em similaridade ao fenômeno, antepondo a sistematização racional do uso daquele diante da compreensão oportuna deste, permitiram-nos observar, em situações diferentes, necessidades específicas, e apontar circunstâncias que, através dos processos cognitivos (modo de pensar e agir dos sujeitos) podem ser trabalhadas nos mais diversos contextos em que estão inseridas.

Em síntese, o *Método do Quarto Excluído* foi a articulação através da qual buscamos entender como duas categorias de sujeito (discentes não binários e docentes) constroem e expressam suas imagens em relação à ideia de si e do outro, em contextos de aprendizagem na formação universitária. Em completude ao método, a dinâmica do arcabouço metodológico ergueu-se a partir de nuances que constituíram as “regras do jogo”, conforme discutidas a seguir.

2.2 TESSITURAS DA CLASSIFICAÇÃO, DA ABORDAGEM E DO(S) TIPO(S) DE PESQUISA

2.2.1 Classificação: pesquisa de campo

Diante das especificidades do *Método do Quarto Excluído*, utilizado pela investigação, a classificação de pesquisa que se ajustou a tal perspectiva foi à pesquisa de campo, já que esta investe, pelas vias de fato, no diagnóstico de uma dada realidade, através de uma coleta de dados sobre a situação.

Segundo Gonçalves (2001, p. 67),

a pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas.

Esta etapa “do encontro” configura-se como fundamental para a utilização do

Método do Quarto Excluído, precisamente na busca por informações ligadas às realidades individuais de cada sujeito participante da pesquisa.

Para isso, Spink (2003, p. 36) afirma que:

quando fazemos o que nós chamamos de pesquisa de campo, nós não estamos 'indo' ao campo. Já estamos no campo, porque já estamos no tema. O que nós buscamos é nos localizar psicossocialmente e territorialmente mais perto das partes e lugares mais densos das múltiplas interseções e interfaces críticas do campo-tema onde as práticas discursivas se confrontem e, ao se confrontar, se tornam mais reconhecíveis.

Portanto, empreender uma pesquisa de campo, principalmente quando o enfoque é sexo/sexualidade/gênero, implica trabalhar com a diversidade de valores, ideologias e crenças etc., sem se limitar a barreiras relativas a estereótipos, preconceitos e tabus. Sendo assim, as respostas individuais obtidas dos/as entrevistados/as possibilitaram maior apropriação e aproximação dos resultados envolvidos, oportunizaram uma interpretação mais assertiva sobre o fenômeno em estudo, através da riqueza de significados.

2.2.2 Abordagem: pesquisa qualitativa

Para a pesquisa qualitativa, a representatividade numérica não é algo relevante, pois a preocupação fixa-se nos aspectos da realidade que não podem ser quantificados. Por exemplo, a consideração de aspectos dinâmicos, holísticos e individuais da experiência humana, o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização e a relação entre o mundo e o sujeito (GIL, 2008).

No processo de investigação, a pesquisa qualitativa pode realizar uma coleta de dados junto aos sujeitos por meio de diferentes tipos de recursos, como, por exemplo, a pesquisa-ação, a pesquisa participante, a pesquisa etnográfica etc., impedindo o isolamento e controle das variáveis (FONSECA, 2002). Dessa maneira, será necessário estudar as relações estabelecidas de modo mais efetivo, uma vez que o/a pesquisador/a vai a campo coletar dados que serão depois interpretados para desvendar seus sentidos e significados.

Goldenberg (1997, p. 34), afirma que “os pesquisadores que optam pelo método qualitativo recusam o modelo positivista incorporado ao estudo da vida

social em grupo, uma vez que eles não podem utilizar seus próprios preconceitos, julgamentos e crenças que interfiram nos resultados da pesquisa”. Assim sendo, a pesquisa qualitativa assume uma responsabilidade singular, no sentido de priorizar porquês das coisas no mundo, enaltecendo o que necessita, de fato, ser realizado para descamar os sentidos/significados dos fenômenos humanos e socioculturais, o que faz com que sua análise possa se valer de diferentes recursos em uma mesma investigação.

Desse modo, na pesquisa qualitativa, a interpretação dos fenômenos a partir da atribuição de significados é primordial no processo de investigação. Por esse motivo, é possível afirmar que o/a pesquisador/a torna-se, ao mesmo tempo, sujeito e objeto de suas próprias pesquisas, e o conhecimento gerado é parcial e limitado.

Sendo assim, por se preocupar com aspectos da realidade que não podem ser quantificáveis, e por se centrar na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, ou seja, trabalhando com as significações do mundo, crenças, ideologias, atitudes, valores, subjetividade, correspondendo a um âmbito mais profundo das relações que não conseguem ser reduzidas à forma operacional de variáveis, a pesquisa qualitativa acaba sendo criticada (MINAYO, 2001).

A crítica acontece quando o/a pesquisador/a pode estar sujeito a algumas limitações e riscos da pesquisa, tais como excesso de confiança no/a investigador/a e controle da influência do/a observador/a sobre o objeto de estudo; falta de detalhamento sobre as conclusões alcançadas; certeza do/a próprio/a pesquisador/a em relação aos seus dados; sensação de dominância acerca do objeto de estudo; envolvimento do/a pesquisador/a na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados, dentre outras.

Minayo (2001) relata que, justamente por obter esse caráter empírico-subjetivo e pelo envolvimento emocional do/a pesquisador/a, a pesquisa qualitativa, além de ser aplicada nos estudos de Antropologia e Sociologia, como fora inicialmente, tem alargado sua fronteira de atuação em outras áreas do conhecimento, como a Educação, Psicologia e Psicopedagogia etc., além de ter ganhado relevo nas Ciências da Saúde, nas últimas décadas.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa tem como características a hierarquização das ações de compreender, descrever e explicar, a observância das diferenças entre o mundo subjetivo (natural) e o mundo social; possui caráter interativo entre os

objetivos almejados pelos/as investigadores/as, bem como suas orientações teóricas e seus dados empíricos, e tem como meta buscar resultados que mais se aproximem da realidade do sujeito (GIL, 2008).

Por esse motivo, frente à temática abordada e os objetivos postos, a pesquisa qualitativa é inerente ao *Método do Quarto Excluído*. Desse modo, tal abordagem tornou-se mais adequada para subsidiar a análise e interpretação dos dados, pois aplicada ao método possibilitou a compreensão dos aspectos subjetivo-históricos e socioculturais na apreensão do objeto pelos sujeitos investigados/as. No entanto, surgiu-se a necessidade de realizar um maior aprofundamento que levasse em conta tanto os aspectos subjetivos, como os objetivos. Dessa maneira, a pesquisa também utilizou a abordagem quantitativa.

De acordo com Silva (2001), pesquisa quantitativa considera que toda pesquisa pode ser quantificável, isto é, é possível trazer significados de informações e/ou opiniões e classificá-los através de números. O autor afirma que entre o mundo objetivo e subjetivo há uma relação que pode ser traduzida por números.

A junção das duas abordagens *quali/quant*i proporcionou uma complementação, e realizou uma aproximação entre a objetividade mensurável e os significados ponderáveis. Tal combinação possibilitou realçar os sentidos possíveis e os percentuais tangíveis acerca do objeto, além de permitir a análise em diferentes aspectos do fenômeno estudado, a partir das posições e articulações entre as abordagens quantitativa e qualitativa.

2.2.3 Tipologia da pesquisa

De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 51-52), uma investigação exploratória

é quando a pesquisa se encontra na fase preliminar, tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto. Assume, em geral, as formas de pesquisas bibliográficas e estudos de caso.

A pesquisa exploratória, por ser um tipo de pesquisa muito específica, na maior parte das vezes, assume um caráter de estudo de caso (GIL, 2008). Trata-se de uma exploração, e, por isso, dependerá da intuição do/a pesquisador/a, proporcionando a este/a, uma maior familiaridade com determinado problema que, por sua vez, é pouco conhecido e explorado, conhecendo mais sobre o tema e estando apto a construir hipóteses.

A pesquisa exploratória dependerá, também, de uma pesquisa bibliográfica, pois mesmo havendo poucas referências acerca do conteúdo estudado, uma pesquisa não poderá começar totalmente do zero, ou seja, sempre haverá alguma obra ou entrevista com pessoas que tiveram experiências práticas similares aos problemas em questão ou exemplos que poderão motivar a compreensão da temática em estudo.

Em virtude disso tudo, considerando a pesquisa de campo, a abordagem qualiquantitativa e o tipo exploratório, o estudo desenvolveu-se em um campo empírico específico. Dito de outra forma, os sujeitos e o lócus da pesquisa são oriundos e se situam no Instituto de Educação Superior da Paraíba (IESP), localizado em Cabedelo-PB.

2.3 LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA

2.3.1 O campo empírico da investigação

O Instituto de Educação Superior da Paraíba (IESP) é uma Instituição de Educação Superior (IES), ainda faculdade, mas prestes a se tornar centro universitário, a partir do aval do Ministério da Educação (MEC) até dezembro de 2019. A faculdade apresenta, atualmente, um indicador de Índice Geral de Cursos (IGC) avaliado com nota três (3) e um Conceito Institucional (CI) com nota cinco (5).

A IES funciona por quotas de responsabilidade limitada, com fins lucrativos, instituída para durar por tempo indeterminado, com sede e foro na cidade de João Pessoa, Capital do Estado da Paraíba, regendo-se pelo seu Contrato Social e pelo seu Estatuto (IESP, 2019).

O IESP apresenta discursos em seus documentos institucionais que aparentam demonstrar preocupação com a organização e transparência nos

processos educativos, e apresenta uma estrutura acadêmica desenrolada no âmbito de três grandes áreas: Ciências da Saúde, Ciências Humanas e Ciências Exatas (Engenharias & Tecnologias), constituída por um corpo docente de 328 professores/as e, atualmente, por 7110 estudantes distribuídos pelos respectivos cursos oferecidos: **a) Superior Tecnólogo:** Gestão de Recursos Humanos; Gestão Comercial; Gestão Financeira; Produção Publicitária; Estética e Cosmética; Sistema para Internet; e Design de Interiores. **b) Superior Bacharelado:** Administração; Publicidade e Propaganda; Direito; Ciências Contábeis; Psicologia; Nutrição; Educação Física; Enfermagem; Odontologia; Fisioterapia; Engenharia Civil; Sistema da Informação; Arquitetura e Urbanismo e Pedagogia em modalidade semipresencial (IESP, 2019).

QUADRO 5: Conceito de cursos da IES.

CURSO	RENOVAÇÃO DE RECONHECIMENTO	CONCEITO
Administração	04/04/2017	4
Arquitetura e Urbanismo	09/04/2018	5
Ciências Contábeis	04/04/2017	3
Direito	04/04/2017	3
Educação Física	02/03/2018	3
Enfermagem	03/01/2013	3
Engenharia Civil	28/11/2014	4
Engenharia de Produção (Noite)	01/12/2006	4
Engenharia de Produção	01/12/2006	4
Fisioterapia	24/12/2015	5
Nutrição	10/09/2018	4
Odontologia	08/09/2015	4
Publicidade e Propaganda	04/04/2017	3
Psicologia	23/12/2016	4
Sistemas de Informação	14/10/2011	4

Fonte: IESP, 2019.

A estrutura organizacional do IESP está regulamentada no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), e suas atividades obedecem aos seguintes princípios fundamentais: a) Unidade de administração, supervisão e controle; b) Estruturação orgânica, com base em colegiados, diretorias, coordenadorias e chefias de setores ou serviços, integrados de maneira hierárquica e sistêmica, subordinados à Administração Superior; c) Unidade das funções de ensino, pesquisa e extensão, como atividades indissociáveis vedadas à duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes; d) Flexibilidade de métodos e critérios de ensino, com

especial atenção para a manutenção de elevado padrão de qualidade e de adequação às necessidades da região e do país; e) Processo permanente de avaliação de suas atividades de administração, ensino, pesquisa e extensão, com vistas a corrigir distorções e elevar, cada vez mais, o nível de qualidade e a eficácia do seu desempenho didático-científico e social (IESP, 2019).

A administração do IESP é exercida nos seguintes níveis:

a) *Administração Superior, que compreende:*

- Conselho Deliberativo;
- Conselho Didático-Científico;
- Diretoria Geral;
- Diretoria Acadêmica;
- Diretoria Financeira;
- Diretoria Administrativa.

b) *Administração Acadêmica, que compreende:*

- Colegiados de Cursos;
- Coordenações de Cursos.

c) *Administração Intermediária, que compreende:*

- Coordenadoria Administrativa;
- Coordenadoria Financeira;
- Coordenadorias de Cursos.

d) *Administração de Apoio:*

- Divisões Administrativas e Financeiras;
- Divisões Acadêmicas.

No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o IESP descreve a missão de: “aumentar a oferta de educação superior no Estado da Paraíba, diminuindo, assim, as desigualdades regionais apontadas pelo PNE e ofertar ensino superior de qualidade, com excelência acadêmica” (IESP, 2019, p. 5).

O IESP diz ter como um dos seus objetivos primordiais ofertar ensino de qualidade aos seus mais variados públicos, inclusive o da terceira idade. Em comprovação a esse discurso, desenvolveu em dezembro 2017, o programa 50+ com o objetivo de investir na geração de cinquenta anos ou mais ofertando

descontos para estas pessoas em que a bolsa estudantil é igual à idade do/a candidato/a.

Diante disso, percebe-se que a Faculdade tenta se cercar de conhecimento científico e difundi-lo para o aprimoramento da sociedade paraibana. Nesse processo, a responsabilidade pregada é instrumento para a construção de uma sociedade brasileira mais justa e solidária.

Do que foi dito, extraem-se os três elementos fundamentais que orientaram a revisão da missão e norteiam as ações da Faculdade: formação profissional, excelência acadêmica e responsabilidade social. Esses elementos, interdependentes e complementares à formação integral do homem e da mulher, compõem a missão do Instituto de Educação Superior da Paraíba (IESP), expressa da seguinte forma: “Desenvolver pessoas, formando profissionais competentes, com excelência acadêmica e responsabilidade social” (IESP, 2019, p. 7).

Percebe-se que a partir da necessidade de congregar os atores do cotidiano acadêmico em torno de um objetivo comum que desse impulso ao desenvolvimento do IESP como centro de formação profissional, impeliu a Faculdade a formular a sua visão de futuro, fazendo com que ela continue tentando desenvolver um processo de aproximação entre os mundos acadêmico e laboral.

FOTO1: Praça central do Campus do IESP, na BR 230 – Cabedelo –PB.



Fonte: www.iesp.edu.br/institucional/estrutura

Os objetivos, as metas e o cronograma do IESP apresentam-se articulados

com a missão e visão institucional, com os resultados do processo de avaliação institucional, com a legislação aplicável, com as finalidades do ensino superior e com as metas do PNE (2014), abordando planos anuais de atividades científicas, didáticas e pedagógicas.

Com efeito, o desenvolvimento de pessoas e a formação de profissionais competentes para atuação no mercado de trabalho influenciam a dimensão de políticas para ensino, pesquisa e extensão da Faculdade. Por fim, a responsabilidade social aparenta apoiar-se na dimensão da instituição do instrumento de avaliação institucional externa.

A visão da Faculdade, por seu turno, estabelece que, “no ano de 2020, o IESP ocupará, no Estado da Paraíba, posição de excelência acadêmica no processo de ensino-aprendizagem e nos meios postos à disposição dos seus alunos” (PDI/IESP, 2019, p. 8).

O IESP, em julho de 2019, expandiu sua área de atuação inaugurando o polo na cidade de Campina Grande – PB no bairro do catolé, ofertando cursos EaD e semi-presenciais como Pedagogia, Processos Gerenciais, Gestão de Tecnologia da Informação, Logística e Engenharia de Produção.

2.3.2 Universo, amostragem e amostra

Na construção das discussões metodológicas de uma pesquisa, um dos pontos de maior relevância para o delineamento do estudo está relacionado ao universo, amostragem e amostra. Portanto, o desenvolvimento e a definição desses três aspectos, em uma investigação, dão-se a partir da classificação e da abordagem da pesquisa.

Dessa feita, Richardson (2007, p. 158) define que:

Cada unidade ou membro de um universo denomina-se elemento, e quando se toma certo número de elementos para averiguar algo sobre a população que pertencem, fala-se de amostra. Define-se amostra, portanto, como qualquer subconjunto universal ou da população. Faz-se necessário esclarecer que as interpretações de população e amostra não são fixas. O que em uma ocasião é uma população, em outra pode ser uma amostra ou vice-versa.

O conceito de universo entende-se como invariante e considera um todo,

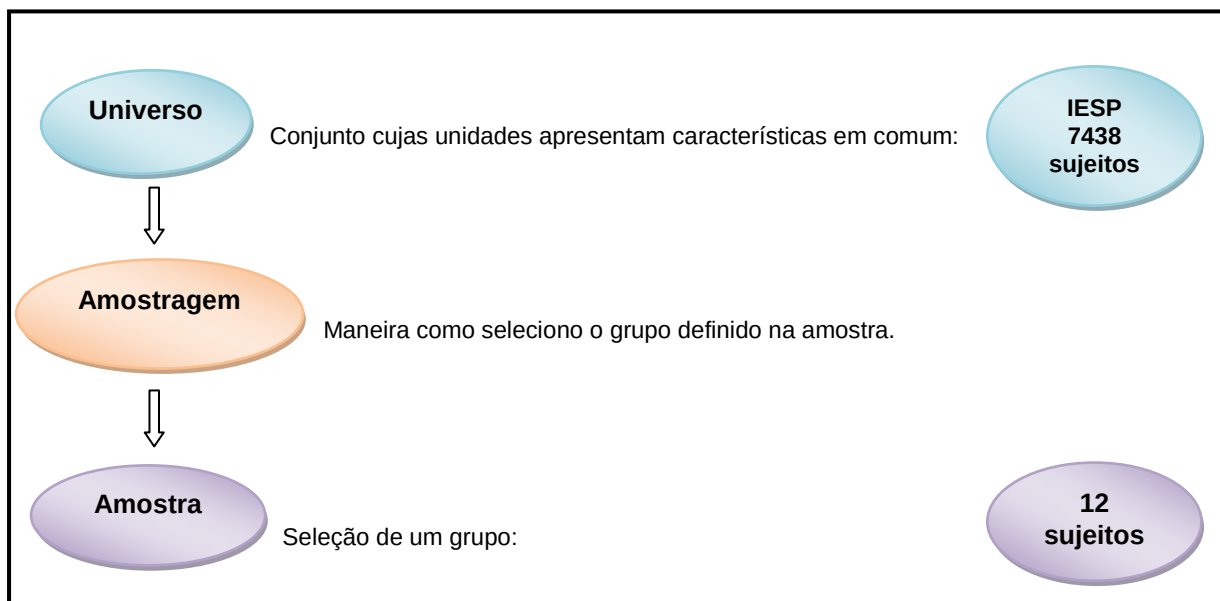
formado por elementos que possuem características comuns e se adequam ao objetivo do estudo em questão. Sendo assim, após estabelecer o universo da pesquisa, é necessário realizar a seleção da amostra, que se constitui pela escolha de um grupo de indivíduos de uma determinada população, com o objetivo de observar, estudar e caracterizar a população total. Em pesquisas quantitativas, principalmente, a definição de uma amostra, em referência ao universo estipulado, dá-se a partir da amostragem.

Dessa forma, o universo da pesquisa compreendeu o Instituto de Educação Superior da Paraíba (IESP), especificamente sua população formada por 328 docentes, e 7110 estudantes, totalizando 7438 sujeitos, constituintes das três áreas do conhecimento, através das quais a IES oferta formação universitária: Ciências da Saúde, Ciências Exatas e Tecnológicas e Ciências Humanas.

Após o delineamento do universo e para a obtenção da amostra, foi utilizada da amostragem como processo reflexivo e situacional, com estratégias que conduzem à delimitação do que se chama *amostragem não probabilística aleatória* no contexto de um dado universo que sofre alterações recorrentemente. Com caráter aleatório, a amostragem não probabilística seleciona elementos para a amostra, baseando-se na população investigada (critério de seleção). Dessa forma, a utilização da amostragem não probabilística é realizada quando as probabilidades de seleção e conhecimento de uma amostra são desconhecidas, e não existe uma base para cálculo do universo e erro amostral (MARCONI; LAKATOS, 2011).

Além disso, a amostragem não probabilística é ideal às pesquisas qualitativas, sobretudo porque estas não têm a obrigação de definir uma amostra estatisticamente representativa do universo para poder validar os resultados da investigação.

FIGURA 2: Relação entre os aspectos supracitados (universo, amostra e amostragem) na pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Dadas às circunstâncias, e considerando as informações contidas na FIG. 2, no que concerne à amostra, a pesquisa partiu das três áreas do conhecimento apontadas anteriormente, através das quais a IES organiza a oferta de sua formação, quais sejam: Ciências da Saúde, Ciências Exatas e Tecnológicas e Ciências Humanas. Dito isso, a amostragem não probabilística aleatória ocorreu através de um sorteio entre os professores/as (dois de cada área do conhecimento) da IES, e todos/as tiveram a mesma chance e/ou probabilidade de serem selecionados/as.

Sendo assim, considerando o sorteio como critério de seleção aleatório dos sujeitos docentes, recorremos ao sistema acadêmico da IES, cujo controle interno registra e enumera o coletivo docente por área do conhecimento. Utilizando de tal artifício estratégico, foi obtido acesso nominal ao corpo docente, e já que a cada nome refere-se um número pelo sistema, procedemos o sorteio de dois nomes por área, cujo resultado foi o seguinte:

QUADRO 6: Resultado da amostra aleatória docente, através de sorteio.

ÁREA	CURSO	GÊNERO
Ciências da Saúde	Odontologia (Bacharelado)	M
	Nutrição (Bacharelado)	F
Ciências Humanas	Administração (Bacharelado)	F
	Ciências Contábeis (Bacharelado)	F
Ciências Exatas	Arquitetura e Urbanismo (Bacharelado)	M
	Sistemas para Internet (Tecnólogo)	M

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Ainda com base no Quadro 6, uma ressalva que merece registro é o fato de que muitos/as docentes, embora com formação distinta no curso ao qual foi contratado/a para lecionar, também atuam em outros cursos, a depender da situação. Sendo assim, determinado/a docente de Publicidade e Propaganda, por exemplo, pode dar aula também em Arquitetura e Urbanismo e vice-versa.

Por conseguinte, a escolha da amostra da outra categoria de sujeito da pesquisa (estudantes), não se deu através de sorteio, mas por seleção intencional através dos seguintes critérios:

- a) dois/duas estudantes por área do conhecimento na IES;
- b) os/as estudantes escolhidos deveriam extravasar e/ou estar na fronteira de gênero, isto é, apresentar nuances performáticas normativa e contrariamente opostas, em algum ângulo, ao sexo de origem biológica. Por exemplo, alguém que nasceu com sexo/registro tidos como femininos, mas que apresenta características (atos) condizentes com o sexo masculino e vice-versa.
- c) as pessoas escolhidas não poderiam estar cursando o primeiro semestre letivo na IES, haja vista que a vivência, como aluno/a veterano/a, era uma condição pré-estabelecida como ideal à pesquisa.

Nesse sentido, o critério distintivo para a escolha dos/as estudantes deu-se por intermédio das pessoas que adotavam expressões do não binarismo de gênero no cotidiano de suas vidas, incluindo as experiências universitárias. Nesse aspecto, a vivência profissional da pesquisadora no Campus do IESP foi fator primordial para a identificação e contato com tais pessoas, alguns dos quais

proponentes/seguidores de um perfil no *Instagram*²⁶ denominado LGBT IESP. Desse modo, a seleção dos/as estudantes ficou assim estabelecida:

QUADRO 7: Resultado da amostra intencional discente.

ÁREA	CURSO	GÊNERO AUTODECLARADO
Ciências da Saúde	Estética e Cosmética (Tecnólogo)	Homossexual
	Enfermagem (Bacharelado)	Gênero não binário
Ciências Humanas	Publicidade e Propaganda (Bacharelado) (dois estudantes)	Gênero não binário
		Gênero neutro/fluído
Ciências Exatas	Arquitetura e Urbanismo (Bacharelado)	Homem trans
	Design de Interiores (Tecnólogo)	Mulher cis

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Com base nas informações postas, a relação entre universo, amostragem e amostra na presente pesquisa aglutinou vieses oportunos para sistematizar a validade de suas distinções diante do rigor do conhecimento científico e, ao mesmo instante, atendeu às especificidades da investigação, de acordo com as singularidades da coleta e análise de dados.

2.4 COLETA E PERSPECTIVA DE INTERPRETAÇÃO DE DADOS

2.4.1 Planificação do método: das imagens às generalizações²⁷

Uma das possibilidades do *Método do Quarto Excluído* é utilizar, enquanto recurso avaliativo, dos processos de apreensão das coisas pelo sujeito (SENA, 2011), no intuito de perceber como ocorre o aprendizado e/ou a apreensão sobre algo, através dos procedimentos diagnósticos que, por sua vez, revelam o nível de desenvolvimento intelectual/percepção de mundo do sujeito. Sendo assim, possui a capacidade de proporcionar a construção de novos conceitos e permitir a evolução de conhecimentos já adquiridos, isto é, aprimorando a aprendizagem já

²⁶ <https://www.instagram.com/lgbtiesp/?hl=pt-br>

²⁷ Para o Método do Quarto Excluído, é possível afirmar que a generalização é fruto de um processo de abstração subjetivo-cognitivo, de influências histórico-social e cultural que, diante dos processos de mediação, são constituídos por intermédio dos fatores de identificação, classificação, generalização e exclusão sobre o objeto tematizado através de imagens.

existente.

O método, desenvolvido por Vygotsky e Luria em 1960, envolve três fundamentais etapas: a) conversas com sujeitos participantes; b) entrevistas; e c) aplicação do instrumento de investigação (caracterização principal do método). Consiste basicamente em apresentar quatro fichas com imagens reais e de fácil identificação ao participante, sendo que três pertencem a uma mesma categoria e a quarta pertence a uma categoria diferente. No caso da presente pesquisa, a identificação, classificação, generalização e exclusão das imagens diante das questões-problemas apresentadas aos sujeitos pesquisados/as é muito mais um fator de abstração/julgamento do que necessariamente correspondente ao caráter “certo/errado”, tendo em vista que a pesquisa é sobre gênero. A aplicação é realizada de forma individual com os sujeitos da pesquisa.

Conforme discutido anteriormente, o *Método do Quarto Excluído* foi aplicado a 6 (seis) docentes e 6 (seis) estudantes, das três áreas do conhecimento que abarcam a formação universitária no IESP. Com o objetivo inicial de entender como ocorrem as generalizações mediante as tarefas postas, acreditamos que a mediação pode oportunizar a reflexão/aprendizado, e ajudar aos sujeitos a (re)construírem conceitos em um processo de (auto)reforma do pensamento.

Vale ressaltar que as experiências de vida influenciam diretamente na forma como as pessoas percebem o mundo, como experimentam os objetos e como surgem os sentimentos em relação ao que acontece à sua volta, conforme discutido anteriormente.

Sendo assim, a primeira etapa tem como objetivo identificar os conhecimentos prévios dos/as participantes (docentes e estudantes) em relação à concepção das expressões de gênero em diversas experiências situacionais existentes no cotidiano universitário e na prática profissão, o que pode desvelar construções de sentido sobre aspectos relacionais a partir dos seguintes eixos: a) gênero; b) gênero e sala de aula; c) gênero e relação professor/a – aluno/a; d) gênero e profissionalização; e) gênero e ética profissional etc.

Em virtude disso, para desvendar as situações a que gêneros não binários estão inseridos no cotidiano do ensino superior, foram apresentadas as fichas (imagens/lâminas), bem como o objetivo da atividade e o que os/as participantes precisavam fazer. Diante disso, de forma esquemática, apresentamos, a seguir, a

sistematização operacional da pesquisa, relacionando categorias, subcategorias, unidades de sentido, com a consequente roteirização, em forma de perguntas, para a aplicação do método:

QUADRO 8: Sistematização e operacionalização do Método do Quarto Excluído a partir do processo entre perguntas e respostas (situações-problema) por imagens.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO	ROTEIRIZAÇÃO – O QUARTO EXCLUÍDO
FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA	Contextos de aprendizagem	Evento de aprendizagem	1 - Quando se diz que o modelo de aula convencional assume o padrão da pedagogia tradicional, essa ideia atende ou condiz mais com que imagem de estudante?
		Conteúdo de ensino	2 - Quando se diz que o conjunto de conteúdos de aula busca ser socializado pelo professor/a e apreendido pelo aluno/a da melhor forma possível, esta ideia se adéqua mais facilmente a que imagem de estudante?
		Conjunto de circunstâncias relevantes	3 - Quando se diz que o ato de aprender é um processo que se dá pela construção de significados individuais e pela interação social, esta ideia condiz mais com que imagem de estudante?
		Tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) no ensino	4 - Quando se diz que a adoção das tecnologias digitais da informação e comunicação pode melhorar os processos de ensino em sala de aula, a boa utilização de tais tecnologias pelo/a estudante condiz mais com que imagem de pessoa?
		Condições de diálogo	5- Quando se diz que o desenvolvimento da aula, para o fomento da aprendizagem, dá-se a partir de múltiplas estratégias pedagógicas e formas de conversação em sala de aula e além desta, esta ideia condiz mais com que imagem de estudante?
		Instituição de ensino superior (IES)	6 - Quando se diz que a instituição de ensino superior constitui-se como espaço de educação formal, as diretrizes político-pedagógicas de tais instituições condizem mais com o atendimento a que imagem de estudante?
		Formação universitária e profissionalização	7 - Quando se diz que a formação universitária conduz à constituição da profissão, então esta ideia de profissional que melhor se adéqua às exigências do mercado de trabalho condiz mais com que imagem de estudante?
		Prática docente	8 - Quando se diz que a prática docente é reflexo de competências pessoais e de políticas institucionais de onde o/a professor/a atua, então, a ideia de prática docente é mais atinente ao atendimento a que tipo de estudante?

GÊNERO	Gênero binário	Heterossexualidade Compulsória	9 - Quando se diz que há normas socioculturais que as pessoas precisam seguir para suas condutas, a ideia da obediência a tais normas condiz mais com que imagens de sujeitos?
		Performance de gênero	10 - Quando se diz que a composição do corpo, a forma como se apresenta, determina o comportamento, então, a ideia que mais condiz com aquilo que estabelece como natural ou normal está associada a que tipo de imagem?
	Gêneros não binários	Heteronormatividade	11 - Quando se diz que pessoas gays e lésbicas podem ser aceitos/as e respeitados/as pela família, pela escola e pela sociedade, então, as características que melhor se adequam à inclusão de tais pessoas condizem mais com que imagens?
		Deslocamento de gênero (espectrometria)	12 - Quando se diz que homem e mulher têm características e papéis adequados ao que se determina para cada sexo, então, a ideia que melhor se relaciona com tais características condiz mais com que imagens de pessoas?

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Durante a apresentação das perguntas (situação-problema) para a aplicação do método, foi solicitado que diante das quatro lâminas (imagens), três delas fossem racionalizadas em um mesmo grupo designado como possibilidade de resposta viável à pergunta posta, de acordo com a abstração da pessoa. Foi solicitado, em seguida, que, dentre as quatro, fosse descartada apenas uma imagem que, na apreensão do julgamento subjetivo, não se encaixa no grupo em que foram inseridas as demais, sendo esta última a “quarta excluída” por não corresponder, na percepção e generalização do/a participante, como resposta viável à pergunta anunciada.

Diante disso, faz-se preciso observar a forma como o indivíduo mobiliza as fichas (identificação), a sua capacidade de abstração (classificação), e a generalização (resposta), incluindo a exclusão, em termos de escolha/resposta (MELO, 2002).

QUADRO 9: As imagens originais utilizadas na pesquisas foram suprimidas da dissertação por questões éticas.

SITUAÇÕES-PROBLEMA	
1ª GRUPO	2º GRUPO
Gênero não binário	Gênero não binário
Mulher cis branca	Homem cis negro
Mulher cis negra	Homem cis branco
Homem cis branco	Mulher cis branca
3º GRUPO	4º GRUPO
Gênero não binário	Gênero não binário
Homem cis branco	Homem cis negro
Homem cis negro	Mulher cis branca (mais velha)
Mulher cis negra	Mulher cis indígena
5º GRUPO	6º GRUPO
Gênero não binário	Gênero não binário
Mulher cis (mais velha)	Homem cis (mais velho e acima do peso)
Homem cis indígena	Mulher cis indígena
Homem cis branco	Mulher cis branca
7º GRUPO	8º GRUPO
Gênero não binário asiático/a	Gênero não binário asiático/a
Homem cis negro	Homem cis negro
Mulher cis negra	Mulher cis (acima do peso)
Mulher cis asiática	Homem cis asiático
9º GRUPO	10º GRUPO
Gênero não binário indígena	Gênero não binário
Homem cis branco	Homem cis branco
Mulher cis (acima do peso)	Mulher cis negra
Mulher cis indígena	Homem cis indígena
11º GRUPO	12º GRUPO
Gênero não binário	Gênero não binário
Mulher cis branca	Mulher cis negra
Homem cis negro	Homem cis branco
Mulher cis de outra etnia	Homem cis indiano

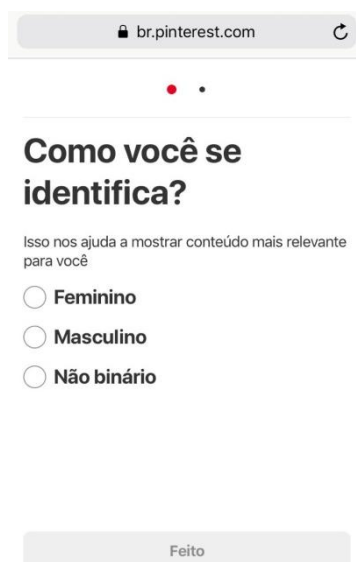
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Para a pesquisa, no que concerne à coleta de dados, as imagens selecionadas para a constituição das lâminas foram captadas na rede social chamada *Pinterest*²⁸, junção das palavras *pin* (alfinete) e *interest* (interesse). A própria rede se autointitula como “catálogo mundial de ideias” pela multiplicidade e fácil acesso a *posts*, ideias, imagens e fotos de todo mundo que está conectado a esta rede. Desse modo, o *Pinterest* permite-nos agregar fotos, imagens ou *links* da *web*, além de criar um diversificado mural de interesses. Outro fator que justifica a

²⁸Em setembro de 2019 o *Pinterest* anunciou 250 milhões de usuários adeptos à esta rede social no mundo para se inspirar, experimentar o novo e o diferente, e descobrir ideias úteis para sua vida, através do acesso e construção de álbuns pessoais (<https://pinterest.prezly.com>).

escolha de tal rede social para a coleta de imagens foi o fato dela oferecer a possibilidade das pessoas cadastrarem-se a partir de sua identidade de gênero, conforme demonstrado a seguir:

FIGURA 3: Informações cadastrais da rede social *Pinterest*.



A imagem mostra a interface de usuário do Pinterest Brasil durante o processo de cadastro. No topo, há uma barra de endereço com o URL 'br.pinterest.com'. Abaixo, o título principal da seção é 'Como você se identifica?'. Uma sublinha explica: 'Isso nos ajuda a mostrar conteúdo mais relevante para você'. Seguem três opções de gênero, cada uma com um botão de rádio: 'Feminino', 'Masculino' e 'Não binário'. No rodapé da seção, há um botão cinza com o texto 'Feito'.

Fonte: www.pinterest.com.br

No intuito de eliminar possíveis vieses, no sentido de não viciar as respostas por apenas um grupo de imagens, evitando que os sujeitos possam criar padrões, conscientes ou não, a partir de imagens repetitivas, a seleção das imagens fundou-se por perguntas, ou seja, um agrupamento de quatro lâminas para cada situação-problema. Nesses termos, a seleção de cada agrupamento obedeceu aos seguintes critérios:

- a) Características geracionais – em cada agrupamento, uma imagem não teria uma conotação *teen*.
- b) Características culturais e étnicas.
- c) Características voltadas a atos performáticos (expressão de gênero).

Sendo assim, os agrupamentos de imagens por situação-problema têm variância na apresentação singular da pessoa representada em cada lâmina; porém, tais agrupamentos respondem e respeitam a uma configuração representativa pré-estabelecida, sistematizada a partir dos critérios supra, cujas combinações foram

apropriadamente pensadas (vide apêndice C).

Quadro10: Síntese do processo de coleta de dados.

Categorias	Subcategorias	Unidade de sentido	Perguntas
2	3	12	12
Crítérios de imagens			
Atos performáticos	Etnia	Raça	Faixa etária
Agrupamento de imagens			
Grupos de imagens	Imagem por grupo		Total de imagens
12	4		48

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O relato dos caminhos percorridos pelo/a participante para explicar o motivo da inclusão das três fichas imagéticas em um mesmo grupo correspondente, e o motivo da exclusão da quarta ficha, foi devidamente realizado após a aplicação do método, com a aplicação de uma entrevista semiestruturada. Os sujeitos, à medida que iam percorrendo os caminhos da abstração à resposta, verbalizavam sua escolha/exclusão e, depois de concluído todo o processo com as 12 perguntas (situações-problema), incitávamos os motivos pelos quais o quarto foi excluído.

Essa teia de recursos favoráveis ao desvelamento da compreensão do fenômeno, frente aos questionamentos suscitados verbalmente (concorrência), acerca dos motivos da escolha (identificação/classificação), da exclusão e das respostas (generalização) abstraídas, resvalaram a pertinência do método diante das incumbências da investigação.

Dessa feita, o uso da linguagem, como instrumento básico de significação do pensamento, foi, ao mesmo tempo, princípio e fim para a representação do sujeito e a abstração de suas respostas às situação. Em outras palavras, a linguagem, no processo de aplicação do método e captação dos dados da pesquisa, representou o pensamento do indivíduo, as relações entre os conceitos prévios e os novos provenientes da mediação, pois o pensamento e a fala unem-se por meio do significado da palavra diante do desenvolvimento da reflexão (VYGOTSKY, 2000).

2.4.2 A inter(ação) da entrevista semiestruturada

O processo da entrevista, como instrumento de coleta de dados válido, busca

atingir maior clareza nas descrições dos fenômenos sociais em estudo, pois através de tal instrumento é possível alcançar as significações possíveis sobre o fenômeno estudado. Na teoria histórico-cultural, perguntas podem ser desenvolvidas como explicativas ou causais, para atingir certas questões imediatas ou mediatas do fenômeno social (MANZINI, 2001).

Nesse aspecto, Manzini (2001) apresenta diversas considerações sobre a construção de roteiros para a entrevista semiestruturada, e aponta cuidados que o/a pesquisador/a deve ter ao formular questões direcionadas aos/as entrevistados/as, como, por exemplo: a) ponderação quanto às formas de perguntas; b) ponderação quanto à linguagem; e c) ponderação quanto à sequência de perguntas no roteiro.

Com isso, a maior atenção dada em relação à entrevista semiestruturada refere-se à formulação de topicalizações (e a partir destes, de perguntas básicas) para a temática a ser investigada (MANZINI, 2001). Portanto, a compreensão sobre o que trata esse instrumento de pesquisa é fundamental tanto para a fase de formulação, quanto para a sua implementação.

Assim, segundo Manzini (2001), a entrevista semiestruturada tem como fundamentação questionamentos básicos que são elaborados por meio de hipóteses e teorias que mantenham relação com o tema da pesquisa. Esses questionamentos, por sua vez, gerariam novas hipóteses na medida em que os/as entrevistados/as fossem elaborando suas respostas.

Com isso, o foco principal é fundamentado pelo/a investigador/a e entrevistado/a numa dialética, permitindo que este último mantenha a sua presença consciente na etapa de coleta de informação. O roteiro, no entanto, serve como um meio para o/a entrevistador/a se organizar para o processo de interação com o informante, além de coletar as informações básicas.

Manzini (2001) enfatiza a necessidade de um planejamento da coleta de informações através da elaboração de um roteiro com perguntas básicas que alcancem os objetivos pretendidos.

No entanto, não será necessário, confeccionar, antecipadamente, um roteiro, tendo em vista que a entrevista servirá

Como perspectiva de complementação à aplicação do *Método do Quarto Excluído*, a roteirização da entrevista fundou-se nas principais razões pelas quais os sujeitos excluíram a quarta imagem como implicação explícita e desconforme à

situação-problema posta.

2.5 PERSPECTIVA DE INTERPRETAÇÃO DE DADOS: MODELO MISTO DE ORGANIZAÇÃO DE CATEGORIAS

O processo de categorização partiu de formulação de categorias e advém da necessidade do/a pesquisador/a realizar tarefas que são fundamentais para o processo de construção da pesquisa. Diante dessas tarefas, a primeira delas consiste em efetuar um recorte específico de conteúdos em unidades formadas por elementos, primordiais para a concretização dos objetivos estabelecidos da pesquisa, que foram ordenados em categorias provenientes da análise de conteúdo e da reestruturação de conteúdos (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Dessa forma, a definição das categorias analíticas aponta os elementos de conteúdo agrupados por parentesco de sentido. Para Laville e Dionne (1999), tais categorias podem ser organizadas a partir de três modos de definição na abordagem da análise: o modelo *aberto*, o modelo *fechado* e o modelo *misto*. A escolha depende da função de cada modo diante das articulações teórico-metodológicas da pesquisa, das intenções, bem como dos objetivos da investigação diante da área de conhecimento em que constitui.

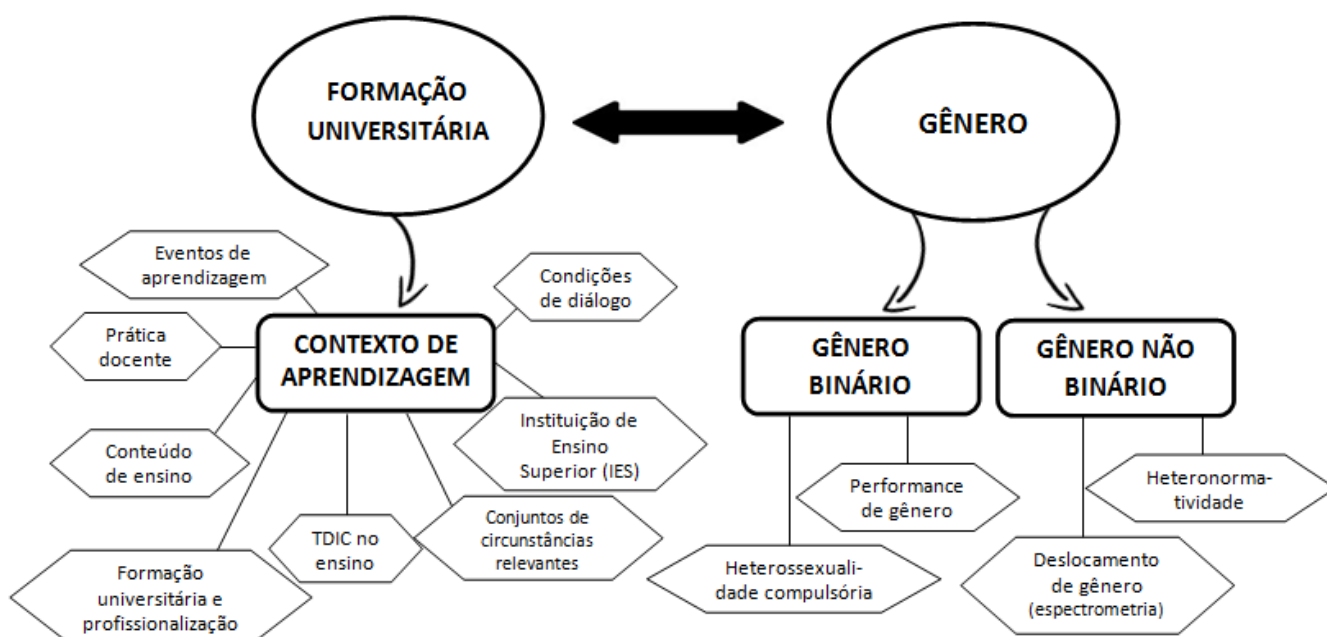
Frente a isso, a presente pesquisa fundou-se no modelo misto, partindo de um ponto de vista prático, ou seja, considerando seus usos e seus méritos frente aos processos investigativos capazes de promover uma interação entre o discurso prático e o teórico, permitindo que o/a pesquisador/a compreenda melhor a realidade em estudo, assim como propõe o Método do Quarto Excluído.

Assim, Laville e Dionne (1999, p. 222) enfatizam que o modelo misto de organização de categorias dá-se a partir “a construção de uma grade mista [que] começa, pois, com a definição de categorias *a priori* fundadas nos conhecimentos teóricos do pesquisador e no seu quadro operatório”. Essa grade, por sua vez, é mutável, pois permite que o/a pesquisador/a a aperfeiçoe à medida que identifique elementos que agregam significados.

Nesse aspecto, a finalidade de agrupar os elementos em função de sua significação, cumpre uma sistemática que, alinhada à metodologia da pesquisa, pode ser proveniente, uma vez que a significação porta sentidos pertinentes ao

desenho qualitativo do material analisado e às intenções de pesquisa. Desta feita, a organização das categorias teórico-analíticas fundadas no modelo misto utilizado, fundamentou o seguinte quadro:

FIGURA 4: Modelo de categorias constituídas a partir do modelo misto.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Portanto, foi diante desta conjuntura metodológica que a presente pesquisa arvorou-se como possibilidade, e se colocou como perspectiva de compreensão de um fenômeno humano e, portanto, essencialmente relevante para processos educativos e para a gestão da educação, especificamente no ensino superior.

Diante disso, nas veredas oportunas que o estudo trilhou, fez-se oportuno refletir bases ou princípios educacionais através dos quais se erigem teorias, cujas sinergias ajudaram a fundamentar a pesquisa. Assim, o próximo capítulo discute a teoria conectivista da aprendizagem para, em seguida, situar os contextos de aprendizagem a partir dos quais a investigação está centrada para a compreensão de gêneros não binários no cenário da formação universitária.

3 CONECTIVISMO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

As transformações conduzidas pela vida em rede, imersas na educação, afetam o modelo hegemônico que é baseado nas relações de poder informacional do/a docente e de conteúdos hierarquizados pautados em um modelo tradicional e mecânico, no entanto favorecem o modelo interdisciplinar, que leva em consideração os diversos saberes dos/as estudantes, como eles/as aprendem e o tipo de aprendizado que requerem devido à complexidade da sociedade contemporânea e de comunicação em rede (CASTELLS, 2000).

Não é difícil notar que, nas últimas décadas, os/as educadores/as vêm percebendo, de modo geral, a influência da internet, dos recursos tecnológicos e dos avanços dos materiais didáticos em forma de PDF em pesquisas bibliográficas realizadas via rede etc. nos processos político-pedagógicos.

Conforme Andrade (2015), as palavras ensino e aprendizagem são intrínsecas, ou seja, entender como se ensina está relacionado a entender como se aprende. Portanto, com as inovações tecnológicas, abriu-se espaço para uma nova forma de educar. O avanço tecnológico trouxe novas maneiras de compreender o conhecimento exposto nos livros, nos sites e nos *e-books*. Assim, a Pedagogia se deparou com o desafio de sair de uma visão em que o/a professor/a e o/a aluno/a estavam inseridos/as em uma sala de aula, fisicamente presentes, para se instaurar o processo de ensino-aprendizagem, e passaram a se deparar com questões inusitadas diante do ensino a distância (EAD), do uso da Internet e das relações estabelecidas nessa nova conjuntura entre docentes e discentes nas salas de aula virtuais.

Nesse contexto, os cenários de aprendizagem precisam explorar instrumentos necessários da cultura moderna, como os recursos educativos disponibilizados pelas tecnologias, e a educação e o ensino-aprendizagem começaram a assumir uma nova roupagem, caracterizada pela teoria conectivista, cujo objetivo é de realizar um processo metodológico inovador nos espaços educacionais.

O Behaviorismo, o Cognitivismo e o Construtivismo, segundo Bell (2011), apresentam algumas limitações como teorias de aprendizagem utilizadas em práticas pedagógicas do Século XXI, que não sustentam a compreensão de que o

aprendizado ocorre fora das pessoas e nas organizações. Portanto, o autor apoia o conectivismo como uma abordagem de teoria da aprendizagem inovadora.

A teoria conectivista, sugerida por George Siemens e Steve Downes (2005), sustenta-se em uma nova proposta de abordagem educacional que é vista como uma teoria alternativa que mais se adéqua à era digital da sociedade contemporânea e reconhece e sustenta o papel do/a aluno/a, dos contextos e de todos os envolvidos no processo de desenvolvimento da aprendizagem, levando em consideração a utilização das informações fora do conhecimento primário para toda e qualquer ação no processo educativo. Assim, o/a professor/a e o sistema educacional oferecem ao/a aprendiz formas de utilizar as ferramentas que mais irão ajudá-los a resolver problemas.

Portanto, entende-se que, para a teoria conectivista, o processo de construção do conhecimento se dá com o estabelecimento de conexões criadas pelos sujeitos no cenário midiático e pode acontecer de maneira individual ou coletiva. Essa visão tem acarretado profundas implicações no modo de aprender e de ensinar, ocasionando necessárias reavaliações nas práticas educativas da cultura digital do Século XXI. Nesse sentido, os ambientes educacionais, especificamente o universitário, são identificados como espaços de socialização onde se deve levar em consideração o respeito à produção das subjetividades dos sujeitos.

Assim, a cultura educacional influencia os sujeitos sociais e é influenciada por eles, no que se refere a contribuir para a construção de crenças, ideologias, valores e identidades de gênero. Como ressalta Louro (1997), com o acesso às escolas cada vez mais cedo, é necessário olhar para os espaços educacionais como locais privilegiados de construções em vários níveis, porque é nesse contexto em que se dão as relações humanas do dia a dia balizadas pela cientificidade. Dessa forma, é preciso inovar o processo educativo por meio de tecnologias e de recursos facilitadores de aprendizagem.

3.1 CONECTIVIDADE E APRENDIZAGEM

Fomentar inquietações sobre o conhecimento, o saber e o fazer, no contexto das redes digitais, leva as instituições de ensino a compreenderem que o foco

principal não se detém nas situações de transferência de conteúdo, mas no entendimento de que as ações educativas necessitam de alinhamento com a conectividade da cultura digital e com as particularidades dos indivíduos imbricados nela, a fim de compreender como eles a percebem e a entendem, aprendem e o que e como fazem.

A conectividade é um recurso para a emergência de saberes, para se compreender que um contexto de aprendizagem, formal, informal ou não formal, é fator para a incursão da cultura social e o alinhamento com as práticas educativas apropriadas para a realidade dos/as estudantes. Os/as professores/as, por sua vez, também se beneficiam desses recursos, pois articulam, por meio da observação do comportamento e dos diálogos dos discentes, compreensões acerca do aprender e do saber.

Com a evolução tecnológica, observa-se que, nas diferentes áreas profissionais, em especial, na educação, estão ocorrendo mudanças em suas bases mais cedo ou mais tarde. Conforme Langaro et. al (2013, p.2), em nossa atualidade, a informação e o conhecimento encontram-se presentes em uma circunstância aparentemente caótica, visto que se tornou uma tarefa complexa “instruir os aprendizes para que, partindo de si mesmos, façam o uso desses recursos e efetivamente aprendam, tornando-se seres criativos capazes de resolver problemas sem um processo formal rígido”.

Ausubel (2003) afirma que a aprendizagem não se restringe às sessões teóricas, mas que os aprendizes necessitam passar pelo processo de ensino de forma significativa e atuante. Diversas teorias têm sido elaboradas para explicar como se dá o processo de ensino e aprendizagem do sujeito. Essas teorias, na maioria das vezes, são fundamentadas, apesar das críticas, em métodos pedagógicos enraizados nos paradigmas positivistas, como o behaviorismo e o cognitivismo, que ainda estão muito presentes em sala de aula.

A teoria da conectividade, por sua vez, rompe com essa concepção positivista com o entendimento de que o aprendizado não está centrado em um indivíduo mediador (o/a professor/a ou instituição de ensino), mas que está em todos e nos mais variados contextos como um todo e que é possível aprender através da conexão facilitada pela tecnologia. No entanto, existem críticas sobre a teoria conectivista, em que Kerr (2007) declara ser uma teoria desnecessária, pois,

segundo a sua percepção, as teorias já existentes (mencionadas na sessão acima) suprem as necessidades de aprendizagem desse novo cenário tecnologicamente conectado e tudo o que o conectivismo visa propor. Um exemplo disso é a proposta de que o conectivismo sustenta as relações entre os ambientes de conhecimento internos e externos, porém, isso foi tido em conta na formulação do construtivismo social de Vygotsky antes de qualquer informação fornecida pelo conectivismo.

Em defesa a essa crítica, Siemens (2006) declara alguns postulados do conectivismo, justificando sua posição com a análise detalhada das teorias da aprendizagem existentes. Para compreender bem mais essa análise, segue um quadro ilustrativo de Siemens (2006), apresentando as cinco questões fundamentais para distinguir as teorias da aprendizagem de Ertmer's and Newby's, citado por Mergel (1998), destacando suas respectivas peculiaridades.

QUADRO 11: Teorias da Aprendizagem.

Propriedade	Behaviorismo	Cognitivismo	Construtivista	Conectivismo
Como ocorre a aprendizagem?	A mente como uma caixa preta – comportamento observável é o foco principal	De forma estruturada. Computacional	Social. Decorre do significado criado por cada aprendiz (pessoal)	Distribuído dentro de uma rede. É social, tecnologicamente aprimorado, reconhecendo e interpretando padrões
Quais os fatores que influenciam a aprendizagem?	Natureza da recompensa, punição, estímulo	Esquema existente, experiências anteriores	Engajamento, participação, social, cultural	Diversidade da rede
Qual é o papel da memória?	A memória é o fio condutor de experiências repetidas – onde recompensa e punição são mais fluentes	Codificação, armazenamento, recuperação	Conhecimento prévio remixado para o contexto atual	Padrões adaptativos, representativos do estado atual, mas existentes em redes
Como ocorre a transferência?	Estímulo, resposta	Duplicando conhecimento	Socialização	Conectando (adicionando) nós
Que tipos de aprendizagem são melhor explicados por esta teoria?	Aprendizado baseado em tarefas	Raciocínio, objetivos claros, resolução de problemas	Social, vago (“mal definido”)	Aprendizagem complexa, núcleo de mudança rápida, diversas fontes de conhecimento

Fonte: Adaptado de Siemens, 2019.

Feita essa breve explanação, apresenta-se a contribuição dos autores Renó, Versuti e Renó (2012, p. 58), que explicam a diferença de objetivos entre as atuais teorias de aprendizagem e o conectivismo:

As teorias de aprendizagem atuais têm como objetivo o conhecimento que é obtido por meio do raciocínio e /ou experiências. Estão focadas na forma do processo de aprendizagem e não no valor agregado, isto é, não estão preocupadas com o conteúdo aprendido. Já o conectivismo tem o processo voltado ao indivíduo, não de uma forma individualista, mas como resultado das conexões estabelecidas nas redes sociais. As informações estão dispostas em ambiente digitais a partir de tecnologia web 2.0, que são alimentadas por representantes da sociedade, organizações e instituições, formando um fluxo de informações e constituindo a aprendizagem individual.

A base teórica do conectivismo acredita que o processo de aquisição do conhecimento é coletivo e dotado de liberdade, encontra-se na rede e pode ser construído com autonomia por todos os indivíduos no tempo e no espaço em que se encontram (OLIVEIRA *et al*, 2014).

Nesse sentido, a conectividade traz para o processo de aprendizagem as metodologias ativas com a presença das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), que criam as novas formas como devem ser usadas soluções criativas, baseadas na informação de toda e qualquer experiência de vida presente no meio acadêmico. Com base nessa nova teoria, Bell (2011) diz que o sistema escolar deve passar por mudanças com o uso adequado das tecnologias como ferramentas de aprendizagem. Essas mudanças estão relacionadas a uma ruptura de conceitos a ponto de se mudar “o senso comum sobre a educação”.

Vale ressaltar que não é de hoje que existe essa tentativa de se fazer uma “mega mudança”, pois se podem citar autores como Dewey e Papert (1993), pensadores que empreenderam verdadeiras cruzadas em prol dessa transformação. Quanto ao filósofo e educador americano, John Dewey, há mais de cem anos, ele já tinha a ideia de um “estilo de aprendizagem escolar mais dirigido pelo aprendiz e menos rígido”. Langaro *et al* (1993, p. 4) referem que

a acesso as novas tecnologias e formas de comunicação vem gradualmente evoluindo a forma de pensar da sociedade. Conceitos antigamente tidos por corretos estão caindo em desuso e as pessoas estão mais tolerantes as diferenças. Sejam elas de crença, orientação sexual e até formas de educar. Historicamente as revoluções sociais tem nos mostrado o poder das ideias, das novas formas de ver o mundo. E esse poder também está na educação. Atualmente não é mais necessária, ou desejável, uma escola rígida que limite a criatividade dos alunos. Tão desnecessária quanto inviável, as próprias crianças já não a aceitam. A criatividade e a

autonomia devem ser incentivadas mais do que o ensino rígido e linear. Nesse momento chegamos a possível resposta para a reflexão levantada anteriormente: Por que motivo a “mega mudança” da escola ainda não ocorreu mesmo considerando os notáveis esforços de educadores ao redor do mundo? A resposta a isso está na forma em que a sociedade evolui: gradualmente. Nenhuma mudança na base da escola irá ocorrer da noite para o dia. Serão necessários anos para que em escala global, todos tenham acesso ao ensino alinhado à era da informação. As novas formas de educar precisam ser aceitas pela sociedade.

Observamos que a mudança na forma de ensinar e de aprender e a adoção pela teoria da conectividade, preconizada pelos citados autores, ainda passará por um processo lento, mas que poderá ser aceita pela sociedade contemporânea. Isso se justifica porque é necessário que, no cenário universitário, criem-se maneiras de atender às demandas específicas de aprendizagem, com conceitos e paradigmas que auxiliem estudantes a aprenderem formas de aprender conteúdos abordados em sala de aula para cada área de atuação, aliados à sua realidade de vida e objetivando qualificar o ensino superior em cada contexto regional.

3.2 CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM

A aprendizagem, antes da massificação das escolas por volta do Século XVII, era predominantemente contextual. O aprender e o ensinar desenvolviam-se no contexto do dia a dia, no momento e no lugar em que fosse necessário aprender algo. Depois da massificação da educação nos Séculos XIX e XX, surgiram os modelos organizacionais mecânicos derivados da sociedade industrial, em que o aprendizado deixou de ser construído de forma autônoma pelos/as aprendentes e assumiu o caráter de transferência de conteúdo entre professor/a e estudante, estritamente no âmbito escolar.

No entanto, a partir dos trabalhos de Visca (2010), foi observado que a aprendizagem não se limita ao que acontece na escola, mas ao que é produzido pelo sujeito a partir de suas diferentes formas de se expressar ao longo da vida. Compreendendo isso, é possível proporcionar experiências de aprendizados significativos e coerentes com a realidade de vida de cada pessoa em todo e qualquer espaço que seja propiciador de saberes.

Nos dias atuais, é possível entender bem mais isso, a partir de estudantes que dispõem de recursos tecnológicos e são amparados por conexões contínuas à internet, que pode propiciar condições de aprendizado a partir da diversidade de conteúdos, seja qual for o lugar e o momento em que se encontrem. Pensar na ideia de que é possível aprender em qualquer lugar e/ou momento tem gerado expectativas para os profissionais da Educação e para os/as envolvidos/as com a elaboração de contextos de aprendizagem (formais, não formais e informais) quanto às possibilidades de exortar a construção do conhecimento a todos/as os/as aprendizes (VALENTE; ALMEIDA, 2014).

Esses contextos de aprendizagem relacionam-se, segundo Casali (2005), aos espaços propiciadores de saber. Referem-se a um conjunto coerente de circunstâncias, experiências, fatos e pessoas que conseguem concretizar, por meio de situações, um aprendizado.

A palavra contexto origina do latim, *contextus*, *contexere*, 'entrelaçar, reunir tecendo'. Contexto é 'o que é tecido em conjunto', um conceito intemporal, reconhecido há mais de 2500 anos. Antônio Houaiss no seu Grande Dicionário da Língua Portuguesa, descreve contexto como a 'inter-relação de circunstâncias que acompanham um fato ou uma situação'. O conceito de contexto é, no entanto, demasiado rico para que uma simples definição possa satisfazer-nos (FIGUEIREDO, 2006, p. 812).

Para Casali (2005), os contextos de aprendizagem são norteados pela ideia de que o processo de construção do conhecimento é predominantemente contextual, ou seja, aprende-se e ensina-se nos mais variados espaços do dia a dia sempre que é preciso aprender algo. Esse entendimento acerca do aprendizado dá ênfase à importância do contato com as experiências de vida do indivíduo e seus conhecimentos cotidianos, levando em consideração, por exemplo, a pluralidade social, a cultural, a sexual e a identitária, que fogem da relação exclusiva à cultura erudita ou "oficial" e que, ao mesmo tempo, é desconsiderada, na maioria das vezes, pelas instituições de ensino tradicional.

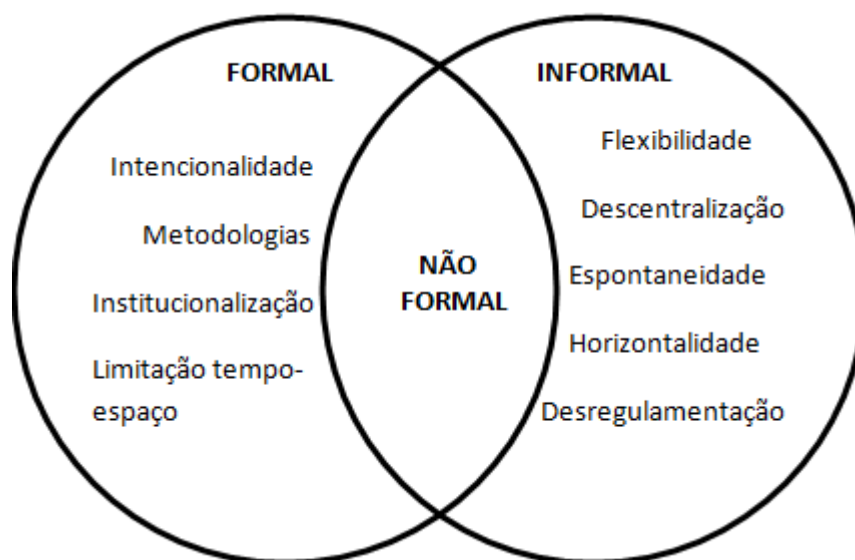
A sociedade do conhecimento é marcada por múltiplas características que, atualmente, influenciam os processos de aprendizagem e desenvolvem inúmeras possibilidades de criar um aprendizado/conhecimento. Desse modo, com a intensa presença da utilização da conexão em redes, das tecnologias e mídias digitais,

percebe-se que as múltiplas formas de aprender têm se expandido para além das instituições de ensino e ocorrem também em espaços não formais, como as próprias redes sociais na internet, espaços sociais, familiares e institucionais que se tornam, em certo ponto, educativos (GADOTTI, 2005). A multiplicidade desses contextos educativos tem ampliado a necessidade de determinar a diferença entre a aprendizagem que ocorre na escola/instituição formal de ensino e a que acontece em outros espaços, como os citados acima.

Com essa distinção, Gadotti (2005) define a educação formal como fundamentada em um aprendizado de objetivos claros e específicos, que são construídos por meio de diretrizes curriculares hierarquizadas e sistematizadas estabelecidas pelo Ministério da Educação nos espaços escolares e nas instituições de ensino superior; e a educação não formal apresentada como o oposto da formal, mostra-se livre do seguimento hierárquico e sistematizado, com duração variável e sem a necessidade de certificação de aprendizagem.

Gadotti (2005) e Smith (2001) afirmam que o aprendizado desenvolvido nesses diversos cenários se dá por meio de: a) aprendizagem formal, que ocorre nas escolas e em outras instituições, com a socialização de conteúdos estabelecidos por um currículo; b) aprendizagem não formal, que está relacionada às atividades educativas desenvolvidas fora do processo formal pré-estabelecido e sistematizado e é executada por grupos comunitários e outras organizações; e a c) aprendizagem informal, que se desenrola de maneira alternativa, por meio de interações com outras pessoas (amigos, familiares, profissionais), e pode ser estendida por toda a vida, num processo por meio do qual o sujeito desenvolve conhecimentos, habilidades e experiências a partir de sua atuação no dia a dia.

FIGURA 5: Delimitação conceitual entre aprendizagem formal, não formal e informal.



Fonte: Adaptado de Gomes e Vitorino, 2017.

Partindo também das contribuições de Almeida (2009), entendemos que os contextos de aprendizagem relacionam-se ao desenvolvimento da aprendizagem estabelecendo uma interligação simultânea entre esses dois processos. O contexto de aprendizagem tem se ressignificado na interação social com o meio ambiente, com as tecnologias, com as pessoas, com as experiências de vida e com a intersubjetividade, na perspectiva de Vygotsky (2002), no contexto sócio-histórico.

Podemos afirmar que a interação é um dos pilares fundamentais para a construção do conhecimento, na perspectiva de contextos de aprendizagem. Esse entendimento tem sua gênese, como antes mencionado, na teoria sócio-histórica e cultural de Vygotsky (2002), que encontra na interação social um modelo facilitador de aprendizagem com pontos importantes para o seu desenvolvimento, como o envolvimento do saber, da intencionalidade, da identidade e das emoções, considerando-os peças fundamentais para que o sujeito construa determinado conhecimento acerca do mundo à sua volta e da compreensão de si mesmo/a e estabeleça interlocuções com o espaço em que realiza suas vivências (VALENTE; ALMEIDA, 2014). Dessa forma, a valorização pela experiência de vida, a cultura não oficial e as relações construídas nos meios em que há interação tornam-se indispensáveis nos contextos de aprendizagem.

Outro fator importante para o entendimento de contextos de aprendizagem são o diálogo e as condições que cada contexto (formal, não formal e informal)

disponibiliza para favorecer diálogos entre si, uma vez que a aprendizagem pode ser fomentada a partir das múltiplas conversações entre pessoas em cenários variados (ALMEIDA; VALENTE, 2014). Desse modo, o compartilhamento de experiências e informações, a externalização da compreensão individual e a relação com o/a outro/a, por meio da construção de novas conversações, proporcionam novos aprendizados e mais entendimento de que a aprendizagem não acontece apenas em um contexto exclusivo, mas se integra com outros contextos, reproduzindo outros novos contextos por meio da interação com as pessoas e as tecnologias.

Assim, percebe-se o contexto por meio da interação/relação entre ele e o/a aprendiz, especialmente, com as experiências individuais de cada um/a e suas necessidades específicas de aprendizagem. Essas experiências podem ser individuais ou dialógicas e sociais. A interação, por sua vez, constitui-se de maneira significativa, em processos educativos norteados pelo exercício de atuação do/a próprio/a aprendiz mediante a construção, a reconstrução e o reconhecimento de suas histórias que lhes possibilitam organizar seus pensamentos acerca das experiências e das relações criadas consigo próprio/a e com o meio em que está inserido/a.

Apesar das evidentes contribuições dos diversos cenários para os processos de ensino-aprendizagem ou para a própria elaboração de um aprendizado inédito, os contextos formais de educação, como escolas e universidades, parecem ter dificuldades de reconhecer o notável potencial dos espaços não formais e informais em oportunizar aprendizagens concretas ou, até, de aprimorá-las (GADOTTI, 2005). No entanto, segundo Valente e Almeida (2014), é clara e de fácil percepção a funcionalidade da criação de contextos de aprendizagem, sejam eles formais, não formais e informais, como uma permissão para desenvolver conhecimentos no tempo e no espaço em que o sujeito se encontra.

Assim, nos estudos de Almeida e Valente (2014), argumenta-se sobre a importância de estabelecer contextos de aprendizagem que vão além do formal/tradicional, para que o processo de aprendizado fosse baseado na interação social entre os indivíduos, com suas trocas de conhecimentos e de experiências, mediadas pelas tecnologias e pelos objetos culturais encontrados nesses novos contextos.

Charlot (1983) ressaltou que a aquisição de saberes está diretamente ligada à

realidade social e à experiência de vida que cada pessoa carrega consigo, evidenciando que os sujeitos precisam agir no mundo para aprender, e não se deter apenas ao contexto educacional e aos conteúdos ali ministrados, pois é necessário que desempenhem as próprias atividades no mundo.

Trazendo para o campo de estudo desta pesquisa, que é o espaço institucional de ensino superior, é necessário entender que esse cenário educativo deve atender às situações de corrosão da diversidade social em que haja mais alteridade, empatia e respeito às diferenças impetradas nesse espaço, a fim de se desenvolver como um contexto de aprendizagem que proporciona a construção significativa do conhecimento. Para que isso ocorra, é importante as instituições de ensino provocarem constantemente o debate com todos os envolvidos no processo educativo acerca das necessidades particulares de grupos sociais e populações que formam a sociedade.

O cenário da educação superior precisa explorar instrumentos necessários de cada cultura, como os recursos educativos disponibilizados pelas tecnologias presentes nos contextos de aprendizagem, considerando que o conhecimento precisa ser gerado em todos os níveis e âmbitos, incluindo os contextos não formais e os informais. Nessa perspectiva, podemos nos apropriar da teoria conectivista para fazer um processo metodológico inovador nos espaços educacionais que valorizam o conhecimento tácito de cada indivíduo inserido no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, entende-se a importância do papel dos contextos de aprendizagem na instituição de educação superior, no sentido de construir relações entre indivíduos que interagem socialmente no mesmo espaço e fora dele e perceber como os desdobramentos dessas relações causam impactos sobremaneira importantes nas esferas do convívio e no desenvolvimento da autonomia científico-tecnológica da aprendizagem.

3.2.1 Diretrizes sobre contextos de aprendizagem

Uma das grandes funções da expansão do ensino superior é a interação da produção de conhecimento com a inovação e a realidade atual da sociedade. Essa interação se desenrola, como já visto na sessão anterior, em contextos de

aprendizagem que dispõem de recursos educativos para promover o conhecimento. Os contextos de aprendizagem podem ser formais, não formais e informais, contanto que ofereçam a oportunidade de desenvolver múltiplas aprendizagens.

O ato de aprender e o contexto de aprendizagem devem ocorrer simultaneamente, e não, de forma isolada. Em outras palavras, o aprendizado não ocorre em torno do contexto, mas em conjunto, na interação social com as pessoas, o meio, as experiências de vida, as instituições, os recursos tecnológicos e os objetos da cultura e da intersubjetividade (ALMEIDA, 2009).

Segundo Gadotti (2005), os contextos de aprendizagem precisam proporcionar condições favoráveis para se exercitar o diálogo, com o objetivo de desenvolver conhecimentos em seus meios. Para isso, o uso pedagógico das tecnologias digitais da informação e comunicação pode favorecer oportunidades de conversações entre as pessoas, que conseguem compartilhar informações de experiências vividas ao mesmo tempo em que constroem relações com o/a outro/a, desenvolvendo possibilidades de aprendizagem e da construção do conhecimento.

No entanto, é preciso entender que essas interações imersas nos contextos de aprendizagem, sejam eles formais, não formais e/ou informais, segundo Schlemmer (2007), devem, obrigatoriamente, ser dotadas de intenção pedagógica. O autor ressalta que, para que um saber se concretize, é necessário obter, durante o processo de construção do conhecimento, recursos que auxiliem esse ato de aprender como, por exemplo, a disponibilização de espaços facilitadores de comunicação, colaboração e interação entre os/as aprendizes, apoio às atividades educativas por meio de *feedback*, acompanhamento e orientações de suas produções, disponibilização de material didático, avaliações etc.

Para compreender a constituição do real significado do conceito de contextos de aprendizagem, Figueiredo e Afonso (2006) realizam uma breve apresentação por meio de uma perspectiva epistemológica. Os autores apresentam uma base fundamentada em três parâmetros: *evento de aprendizagem*, *conteúdo* e *contexto*.

Valente e Almeida (2014, p. 1165) explicam esses conceitos da seguinte forma:

evento de aprendizagem, como a situação em que o indivíduo aprende; *conteúdo*, que se refere à informação estruturada e codificada como texto, material multimídia, palavra falada do professor ou qualquer outro meio; e *contexto* que é o conjunto de circunstâncias relevantes para o aluno construir seu conhecimento.

Assim, compreende-se o *evento de aprendizagem* como sendo facilmente identificado em todas as situações em que o sujeito aprenda, sejam elas realizadas em contextos formais ou não formais, como por exemplo, atividades de campo, laboratoriais, a distância, redes sociais, etc. O *conteúdo*, por sua vez, refere-se às pautas e/ou aos assuntos discutidos por professores/as de forma hierarquizada, organizada e estruturada para serem, didática e pedagogicamente, socializados para os/as estudantes. E por fim, *contexto* é o conjunto de atividades, estratégias e regras que se desenvolvem nos ambientes propiciadores de conhecimento.

A partir dessas definições, Figueiredo e Afonso (2006) levantam uma discussão acerca de duas concepções norteadoras para contextos de aprendizagem. A primeira delas refere-se à concepção positivista que considera o contexto como independente do/a aprendiz e externo à atividade em que ele/a está envolvido/a, estando limitado/a, permanente, previsível e pode ter o seu comportamento determinado. A segunda é a construtivista, em que Figueiredo e Afonso (2006) apresentam o contexto como algo flexível e capaz de mudar a qualquer momento, o que proporciona a construção do conhecimento por parte do/a aprendiz.

Para a percepção construtivista, o contexto só é compreendido por meio de suas interações com o/a aprendiz e não pode, em nenhum momento, ser restrito e limitado. As interações, por sua vez, modificam o contexto da mesma forma como modifica as experiências do/a aprendiz. Na maioria das vezes, o contexto é a própria interação. Como já discutido, a palavra *contexto* origina-se do latim *contexere*, que significa tecer juntos. Esse sentido etimológico reflete a concepção construtivista, em que a aprendizagem ocorre de forma simultânea ao contexto, e não, em torno dele, ou seja, ambos são tecidos juntos (FIGUEIREDO; AFONSO, 2006).

Considerando essas duas concepções acerca dos contextos de aprendizagem, é notório que o contexto de aprendizagem formal, como, por exemplo, a sala de aula, tem uma estreita semelhança com a concepção positivista, visto que esse espaço está solidificado na visão ilusória de estabilidade do contexto devido ao local fixo e determinado, aos recursos didáticos estruturados, da regência docente e de um currículo sistematizado. Em contrapartida, os contextos não formais e informais, como redes sociais, clubes, galerias etc., relacionam-se à

concepção construtivista e baseiam-se na teoria sócio-interacionista²⁹ de Vygotsky.

Assim, entende-se que o contexto está relacionado ao meio em que as conversações acontecem e é adequável ao diálogo contínuo e variado entre as pessoas, outros espaços, a tecnologia, o tempo e os locais. Nesse contexto, a construção da aprendizagem não acontece em um único contexto, mas se integra em diversos outros e é capaz de criar novos contextos através das interações.

Com base nas diretrizes norteadoras dos contextos de aprendizagem apresentadas aqui, compreende-se que o mais importante nos contextos de aprendizagem é conceber caminhos em que estudantes possam encontrar e abrir novos espaços de conhecimento aliado à liberdade de interações com o que for mais favorável ao seu aprendizado. Esses contextos serão experimentados pelos/as estudantes de um modo mais feliz e menos ausente de sentidos, porquanto conceber a liberdade acadêmica e a autonomia no processo educativo, levando em consideração as realidades de vida dos sujeitos, é um indicativo de democracia e de desenvolvimento da educação em todos os níveis.

3.3 FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996) nº 9.394/96 - em seu Art. 43.1, “reconhece o ensino superior como o de nível mais alto, que tem como um dos objetivos centrais fomentar a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”.

O Plano Nacional de Educação – PNE (2014) é constituído de metas que apontam para o exercício de expandir o acesso ao ensino superior pela sociedade brasileira, para oportunizar anos de estudo à população e estimular a produção do conhecimento, direcionando esforços para melhorar a qualidade da educação no país. Dessa maneira, ingressar na universidade e ter uma formação em nível superior têm sido atualmente os objetivos de muitas pessoas, uma vez que essa titulação de ensino constitui a expectativa social para a realização profissional, pois

²⁹ A teoria sociointeracionista, segundo Moreira (2009), preconiza que a aprendizagem ocorre por meio da interação social, em que pessoas se envolvem de forma ativa compartilhando conhecimentos trocando experiências e ideias. Dessa forma, o ato de aprender configura-se como uma experiência social de interação. Essa interação é a origem da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual.

ter uma profissão passa a dar *status* e representação social diferenciada para quem a obtém perante a sociedade.

Com a expansão das universidades na realidade brasileira, a partir dos anos 2000, iniciou-se um processo de mudanças nas diretrizes curriculares para os cursos de graduação (PINTO *et al.*, 2017) e alcançou-se a conscientização de que formar indivíduos para exercer uma profissão é uma responsabilidade social que se desdobra de forma complexa, devido às constantes mudanças científicas e tecnológicas presentes na sociedade atual (FORGRAD, 1999).

Chauí (2001) ressalta que uma das principais características da sociedade contemporânea é o papel que o conhecimento assumiu nos últimos anos. A autora acredita que está surgindo um novo paradigma econômico e produtivo cujo principal fator tornou-se o uso do conhecimento e da informação. Nos dias atuais, as principais economias estão se baseando na maior disponibilidade e qualidade do conhecimento. Logo, a vantagem comparativa acaba sendo determinada, cada vez mais, pelo uso competitivo do conhecimento e das inovações tecnológicas.

Assim, “analisar a relação universidade e sociedade em sua dimensão conceitual requer o desenvolvimento dessa instituição em contextos históricos determinados e apreender suas contradições no interior da sociedade” (JEZINE, 2016, p.15). Chauí (2001) discorre que, muitas vezes, questiona-se qual a relação que existe entre a sociedade e a universidade. Ela também indaga: como podemos inserir a universidade na sociedade? A autora afirma que a primeira questão complementa a segunda, logo, pressupõe que a unidade tem uma realidade extra social e política.

Devemos atentar para o fato de que a universidade é considerada como uma instituição social. Isso quer dizer que ela “realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte” (CHAUÍ, 2001, p. 34). Consequentemente, a autora afirma que temos que observar como a universidade brasileira absorveu as ideias e as práticas neoliberais que hoje são dominantes. Para a autora, o modelo neoliberal transformou questões de ordem social, econômica e cultural em normativas e administrativas. Nesse contexto, a educação tinha um valor estratégico, pois prepara a mão de obra para o mercado. Chauí (2001, p. 35-36) afirma que os/as universitários/as deveriam se posicionar a respeito e resume esse pensamento da seguinte forma:

1) aceitação da ideia de avaliação universitária sem nenhuma consideração sobre a situação do ensino de primeiro e segundo graus. [hoje Ensino Médio] [...]. 2) aceitação da avaliação acadêmica pelo critério da titulação e das publicações, pelo total descaso pela docência [...], 3) aceitação do critério de distribuição dos recursos públicos para pesquisa a partir da ideia de “linhas de pesquisa”, critério que faz sentido para as áreas que operam com grandes laboratórios e com grandes equipes de pesquisadores, mas não faz nenhum sentido nas áreas de humanidades e nos campos de pesquisa teórica fundamental [...] e 4) a aceitação da ideia de modernização racionalizadora pela privatização e terceirização da atividade universitária, a universidade participando da economia e da sociedade como prestadora de serviços às empresas privadas com total descaso pela pesquisa fundamental e de longo prazo.

Assim, para poder se opor a essas ideias ou defendê-las, deve-se ter em mente que o campo da discussão está totalmente predeterminado e definido pela ideologia neoliberal. Para complementar, a autora relaciona a universidade com a ditadura militar, porque acredita que a sociedade sofre de uma amnésia social e política e relembra que, no período da ditadura, a classe dominante praticamente destruiu a escola pública, tanto de primeiro quanto de segundo graus.

Na década de 1920, Lev Vygotsky idealizou a Teoria Histórico-Cultural da Atividade composta por um arsenal de conceitos que se fundamentam na idealização de uma vida humana desdobrada por atividades de objetivos partilhados socialmente. Em outras palavras, essa teoria busca compreender como acontecem as relações interpessoais por meio do papel influenciador do contexto, ou seja, do ambiente social e cultural (BISSOTO; BEGNAMI, 2015).

Uma das grandes funções do ensino superior é a de promover a interação da produção de conhecimento com a inovação. Assim, entendemos que o papel fundamental da universidade é de construir relações entre indivíduos que interagem socialmente no mesmo espaço e fora dele e como os desdobramentos dessas relações causam impactos de fundamental importância nas esferas do viver social e no desenvolvimento da autonomia científica e tecnológica.

3.3.1 Parâmetros legais

Considerando que a Educação é “Dever do Estado e da Família”, infere-se a necessidade de diálogo entre o poder público e a sociedade na construção conjunta

de diretrizes educacionais, em que as políticas públicas possam ser vistas como responsabilidade coletiva e direcionadas com vistas ao crescimento dos indivíduos e do país.

A apropriação do conhecimento acerca dos sentidos conceituais e finalísticos das políticas públicas possibilita expandir a compreensão sobre os fatos e as medidas implementadas para a educação superior. Segundo Arantes (2010), a partir da década de 30, quando o Brasil foi marcado pela criação de políticas voltadas para a educação, criou-se o primeiro Ministério da Educação e Saúde, que foi considerado como o ponto de partida para as mudanças que aconteceram na educação, como, por exemplo, a estruturação da universidade e a necessidade de elaborar um Plano Nacional de Educação (PNE) que coordenasse e supervisionasse as atividades de ensino nos diversos níveis.

Assim, o mesmo autor:

Outra característica do período foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932), documento elaborado pela sociedade civil, de iniciativa de Fernando de Azevedo, por ele redigido e assinado, seguido de vários outros, inclusive de Anísio Teixeira. Esse documento preocupava-se com a formação do professor em nível superior, não apenas como uma necessidade de suprir a função didática, mas também como forma de criar espaços para a profissionalização docente. Rebelava-se, o Manifesto, contra o empirismo dominante, propugnava o estudo e a solução dos problemas educativos por orientação científica como nos domínios das ciências técnicas e sociais (ARANTES, 2010, p.3).

Freitag (1977) assevera que a década de 30 é considerada como um marco referencial na história da política da educação no Brasil. Foi nesse período em que começou, no Brasil, o processo de substituição de importação, fazendo com que surgisse um maior número de escolas superiores para a formação e o aprimoramento de recursos humanos.

Arantes (2010) refere que é indispensável compreender o cenário político que o país vivia naquela época para poder entender o cenário educacional. Na década de 30, o país passava pelo governo de Vargas, que era conhecido como o Estado Novo e em que já foi estabelecida a necessidade de elaborar um Plano Nacional de Educação (PNE) cujo intuito era de coordenar e supervisionar as atividades de ensino dos mais diversos níveis. Segundo Freitag (1977), foi nesse cenário em que a universidade foi implementada e regularizada pelo Estatuto das Universidades

Brasileiras. Contudo, nesse período, as unidades não seguiram o caminho intelectual com pesquisas voltadas para a autonomia universitária.

Os mesmos autores afirmam que só com o fim do Estado novo e com a entrada da população no cenário político foi que houve uma quebra dessa estrutura. Entre os anos de 1945 e 1960, o estado populista desenvolvimentista tinha uma aliança com os setores populares. Em 1946, a Constituição Federal, em um dos parágrafos do seu art. 5, afirmava que era necessário criar novas leis e diretrizes para o ensino no Brasil e substituir o que foi criado no governo de Vargas.

Dessa feita, o Ensino Superior ficou conhecido como o período em que as universidades puderam ir à busca de suas autonomias. Embora a Constituição supracitada estabeleça a liberdade de cátedra, não determina a gratuidade. Mas existia uma exceção para o ensino gratuito - a insuficiência de recursos.

A política educacional que caracteriza esse período reflete muito bem a ambivalência dos grupos no poder. Essa política se reduz praticamente à luta em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Campanha da Escola Pública. De 1930 a 1960 foram criadas 338 novas unidades de ensino superior e até 2004 registra-se a existência de 2.096 Instituições de Ensino Superior - IES, sendo somente 73 universidades públicas. No período de 1950, os grupos laicos, que dividiam com as instituições confessionais a oferta privada do ensino superior tornaram-se predominantes [...] em 1960, apesar do crescimento do número de vagas nas universidades brasileiras, apenas 1,6 % dos jovens entre 20 e 24 anos tinham acesso a esse grau de ensino, contra 3 % que representavam a média no continente americano, em países como a Argentina e México. Desde a década de 1970, muitos empresários do setor educacional passaram a investir no ensino superior (ARANTES, 2010, p.4).

A partir do que foi demonstrado aqui, podemos perceber que houve uma gama de leis e portarias de 1950 até 1960, o que pode ser considerado como uma tentativa de unificar os segmentos do sistema educacional. Segundo Saviani (1999), as reformas educacionais, em 1970, tiveram grandes fundamentos na teoria do capital humano, que acreditava que a educação teria o poder de favorecer o desenvolvimento das nações que pleiteavam o desenvolvimento dos indivíduos que ali vivem.

Imerso em um contexto de Reformas, em que a agenda global de mercantilização da educação avança no mundo, o Brasil iniciou um processo de remodelagem/reengenharia do seu modelo educacional, e a Educação Superior

passou por três períodos distintos e muito importantes de redemocratização. O primeiro, um importante momento, remete à consolidação da Educação Superior como um direito da população (acesso) na Constituição Federal, apesar de não estar expressa como oferta obrigatória e/ou exclusiva do Estado. Em um contexto de redemocratização e de reconhecimento de direitos sociais, o Estado, a partir da Constituição de 1988, reconheceu a Educação Superior como um direito fundamental.

O segundo momento foi durante a Reforma do Estado, consolidada durante o governo Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995 – 2002), em que a Educação Superior Pública foi submetida a processos de desaceleração do crescimento, desconstrução da máquina pública, sucateamento estrutural das instituições de ensino superior e a disseminação da ideia do “ensino superior não exclusivo do Estado”, fortalecendo um movimento rumo à privatização das IFES (SGUISSARDI, 1999, p. 94).

As medidas para reduzir o poder estatal, a partir da Reforma do Aparelho de Estado, implementadas no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), prejudicaram a sociedade pela forma como a educação superior é mantida desguarnecida de recursos e investimentos públicos. O Poder Executivo “iniciou persistentes campanhas, junto aos órgãos de comunicação social, de desqualificação, em geral, dos serviços públicos, e, em particular, da educação superior pública, e valorização dos serviços privados [...]” (SGUISSARDI, 1999, p. 94).

Sem um aporte financeiro adequado que atendesse ao crescimento da procura por ensino superior no período pós-redemocratização, as universidades foram colocadas em posição de desigualdade em relação ao ensino superior privado. Essa posição é absolutamente coerente com o programa de governo do então Presidente FHC.

Os programas de governo das duas gestões do Presidente Fernando Henrique Cardoso consolidam o plano de crescimento do ensino superior privado no Brasil, abrindo o mercado. A educação superior privada, com foco na formação profissional para o mercado, estimula a criação e a expansão de novas instituições do setor privado, com vistas a cooptar as parcelas da população que não tem acesso às instituições públicas de ensino superior em busca de qualificação.

No contexto de expansão da educação no setor privado e do sucateamento do setor público, ressalta a iniciativa do governo federal de “rankear” a produtividade das universidades públicas e vincular a destinação dos recursos para as universidades depois da avaliação da produtividade e da pontuação de cada instituição. Esse método de classificação das universidades gerou uma competição por produtividade que compromete a qualidade da produção acadêmica nas universidades. Em um contexto histórico em que as Regiões Norte e Nordeste encontram-se em situação de inferioridade em qualidade da oferta do ensino básico, fundamental e superior, há de se perceber diferenças na comparação entre instituições no Brasil, relegando as universidades do Norte e do Nordeste a uma distribuição de recursos parca e concentrando a distribuição dos investimentos no Sul e no Sudeste do país (CHAUÍ, 2001).

Dessa feita, a Educação Superior, no Brasil, é situada em um cenário de colapso estrutural do modelo do Estado de Bem-estar Social, o que resulta na transformação da função da universidade, de centro de produção de conhecimento de excelência em centro de produção de mão de obra qualificada.

Pensar na universidade, nos dias atuais, requer uma reflexão sobre seu papel: “uma universidade não está fora, separada, mas está dentro da tessitura complexa e contraditória da sociedade, em relações de mútuas interatuações” (DIAS, 2005, p.164).

A universidade, como uma instituição milenar que influencia e sofre influência das mudanças ocorridas na sociedade mais ampla, encontra-se atualmente, inserida em contexto de transformações econômicas, políticas, sociais e culturais de abertura de mercado, globalização da economia, privatização das instituições públicas e terceirização de serviços, o que lhe tem imposto, em especial à universidade brasileira, novas demandas e desafios.(JEZINE, 2014, p.15)

A Constituição Federal, em seu artigo 207º, refere que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (C.F.1988, art. 207).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação determina a caracterização das universidades de acordo com o artigo 52 da LDB:

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996, Cap. IV, Art. 52)

Ao reconhecer a competência da universidade para atingir os fins a ela estabelecidos, entendemos que ela deve dispor de recursos físicos, virtuais, financeiros, humanos, entre outros, para disseminar os conhecimentos para a sociedade, utilizando-se dos ensinamentos presencial e a distância, de departamentos e laboratórios e de todo o aparato administrativo que subsidiam as atividades-meio. É necessário, ainda, contar com as estruturas de museus, teatros, hospitais-escola e outras instalações úteis ao pleno desenvolvimento científico e cultural do público.

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nessa Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes; III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão; IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio; V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes; VI - conferir graus, diplomas e outros títulos; VII - firmar contratos, acordos e convênios; VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais; IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos; X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996, Cap. IV, Art. 53)

Dentre os objetivos da universidade, destacam-se os de oferecer serviços de ensino qualificado à sociedade; de produzir conhecimento técnico e científico e difundi-lo; de oferecer o ensino, a pesquisa e a extensão; de proporcionar o conhecimento crítico à sociedade e de colaborar com o desenvolvimento social,

econômico, político e cultural da sociedade em que está inserida.

Quando se pensa em Educação Superior, é necessário mencionar as diferenças entre o Ensino Superior público, que tem como foco a construção do conhecimento, e o Ensino Superior privado, centrado na formação de mão de obra qualificada para o mercado.

Entre outros problemas que enfrenta a universidade também é avaliada porque oferece ao alunado, que irá assumir turmas escolares, uma formação deficiente, porquanto alimenta um círculo vicioso, em que o/a aluno/a, deficiente de conteúdos básicos, ingressa na universidade e sai dela ainda deficitário o que prejudica o nível de ensino nas escolas públicas de ensino básico. Essa instituição de ensino falha ao inserir no mercado de trabalho, profissionais deficientes de conhecimentos básicos, que enviam às universidades candidatos/as cada vez mais fracos/as em apropriação de conteúdo escolar. Silva (2001) esclarece, com propriedade, que

a universidade não resolve, por si mesma e imediatamente, as carências sociais, embora possa contribuir, na esfera que lhe é própria, para o encaminhamento de soluções. Está inscrita na própria ideia de autonomia universitária uma relação mediada com a sociedade. (SILVA, 2001, p.298)

Assim, devido ao enfraquecimento da escola básica e da instituição familiar, a universidade acaba por receber demandas educacionais que não lhe são originais. Por essa razão, precisa repensar seus currículos, acompanhando as transformações sociais para conseguir alcançar um público-alvo dinâmico e cada vez mais conectado em modelos de interação e comunicação não tradicionais.

Ao ficar obsoleta (estagnada), a universidade reduz sua capacidade de dialogar com a sociedade e perde os pontos de comunicação e de interação social. Portanto, precisa envidar esforços para laborar currículos que contribuam para que a sociedade - seja o público-alvo formal ou informal, direto ou indireto – se aproprie do conhecimento.

3.3.2 A expansão do ensino superior

As políticas públicas implementadas para a educação superior, na década de 1990, e sua sequência depois da LDB, possibilitaram a abertura de acesso às

classes menos favorecidas a esse nível de ensino. No entanto, a partir do conhecimento das políticas públicas implantadas no governo Lula da Silva (2003-2010), é necessário conhecer os vieses de interferência e as consequências dessas implementações na construção social futura em nosso país.

No Brasil, a Reforma do Ensino Superior, durante a gestão de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), beneficiou as universidades públicas e proporcionou sua recuperação estrutural e financeira por meio das políticas estruturantes, intermediárias e operacionais contidas no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Programa REUNI. Foram criadas novas universidades, recuperadas e ampliadas as que estavam funcionando e financiada a expansão de cursos e de vagas em instituições públicas em todo o país. Também foi criado um modelo de universidade virtual, que possibilitou a ampliação de vagas em curto prazo para a população ter acesso a cursos que possibilitavam transmitir o conhecimento através da plataforma virtual.

Aguiar (2016) refere que existe um consenso de que, no Brasil, havia vários problemas relacionados à educação superior e que o ex-Presidente Lula da Silva apresentou algumas iniciativas extremamente importantes para modificar esse quadro.

A principal atribuição era propor medidas para enfrentar rapidamente a crise então vivida pelas universidades públicas, cujas verbas de custeio teriam diminuído cerca de 50% durante o governo FHC, segundo afirmação do relatório final do GTI. Esse, intitulado *Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a Reforma Universitária brasileira* é composto de quatro partes: ações emergenciais, autonomia universitária, complementação de recursos (financiamento) e as etapas para a implementação da Reforma Universitária (AGUIAR, 2016, p. 115).

No Brasil, a Reforma do Ensino Superior fortaleceu os Institutos Federais de Ensino, voltados para a qualificação técnica e tecnológica, e contribuiu para que as universidades mantivessem o foco na produção do conhecimento a partir da pesquisa.

Apresentamos, a seguir, algumas das ações implementadas pela Reforma da Educação Superior do governo Lula da Silva (2003-2010):

QUADRO 12: Reforma da Educação Superior – Governo Lula da Silva (2003-2010).

Sistema Universidade Aberta do Brasil UAB	Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006. “Desenvolvimento da modalidade de educação à distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.”
Programa Universidade para Todos PROUNI	Lei nº 11.128/2005 Bolsas de estudos integrais ou parciais a estudantes de baixa renda em faculdades privadas
Lei das Parcerias Público Privadas	Lei nº 11.079/2004 “Instituiu normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração Pública”
Lei de Inovação Tecnológica	Lei nº 10.973/2004 “Esta Lei estabelece medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, com vistas à capacitação tecnológica, ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional do País”
Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais REUNI	Decreto nº 6.096/2007 “Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”
Plano Nacional de Assistência Estudantil PNAES	Decreto 7.234/2010 “O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal”
Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior FIES	Lei nº. 10.260/2001 “É instituído, nos termos desta Lei, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), de natureza contábil, destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação, de acordo com regulamentação própria”
Programa de Extensão Universitária PROEXT	Decreto 6.495/2008 Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa de Extensão Universitária – PROEXT

Fonte: Adaptado de Otranto, (2012, p. 1390-1).

O governo Lula da Silva (2003-2010) utilizou a expansão das instituições de ensino superior privadas para disponibilizar vagas e ampliar o acesso da população mais carente por meio do financiamento de cursos em instituições particulares, com juros baixos e prazo estendido de pagamento (o FIES). Também destinou recursos públicos da educação superior para a rede privada através do PROUNI³⁰, que era o

³⁰O PROUNI foi lançado em 2003, mas só começou a ser utilizado na universidade em 2004. Com o

custeio total ou parcial de um curso de graduação para que o/a aluno/a carente entrasse em instituição particular. Essa era uma forma de possibilitar o acesso ao ensino superior a todos os indivíduos de todas as classes sociais, visando corrigir um desnível entre a oferta e a demanda de vagas em cursos de graduação.

O FIES e o PROUNI foram dois instrumentos fundamentais no governo Lula da Silva (2003-2010) para facilitar o acesso das classes mais pobres ao ensino superior. No entanto as referidas ações aceleraram a entrada do mercado educacional no Brasil, ameaçando a importância da função e do fortalecimento da universidade pública. Em longo prazo, pode-se estimar que as universidades, onerosas e voltadas para a produção e a difusão do conhecimento, sejam vistas como obsoletas devido ao crescimento de um modelo de universidade alinhada ao ideal de formação de mão de obra qualificada e de mercantilização do segmento.

No que tange ao governo Lula, a principal reforma foi a autonomia universitária.

Foi esse o conceito de autonomia universitária que permeou as propostas do governo Fernando Henrique Cardoso e, agora, fundamenta a Reforma Universitária do governo Lula da Silva. No relatório do GTI há menção, dentre as alternativas de financiamento, desde a contribuição voluntária e não voluntária de ex-alunos, até à institucionalização definitiva das “fundações de apoio”, como forma de “outorgar autonomia às Instituições Federais de Educação Superior”. Certamente não é essa a autonomia pela qual as universidades públicas lutam há anos. Em nossa concepção autonomia universitária é um preceito auto-aplicável da Constituição Federal que, em seu art. 207 garante que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial”. A primeira diferenciação que se faz necessária é entre *autonomia financeira* e *autonomia de gestão financeira*. A *autonomia financeira* defendida nos documentos governamentais é instrumental e pragmática, uma vez que é entendida como uma prerrogativa da universidade captar recursos no mercado. Já a *autonomia de gestão financeira e patrimonial* envolve, dentre outras, a liberdade de cada instituição propor e executar seu orçamento e gerenciar, como bem lhe aprouver, de acordo com suas necessidades, os recursos que o Poder Público é obrigado a repassar-lhe para fazer frente às suas necessidades. Não prescinde, então, do financiamento das universidades pelo Estado (OTRANTO,

passar dos anos, foi transformado em lei – Lei nº 11.096/05. Em linhas gerais, o PROUNI estende a todas as instituições privadas (com ou sem fins lucrativos) que a ele aderirem isenção de imposto de renda de pessoa jurídica; contribuição social sobre o lucro líquido; contribuição social para financiamento da seguridade social e contribuição para o Programa de Integração Social. Os 25% de vagas iniciais caíram para “uma bolsa integral a cada nove estudantes pagantes”, concedida a “brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar *per capita* não exceda o valor de até um salário mínimo e meio” (OTRANTO, 2011, p. 34).

2016, p.6).

Com a expansão das instituições de ensino superior, o ex-Presidente Lula ampliou o acesso à educação e abriu as portas das universidades para milhões de brasileiros, gerando autonomia de um privilégio anteriormente restrito a poucos, a conquista da inserção universitária da classe minoritária.

A partir da ideia de autonomia financeira, teve-se como base os documentos do Banco Mundial e se obteve como referência o documento de 1994, em que o Banco Mundial considera a educação superior no Brasil algo extremamente privilegiado e acaba propondo uma reforma. A ideia dessa reforma era de “proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversificassem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal e os resultados” (World Bank, 1994, p. 4).

Durham (2005) assevera que o governo antes de Lula teve condições extremamente favoráveis de implementar a reforma na educação de ensino superior, no entanto não o fez. Em outras palavras, para o autor, foi importante demonstrar que o Presidente Lula acatou realizar de fato essas reformas e trouxe para si o desafio, com implementações fundamentais para o desenvolvimento da educação de nível superior no Brasil.

Assim, apesar das críticas e das controvérsias em relação à expansão do ensino superior, na época, é inegável o quanto as políticas públicas no setor maximizaram as oportunidades, tanto em relação à criação de instituições públicas e privadas, quanto ao aumento de matrículas e assistência à permanência e êxito. É nesse cenário que muitas pessoas pobres e marginalizadas, como, por exemplo, os sujeitos não binários (travestis, transgêneros e transexuais), conseguem mais inserção na formação universitária e assumem seu lugar de fala diante do próprio protagonismo.

No próximo capítulo, discutimos sobre as nuances a respeito das diferenças sexuais e de gênero, destacando as contribuições da Teoria *Queer* diante do fortalecimento do movimento e do pensamento sobre as diferenças.

4 A (DES)POLARIZAÇÃO ENTRE HOMEM E MULHER: (R)EVOLUÇÃO DE GÊNERO?

Jung (1977) insurge uma importante discussão sobre o consciente e o inconsciente que se fundamenta como o pilar estrutural da polarização. São as polaridades básicas que levam a toda e qualquer subjetividade do ser humano, a forma como somos e nos tornarmos, por meio da construção da consciência, isto é, o que somos em nossa totalidade. Um dos principais recursos trazidos pelo pensamento de Jung é o desenvolvimento do conceito de arquétipo: “O arquetípico se expressa nas polaridades do espírito e do instinto, da psique e da matéria, do feminino e do masculino, na alma e no corpo. O arquetípico está, ao mesmo tempo, dentro e fora de nós, não há lado de fora da psique coletiva” (AUFRANC, 2018, p. 38).

A partir do momento em que se cria consciência dessa inter-relação, segundo Aufranc (2018), a mulher e o homem trazem, desaperebidamente, em seu inconsciente a polarização contrária à que sua consciência se reconhece inicialmente. Essa polarização, por sua vez, incentiva o sujeito a buscar sua completude no diferente, no/a outro/a, para alcançar novas (trans)formações.

Como outra representação do arquétipo, podemos citar os seres mitológicos, como por exemplo, a deusa alquímica de origem tipicamente oriental, Afrodite, que assumia, ao mesmo tempo, a dualidade da vulnerabilidade, por ter se relacionado afetivamente com deuses, e da virgindade, uma vez que nunca se permitiu ludibriar nem se dominar por ninguém. Percebe-se, então, um arquétipo de difícil compreensão para uma sociedade patriarcal, pois Afrodite representa o arquétipo da mulher que faz as próprias escolhas e do ser humano feminino que, de forma autônoma, conhece e aceita seus desejos sem se deixar dominar (PACHECO, COUTINHO, 2006).

Arquétipo da atração erótica, da beleza, da sexualidade, do amor, da sensualidade e do que é novo. A química permeada entre amantes é aquela que gera um irresistível desejo. Afrodite, de um lado, representa o desejo sexual simples e puro, o amor carnal; de outro, o arquétipo do amor que (trans)forma, da necessidade espiritual e psicológica. Assim, configurando-se como arquétipo da paixão, gera um criativo processo na psique de que pode emergir algo novo.

A manifestação do arquétipo se constitui de maneira pessoal, no entanto, a

base instintiva é a mesma para todas as pessoas. Segundo o pensamento junguiano, além do arquétipo Afrodite, a sexualidade humana pode ser influenciada pelos arquétipos da *anima* e do *animus*, que se referem às partes reprimidas acumuladas no inconsciente e propõe a união das diversas polaridades na busca do desenvolvimento que é particular a cada indivíduo. *Anima* caracteriza a polaridade contrária à masculinidade, a contraparte feminina da psique do homem, e *animus*, a polaridade contrária à feminilidade, contraparte masculina da psique da mulher. São arquétipos patriarcais enraizados no inconsciente, entretanto, não se restringem à individuação, ao feminino ou ao masculino, pois ambos incluem os dois gêneros (JUNG, 2011).

Em uma sociedade onde a cultura favorece o masculino e inferioriza o feminino, demonstra-se a persistente primazia masculina, branca e heterossexual, vista como a forma mais natural e mais desenvolvida da sexualidade. Outras formas de manifestação do gênero e da sexualidade, como, por exemplo, a homossexualidade e a transexual idade, embora não sejam mais enquadradas como patologias ou crime, ainda perpassam por um árduo e difícil caminho de aceitação sociocultural.

O que Miskolci (2014) considera um “*tour de force*” foi o exato período em que as definições científicas acerca de desvios de normalidade foram sobrepostas. Foi em 1973 que a Associação Americana de Psiquiatria passou a desconsiderar a homossexualidade como um transtorno mental e retirou-a do rol de patologias do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM). Entretanto, continuou a ser considerada como doença mental, até 1990, pela Classificação Internacional de Doenças (CID-10). Essa conquista do DSM foi lograda entre os anos de 1970 e 1973 por meio de lutas resistentes galgadas por ativistas gays e lésbicas que se manifestaram durante esses três anos até alcançar a liberdade do julgamento patologizante da homossexualidade (MISKOLCI, 2014). Dessa forma, o saber insurgente do movimento homossexual desafiou afrontosamente o saber psiquiátrico. Só em 1999 foi que o Conselho Federal de Psicologia conseguiu alterar a Resolução nº 001/1999³¹, em que os/as psicólogos/as passaram a receber a orientação de que não seria mais permitido patologizar os comportamentos e as

³¹ Define que a homossexualidade não é doença, nem distúrbio, nem perversão.

práticas homoeróticas e a se desligar de todo serviço que concordasse com a ideia de curar a homossexualidade (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1999).

Atualmente, ainda consta no CID-10 (F64), como transtorno de identidade sexual, e no DSM-5, como disforia de gênero, este último não como resultado discriminativo de uma patologia, mas para auxiliar o sujeito a lidar com os conflitos advindos do medo de se assumir “diferente” e sofrer abjeção por parte da família e da sociedade em geral.

Somente no final do Século XIX e início do Século XX foi que se iniciou um processo de conceituação bastante consistente do que é ser mulher e ser homem, da feminilidade e da masculinidade. Muito além do conceito de sexo anatômico - mulher e homem - existe a discussão sobre a orientação sexual e a identidade de gênero. Esta última está relacionada à maneira como o indivíduo se autodefine: cisgênero (identificado com o sexo de nascimento); transgênero (nasce mulher e se sente homem ou nasce homem e se sente mulher). O não binarismo de gênero abrange formas diversas de imparcialidade, multitudine, fluidez de gênero e ambiguidade. Por exemplo, a compreensão do gênero não binário se completa e se confunde com o agênero, que se define, sobretudo, pela inexistência de gênero, e com o bigênero, que se caracteriza pela existência de dois gêneros simultaneamente.

Tudo isso aparenta ser extremamente novo para a consciência coletiva. No entanto, será que isso tudo é realmente novo? Se resgatarmos histórias do período mitológico, na cosmogonia grega, a maior parte dos deuses tinha uma natureza bissexual, como, por exemplo, de hermafrodita, que representa uma imagem de unificação dos opostos - “os opostos presentes em suas potencialidades iniciais e em sua integração final” (AUFRANC, 2018, p. 42). Na mitologia grega, também encontramos a representação da androginia que, nos dias atuais, refere-se à mudança de sexo.

A referência mais citada de mudança de sexo entre os deuses gregos é a de Tirésias, que nasceu homem, mas, na adolescência, ao subir o monte Citerão, no Peloponeso, deparou-se com duas cobras copulando e, nesse momento, desuniu-as matando a fêmea. No mesmo instante, ele se transformou em mulher, e durante esse período, casou-se, tornou-se mãe e sacerdotisa de Hera. Sete anos depois, Tirésias subiu outra vez o mesmo monte, onde presenciou novamente a cena de

copulação das cobras, só que, dessa vez, matou a cobra macho e assumiu de volta o arquétipo masculino (BRANDÃO, 1991b).

Brandão (1991a) estabelece uma distinção significativa entre o hermafrodito e o andrógino. Este último associa-se à fertilidade, à distinção e à busca de junção. Encontramos também, na mitologia afro-brasileira, especificamente nas tradições candomblecistas e umbandistas, outras histórias de representação da sexualidade desviante como do orixá Oxumarê, figura semelhante à de Tirésias, que, em seu mito, apresenta-se como um vidente que permeia sua existência como homem e mulher e vive, em uma parte do ano, como homem, e em outra, como mulher. Percebe-se em Oxumarê a falta de identidade de gênero fixa e definida. Sua representação está relacionada à imagem da cobra e do arco-íris, expressando a força vital da (trans)formação e a dualidade (homem/mulher) (PRANDI, 2001).

Simboliza também a força vital do movimento, e de tudo o que é alongado. É ao mesmo tempo macho e fêmea. Ele sustenta a terra e a impede de desintegrar-se. É a riqueza e a fartura. Algumas contas azuis ditas Nana ou pedras de Aigry, denominavam-se Dan Mi (excremento de Dan) e são deixadas por ele no chão à sua passagem; dizem que elas valem o seu peso de ouro (VERGER, 1991, p. 231).

Oxuramê concebe filhos e filhas que se tornam arquétipos do desejo da fortuna, da paciência e da perseverança. Sua dualidade é atribuída à androginia, que pregava que, “em seu destino, estava inscrito que ele deveria passar seis meses como um monstro e seis meses como uma linda mulher” (PRANDI, 2001, p. 227). Por meio dos arquétipos em Oxumarê, criam-se novas formas de pensar no feminino e no masculino no Candomblé, resvalando em sua natureza andrógina o que há de mais profundo no pensamento humano, que se desvela como o equilíbrio e o infinito à procura de uma nova percepção da realidade social. Na visão da mitologia afro-brasileira, os poderes feminino e masculino complementam-se e representam uma consciência coletiva no grupo social.

Voltando aos dias de hoje, as polarizações binárias (homem/mulher), como recursos de aceitação natural do comportamento e da sexualidade, provocam, por meio da exclusão, o poder e o controle na sociedade. Desconstruir isso geraria transformação em uma realidade totalmente violenta e opressora, porquanto o gênero e a sexualidade constituem um dos maiores pilares do patriarcado e da

tradição sociocultural. Em outras palavras, o novo e o diferente retratam uma sexualidade sustentada pela fluidez, que vai muito além das polaridades e da binaridade patriarcais de feminino e masculino.

É importante compreender que, na sociedade contemporânea, ainda há as vivências que se distanciam da normatividade, que coexistem e são marcadas por discursos opressores e excludentes, que detêm sujeitos e se apoiam em um raciocínio de discriminação entre o feminino e o masculino, classificando os sexos e estabelecendo o domínio do segundo sobre o primeiro (FOUCAULT, 2011).

Através da mitologia nórdica e de suas nuances, Riordan (2016) incluiu, de forma extraordinária e contemporânea, a discussão acerca das expressões de gênero por meio de um(a) personagem metamorfa, com características que lhe proporcionam transformar-se em outros seres – em uma obra juvenil.

Eu não quero usar os mesmos pronomes o tempo todo, porque eu não sou assim. Eu mudo muito. Essa é a questão. Quando sou ela, eu sou ela. Quando sou ele, eu sou ele. Não sou elx. Entendeu? - Se eu disser que não, você vai me bater? - Não. - Então não, não entendi muito bem. - Você não precisa entender. Só sabe respeitar (RIORDAN, 2016, p. 123).

O trecho trata da fala de um/a personagem gênero fluido³² chamado/a Alex Fierro, que não se identifica exclusivamente com um único gênero. Ao longo da história, o/a personagem, apresentado/a como um/a semideus/a de gênero fluido vai se reconhecendo ora como menina, ora como menino, a depender dos seus sentimentos nas mais diversas situações da narrativa mitológica. Alex gosta das cores rosa e verde, usa saia, vestido, paletó, calça jeans e gravata e gosta de ser tratado de acordo com o seu gênero do momento.

A história está presente no livro “O Martelo de Thor”, que retrata uma discussão envolta na multitude de variações identitárias e de autopercepção e expressão, que é, por vezes, excluída ou mal compreendida nos estratos sociais, mas que precisa ser reconhecida e entendida diante da existência de muitas identidades que vão além dos padrões binários relativos ao sistema sexo-gênero.

De acordo com Foucault (1995), existe culturalmente a negação de uma história da sexualidade mutável em que os indivíduos são fixados por uma tradição

³² Gênero fluido: identidade de gênero de pessoas que terão o espectro de gêneros em constante mudança, que não é restrito a um ou dois gêneros (ESPECTROMETRIA, 2015).

moral baseada em relações heteronormativas. Para Butler (2003), trata-se de um binarismo que nos divide e tira o poder da população e a liberdade de expressão e apresenta uma falsa dicotomia macho/fêmea.

Em sua obra, *Problemas de gênero*, Butler (2003), por meio de suas reflexões sobre o feminismo, traz questionamentos acerca da importância de rompermos com a noção binária ontologicamente construída de masculino e feminino, o que só reflete de normatividade masculina, que é justamente defender a perspectiva feminina como uma oposição. Então, romper com essa dualidade é o caminho para escapar da ideia de domínio normativo, também questionando a ordem compulsória do sexo/gênero/desejo.

Butler (2003) também traz uma reflexão sobre os fins de uma democracia, na percepção de que a sociedade está adentrando o que ela chama de "ditadura cultural". É necessário que haja uma desmistificação de hábitos pré-estabelecidos pela sociedade moderna sobre o conhecimento do corpo e as diversas experiências sexuais presentes nas descobertas da sexualidade humana.

A despolarização de gênero surgiu a partir da compreensão de que as *peessoas nunca couberam apenas em uma dualidade limitada de orientações de desejos*, configurando-se então a não binaridade de gênero em forma de negação aos padrões do binarismo estabelecidos pelo sistema sexo-gênero, uma vez que ultrapassa a imposição social do sexo e transgride os limites da polarização (BUTLER, 2003). Em outras palavras, essa revolução de gênero é direcionada para uma categoria de pessoas que não se reconhecem, exclusivamente, como mulher ou homem (binaridade), mas que desenvolvem fluidez para permear diversas formas de identificação, atos e expressões.

4.1 A TEORIA *QUEER* COMO SABER SUBALTERNO: DO MOVIMENTO AO ARCABOUÇO TEÓRICO

Com origem nos Estados Unidos, em meados da segunda metade da década de 1980, a Teoria *Queer* partiu das áreas de estudos dos movimentos liberacionistas gays, lésbicos e feministas e só alcançou notoriedade a partir do século passado. Afirma-se, então, que a Teoria *Queer* abarca um saber sujeitoado que objetiva abranger reflexões sobre as regulações sexuais e de gênero que são impostas

socialmente para gerar desigualdades em todos os níveis, inclusive no reconhecimento de direitos políticos das pessoas que têm uma sexualidade “desviante” (MENESES, 2017).

Essas regulações são frutos culturais de uma heterossexualidade compulsória, que busca massacrar - ignorar e minorar - aqueles que não vivem dentro das prescrições sociais. Inclusive, os homossexuais “normalizados” também exerciam essa prática regulatória. Mas, diferentemente do movimento homossexual, para os *queers*, combater essa prática não era o seu objetivo principal. Em outras palavras, Miskolci (2014) ressalta que o movimento pró-homossexual tradicional preocupava-se, sobretudo, em mostrar que as pessoas pertencentes a tal comunidade eram normais e assumiam posturas que apresentassem uma imagem de respeitabilidade social (classe média, branco etc.), buscando aceitação e adaptação às demandas sociais por meio da incorporação de valores hegemônicos. Já o movimento *queer*, por sua vez, não se pautava na demanda da aceitação, mas tentava desenvolver formas de combater as forças de poder baseadas em críticas às exigências sociais e aos valores na tentativa de (trans)formar a sociedade.

A Teoria Queer sublinha que o desejo fora da norma heterossexual é uma das expressões do que perturba a ordem social, a qual passou a denominar de heteronormativa não apenas por pressupor a heterossexualidade e o desejo por pessoas do sexo oposto, mas também por estabelecer a heterossexualidade como padrão, inclusive, para aqueles que se relacionam com pessoas do mesmo sexo. Tudo o que foge à norma é reconhecido como abjeto, recusado e – frequentemente – forcluído como fora dos limites do (re)conhecível, quer como objeto de conhecimento quer como digno de respeitabilidade moral e jurídica (MISKOLCI, 2014, p. 9).

Dessa feita, o movimento *queer* criticava a hetero(normatividade) não só do pressuposto heterossexual, mas também da exercida por gays e lésbicas “normalizados”. Por isso, foi grande alvo de rejeição social por todos/as aqueles/as ditos “normais”, (trans)formando-se em um impulso crítico em relação à ordem sexual contemporânea denominada de contracultura³³.

A Teoria *Queer* ficou, então, reconhecida como uma teoria que afirma que a identidade sexual e de gênero dos indivíduos é resultado de uma construção social,

³³**Contracultura** é um movimento libertário de contestação que surgiu na década de 60 nos Estados Unidos (OLIVEIRA *et al*, 2017).

e que, portanto, não existem papéis sexuais essenciais ou biologicamente inscritos na natureza humana, antes, é uma forma socialmente variável de desempenhar uma ou mais funções. Não há uma identificação genericamente aceita para essa ideologia. Os estudos *queer* constituem um corpus grande e variado de empreendimentos dispersos por áreas, como os estudos culturais, a sociologia, a sexualidade, a antropologia, entre outros. Sendo assim, todas as supostas diferenciações devem ser eliminadas para garantir a equidade entre os gêneros.

A partir de estudos culturais, tal teoria insurgiu como parte de um conjunto de teorias do conhecimento subalternizado que criticam os discursos hegemônicos da cultura e da sociedade ocidental direcionados aos grupos sociais subalternizados e excluídos historicamente, na tentativa de derrubar barreiras disciplinares e propor um olhar contranormalizador (BENTO, 2017).

Sob o ponto de vista da compreensão social e acadêmica, afirmamos que a Teoria *Queer* pode ser compreendida como um vínculo criado entre o saber e as demandas sociais e políticas de indivíduos historicamente subalternizados diante de suas diferenças, seja de gênero ou sexualidade. Fundamenta-se em uma teoria do conhecimento dos saberes (que parte da compreensão das diferenças) e que difunde, em sua atuação, um tensionamento às formas institucionalizadas da cultura/sociedade hegemônica e aos eixos de desigualdade (MISKOLCI, 2014).

Esse conjunto de saberes subalternizados produz para a Teoria *Queer* uma série de contribuições no que diz respeito aos aspectos antes excluídos da vida social que "lhe constituía pelas bordas, como um exterior marginalizado sem o qual o hegemônico não poderia existir tampouco ser objeto privilegiado de conhecimento" (MISKOLCI, 2014, p. 2). Portanto, a Teoria *Queer* levanta todos os grupos de pessoas sujeitadas, que eram consideradas anormais e subalternizadas, para uma luta em que se levantavam questionamentos para as disciplinas impostas sobre eles/as, trazendo à tona uma reconfiguração de saber na sociedade e deixando de ser objeto de análise, para se tornar sujeitos transformadores e de resistência.

Louro (2008) relata que a falta de tradução e de significado terminológico da palavra inglesa *queer* incentivou a busca por compreendê-la mediante o próprio sentido. O termo *queer*, antes de ser desdobrado como teoria, era utilizado, nos Estados Unidos, como uma ofensa, um palavrão em inglês, que denotava anormalidade e perversão à comunidade estranha, bicha, anormal. Como ressalta

Butler (2002, p. 58), “queer adquire todo o seu poder precisamente através da invocação reiterada que o relaciona com acusações, patologias e insultos”. Porém, é importante relatar que foram os próprios sujeitos dissidentes de gênero (travestis, gays, transgênero, lésbicas, entre outros) que se autodesignaram *queer* para se reconhecer como estranhos e esquisitos e defender a diferença, até hoje, pouco tolerada socialmente.

Ainda para Bento (2017), a Teoria *Queer* remete à constituição de um campo de saber atravessado por distintas implicações, discussões e dissensos que a (trans)formam em um território propiciador da criatividade baseado nas marcas do sujeito, em suas diferenças e seus processos históricos. Como afirma a autora (2017, p. 48), é um conceito produzido “para entender as fissuras, as diferenças, as exclusões sobrepostas de sujeitos que sempre ficaram fora do projeto de nação”.

Por causa disso, o principal objetivo dos sujeitos *queers* era de causar desestabilidade, transgressão e perturbação na sociedade (LOURO, 2008), a qual respondia com repulsa. *Queer*, portanto, expressa por aqueles/as que a utilizam uma forma de autodesignação atrelada à tentativa incessante de (trans)formar essa expressão em uma manifestação orgulhosa de apoio e de incentivo à diferença e de combater as vozes homofóbicas que fortaleciam a abjeção dos sujeitos considerados *queers*.

Dessa maneira, a expressão *queer* passou a propagar a ideia de uma nação “abjeta”. Miskolci (2014, p. 40) frisa a seguinte explicação acerca da abjeção e do reconhecimento das pessoas que se encontram nessa “linha”:

O abjeto é algo pelo que alguém sente horror ou repulsa como se fosse poluidor ou impuro, a ponto de ser o contato com isso temido como contaminador e nauseante. [...] Quando alguém xinga alguém de algo, por exemplo, quando chama essa pessoa de sapatão ou bicha, não está apenas dando um nome para esse outro, está julgando essa pessoa e a classificando como objeto de nojo. A injúria classifica alguém como poluidora como alguém de quem você quer distância por temer ser contaminado.

Em outras palavras, a abjeção direciona-se, em especial, aos dissidentes de gênero, aqueles que não representavam a homossexualidade “normatizada” e respeitável que o movimento homossexual defendia (BORGES, 2014). Era uma forma de relegar os/as que eram vistos/as como uma ameaça para o bom

funcionamento social e político. Horror, repulsa, poluição, contaminação e impureza eram a sua designação. Os/as pertencentes ao movimento homossexual, por sua vez, ao adotar a hegemonia³⁴ como forma de defesa a “normalidade”, sofriam menos violência e até colaboravam, mesmo que (in)diretamente, para reproduzir a heteronormatividade na sociedade, apoiando as fissuras engendradas na sociedade que tentam reproduzir as normas institucionalizadas (BENTO, 2017).

Se pensarmos bem, podemos nos referir à abjeção utilizando-a como termo “abje(tividade)”, tentando remeter ao sentido de praticar uma atividade, uma vez que, em sua visível prática exercida pela sociedade normativa, é possível perceber, de forma cotidiana, uma cadeia de repetição autoritária que confere poder sobre os/as que são diferentes, ou os/as, que para ela, perturbam a ordem social.

A “abje(tividade)” desencadeia atos impensáveis, porém, naturalizados, que se constituem de práticas violentas reprodutoras das invisibilidades e da manutenção da subalternidade (diga-se do *status quo*), que mascaram o que é subjetivo de cada sujeito que não está “adequado/a” (BENTO, 2006). É fora das fronteiras do poder hegemônico que habitam esses “não sujeitos” tornados abjetos e que não atuam nas esferas do viver de forma digna, sem que haja um longo processo de luta e resistência, pois “o abjeto simboliza, ao mesmo tempo, perigo e poder e pode abalar concepções estabelecidas e ameaçar a ordem” (MISKOLCI, 2014, p. 9) com os seus questionamentos e influência de desestabilização. Dessa forma, busca-se segregá-los “visando à proteção”.

[...] o abjeto é, antes de tudo, o que incomoda a ordem, coloca em xeque sua aspiração à pureza e, portanto, a ameaça com os contatos e as trocas, por isso é possível compreender um saber queer como o que problematiza tanto a economia-política do conhecimento vigente quanto as pressões disciplinadoras. É entre e contra essas forças hierarquizantes e normalizadoras que o queer encontra a sua própria necessidade de florescer, resistir e se insurgir (MISKOLCI, 2014, p. 23).

Refletir acerca dos conhecimentos desenvolvidos pela Teoria *Queer*, como um saber insurgente que tensiona as tradições disciplinares da sociedade, é compreender que tal teoria provocou claramente o novo, como por exemplo, a

³⁴ A prática da hegemonia refere-se a indivíduos que são normalizados perante a sociedade (MISKOLCI, 2016)

própria reavaliação da ordem e da posição do sujeito diante das (im)posições demarcadas pelo poder para as ações do sexo e para o comportamento do gênero.

FOTO 2: Sujeito *queer*.



Fonte: <http://www.newnownext.com>

Ressalte-se, no entanto, que *queer* foi sempre uma insistente zona de demonstração de potencialidades fluidas, instáveis e reais, disposta a construir cenários de emancipação, subversão e, principalmente, desestabilização na forma linear como são vistos o gênero e a sexualidade.

[...] aqueles cuja existência carece do reconhecimento fundamental de sua humanidade, pessoas marcadas desde cedo pela injúria e outras formas de violência que tornam suas vidas quase pura e simplesmente inabitáveis. (MISKOLCI, 2014, p. 15)

A constância da abjeção ganhou mais força com os pensamentos advindos das relações sociais encontradas no novo momento político instaurado pela AIDS, cujo pânico social, que se tornou até cultural, carregou os homossexuais para as barreiras onde habitavam as desigualdades provocadas pela já superada associação histórica da homossexualidade como um transtorno mental e trouxe à tona fantasmas psiquiátricos do paradigma patologizante e epidemiológico (MISKOLCI, 2014). Como afirma Miskolci (2014, p. 13) sobre esse momento, “o que

a sociedade mais temia na AIDS era mais do que um vírus ou uma doença, era a própria homossexualidade”. Aqueles/as que apresentavam orientação diversa do desejo, isto é, que iam contra os padrões normativos, deparavam-se com julgamento e castigo – a própria doença. Assim, a epidemia ficou reconhecida tanto como um fator biológico quanto como um fator de construção social, na perspectiva de incentivar a extinção da comunidade homossexual, como se fosse um perigo social. Por isso, “foi em falta de reação a falta de ação coletiva em meio à crise da AIDS que emergiu a radicalidade política *queer*”, com o intuito de criar um questionamento da posição subalterna que desafiava frontalmente o reconhecimento de ser uma ameaça à vida social (MISKOLCI, 2014, p. 26).

Devido a isso, a onda denominada *queer* se destacou como um impulso amotinado, deu origem a um novo movimento permeado de pensamentos radicais e inovadores acerca da sexualidade e agrupou, nessa luta, não só os/as que sofriam a resignificação da ofensa, mas também os heteros-queer³⁵. Além disso, é importante destacar a grande influência do movimento feminista para o desenvolvimento das propostas políticas da Teoria *Queer*, constituído por sua capacidade de fomentar manifestações, de assinar manifestos e de alterar estruturas opressoras de gênero, reiterando o que diz Bento (2017, p. 329): “Nenhuma identidade sexual e de gênero é absolutamente autônoma, autêntica, original, facilmente assumida ou isolada”. Foi a partir da luta feminista que o conceito de gênero foi sendo construído, numa tentativa de garantir o acesso da mulher à educação formal, à sua participação nas questões políticas e ao trabalho (LOURO, 1997). Para a teoria feminista, assim como para Butler (2006), o gênero não é biológico, mas se constrói de maneira social e cultural de identidades atribuídas a mulheres e a homens.

Houve também a influência da obra de Michel Foucault (1995) e dos movimentos sociais do Século XX, o que correspondeu ao fim da chamada revolução sexual, que sobrepõe, em termos de objetivos políticos, de perspectivas e de concepção de poder, as lutas pró-homossexualidade do Século XX, ao mesmo tempo em que busca o fim da relação patológica epidemiológica da homossexualidade proveniente do surgimento da AIDS.

Na visão da Teoria *Queer*, o surgimento da AIDS, a partir dos fins da década

³⁵ Heteros-queer são indivíduos heterossexuais que se aliavam às lutas das pessoas que sofriam abjeção (MISKOLCI, 2012).

de 1980, funcionou como um catalisador biopolítico, razão por que sua missão foi de desenvolver uma postura de resistência a um novo momento biopolítico originado por essa epidemia. Uma de suas reações se manifestou por meio da desconstrução da heteronormatividade e sua oposição a essa “prática” geradora de preconceito, fortalecendo-se de maneira catalisadora para atacar o poder (SANTOS, 2017). A partir disso, a Teoria *Queer* marcou a ruptura de uma perspectiva segregativa, passou a se opor à ideia determinista de padrões e classificações e reforça a rejeição dos valores morais violentos, como a ordem sexual contemporânea. Assim, ampliam-se as possibilidades relacionais e se desvincula a sexualidade como função única da ideia de reprodução.

Bento (2017) afirma que a Teoria *Queer* compreende as diversas performances dos “não sujeitos” não ajustados aos seus corpos que, em seu dia a dia, procuram incessantemente reinventar o corpo, o gênero e a sexualidade, a fim de alcançar o descentramento do sujeito às imposições sociais e aos desafios do direito de si mesmos/as.

Miskolci (2017, p. 21), em sua obra *Teoria Queer: um aprendizado pela diferença*, ressalta:

O que hoje chamamos de queer, em termos tanto políticos quanto teóricos, surgiu como um impulso crítico em relação à ordem sexual contemporânea, possivelmente associado à contracultura e às demandas daqueles que, na década de 1960, eram chamados de novos movimentos sociais.

Assim, a vertente de pensamento radical sobre a sexualidade, conhecida como Teoria *Queer*, promove e influencia os saberes humanísticos quanto à desconstrução da heterossexualidade compulsória e às relações afetivas/sexuais tradicionais que minoram ou ignoram os/as diferentes (SANTOS, 2014).

Com a recusa da classificação dos indivíduos em categorias universais - homossexuais, heterossexuais, homem ou mulher - Judith Butler (2003) reflete sobre a importância de educar as crianças para entenderem que as questões de gênero podem ser debatidas, a fim de desmistificar, desde a infância, a determinação de um binarismo de gênero obrigatório. Devido a isso, os principais autores/as que formularam ou que apoiam a Teoria *Queer* requerem uma atitude de autocrítica versada sobre o sujeito *queer* para favorecer o/a outro/a, numa sociedade conservadora, e ações políticas capazes de preencher as fissuras, as brechas e as

disjunções que auxiliem esses não sujeitos a subverterem as normas de gênero (BUTLER, 2002).

Portanto, a Teoria *Queer* tenta desenvolver uma (trans)formação social capaz de (res)significar o anormal, o estranho, atua como um veículo de mudança e de abertura para uma vivência saudável nas esferas sociais e supera o binário hetero-homo. Isso significa extinguir a ideia de que a sociedade se divide apenas em heterossexuais e homossexuais.

4.2 GÊNERO BINÁRIO

Antes de tudo, é importante ressaltar que o binarismo pressupõe o conceito de que há uma definição de sexo já estabelecida e apresentada como uma “única” realidade aceitável sobre a qual se constrói o gênero. Segundo Butler (2003, p. 59), “o gênero é o mecanismo pelo qual as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas, mas ele pode ser também o dispositivo pelo qual esses termos são desconstruídos e desnaturalizados”. A autora (2011) reconhece que a construção de gênero não pode ocorrer isoladamente, no secreto, pois não existe gênero em si, mas sempre para si. Isto é, para se produzir no gênero, o sujeito deve ter o olhar do/a outro/a e olhar para ele/a. Assim, o vínculo do gênero ao papel sexual é subjacente à visão funcional, por se tratar dos termos da especificidade de um padrão ou complementar à posição social entre os sexos. Como afirma Vygotsky (2002), a natureza intervém no comportamento humano tanto quanto a atuação das pessoas modifica o curso do próprio desenvolvimento.

O conceito de gênero, além de promover uma compreensão das diferenças existentes entre homens e mulheres, que se desenvolvem na visão pós-estruturalista, tenta desconstruir essa visão binominal (mulher e homem) naturalista como determinante. Assim, a identidade de gênero é concebida como constituída de forma cultural, e o sexo, como uma consciência objetiva, precisa e científica relacionada à teoria da dualidade, em que os campos reflexivos da Biologia e, mais especificamente, da Medicina, além de definir os sexos, afirmam que eles têm uma quantidade.

Na década de 80, através dos estudos feministas, surgiu a primeira concepção de gênero a fim de apresentar uma compreensão das relações

existentes entre homem e mulher no que se refere ao sexo construído socialmente (LOURO,1995). No entanto, Butler (2011) levanta consideráveis questionamentos acerca da diferença do conceito de sexo e gênero desenvolvido pela filosofia feminista, pois, para ela, essa visão é contraditória, ao considerar, exclusivamente, como sujeito do feminismo a categoria mulher. Para a autora, essa ideia desponta em direção às instâncias reguladoras do poder, baseadas no discurso hegemônico, e coloca à prova essa categoria, afirmando que não se pode mais conceber de forma exclusiva o caráter essencialista do sujeito mulher para a política feminista, principalmente em termos estáveis ou permanentes.

Butler (2011) percorre caminhos necessários para acessar a compreensão inclusiva da necessidade de um caráter construído a partir de todas as identidades com a “construção variável da identidade” (BUTLER, 2011, p. 23) e rejeita a compreensão de que, para delimitar o sujeito, é necessário excluir e naturalizar.

Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado 'sexo' seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma. Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo (BUTLER, 2011, p. 25).

A partir dessa perspectiva, incita-se uma conscientização dos mecanismos pelos quais o poder permeia e se materializa sob o caráter de gênero, vendo-o como domínio biológico e provoca uma desconstrução dos discursos dicotômicos sexo/gênero e homem/mulher. Butler (2011) afirma que tanto o sexo quanto o gênero são construídos socialmente, portanto, não é possível conceber o gênero como natural.

No pensamento contemporâneo, o conceito de gênero tem sido mais global, na tentativa de entender bem mais as relações sociais construídas historicamente, que vão se estabelecendo entre todos os indivíduos da sociedade, incluindo as relações entre homem e mulher, homem e homem e mulher e mulher, rompendo com o dimorfismo binário e as amarras da heterossexualidade compulsória.

[...] já está claro que colocar a dualidade do sexo num domínio pré-discursivo é uma das maneiras pelas quais a estabilidade interna e a estrutura binária do sexo são eficazmente asseguradas. Essa produção do sexo como pré-discursivo deve ser compreendida como

efeito do aparato de construção cultural que designamos como gênero. [...] Em algumas explicações, a ideia de que gênero é construído sugere um certo determinismo de significados do gênero, inscrito em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável. Quando a “cultura” relevante que “constrói” o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino (BUTLER, 2003, p. 25 – 26).

Assim, apesar de o conceito de gênero ser percebido como o perfil cultural do sexo, é insuficiente para modificar, de maneira enérgica, as noções de feminilidade e masculinidade, ao mesmo tempo em que fortalecem o pensamento precário de que o corpo é objeto fixo de um território naturalista em que a inteligibilidade biológica continua como fundamento principal de diferenciação da espécie humana. Dessa maneira, abre-se margem para a reinvenção dos papéis sociais atribuídos a homens e mulheres (BUTLER, 2003).

Sobre o corpo, pode-se pensá-lo como uma das premissas principais para justificar o seu domínio sobre um gênero. Essa dominação do corpo e a construção cultural e discursiva imposta sobre o gênero promovem o entendimento de um processo que estabeleceu a relação de dominância da heteronormatividade na sociedade. Como afirma Butler (2003, p. 186), “o corpo é apresentado como superfície e cenário de uma inscrição cultural”. Assim, os padrões legitimados nesse “cenário” encontram ressalvas por meio da questão discursiva de que a subjetividade do gênero e da identidade do indivíduo é articulada (BUTLER, 2003), isto é, o corpo reflete a opressão de um quadro de demandas sociais.

Com isso, percebe-se que a supremacia do discurso patriarcal torna o corpo uma propriedade de controle social, de condição biológica, de ortodoxia religiosa, de padrões culturais e de fiscalização pela ordem estabelecida pelo poder do Estado, da família, da escola etc., cujas ações estruturam um discurso além da vontade e/ou do processo identitário da pessoa, o qual luta para sucumbir a condição existencial do gênero desviante. Em outros termos, só há espaço de fala assegurado para o gênero binário, e sua conduta mantém-se sob a custódia da disciplina reguladora e persuasiva que, atenta aos atos comportamentais, sempre está preparada para aplicar sanções e castigos, caso necessário.

Sendo assim, a sujeição dos que eram marginalizados por apresentar uma

resistência aos padrões normativos é construída por meio de discursos de poder e reafirmadas por instâncias sociais (igreja, justiça e até família). As disciplinas reforçadas pelos dispositivos mencionados e analisados por Foucault (2001) em relação ao corpo assemelham-se perfeitamente ao pensamento de Butler (2003), quando reflete sobre o efeito do poder disciplinar em apropriar ou, indo mais além, adestrar um indivíduo àquilo que é “aceitável”. Para quebrar essa compreensão, Rich (2010) ressalta que não basta apropriar o corpo, mas também restabelecer o vínculo entre a corporalidade e a razão, ou seja, estabelecer controle e domínio do próprio corpo.

Butler (1993) afirma, ainda, que o gênero é, ele próprio, uma norma, e partindo desse conhecimento, não se pode deixar de lembrar o que há de mais frágil nessa incorporação quanto às subjetividades do sujeito: “Sujeitado ao gênero, mas subjetivado pelo gênero, o ‘eu’ nem precede, nem segue o processo dessa ‘criação de um gênero’, mas apenas emerge no âmbito e como a matriz das relações de gênero propriamente ditas” (BUTLER, 1993, p. 7).

Nos levantamentos bibliográficos da área das Ciências Humanas - Antropologia, História, Sociologia - percebe-se que a palavra subjetividade tem diversos significados, que dizem respeito ao que somos e à representação das expressões de uma essência interna (BOCK, 2011). A noção de subjetividade na identidade mostra como as relações das identidades de gênero são formadas por meio de símbolos e conceitos que mulheres e homens carregam consigo em uma bagagem de simbolismo, cultura e do que é normativo. Sendo assim, com uma identificação, os sujeitos passam a ter mais percepção de si mesmos e se tornam capazes de gerar as próprias práticas sociais e concepções que os fazem aceitar ou questionar a situação ou posição estabelecida. Portanto, é através da elaboração da subjetividade e de como nos relacionamos com as pessoas que construímos, em interação com a cultura, a própria ideia de gênero.

Quando afirma que “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, Simone de Beauvoir (1989) busca defender seu entendimento de que o gênero significa uma construção historicamente cultural que se desenvolve ao longo dos séculos, representada por relações sociais entre mulher e homem. Essa construção se processa por meio da materialização da vida cotidiana e é reforçada por normas, símbolos, valores, ideologias, crenças e a própria subjetividade. Portanto, a

construção do gênero acontece sobre corpos biológicos inseridos num social que é capaz de (trans)formá-los e ser (trans)formado por eles.

Então, mesmo sendo uma norma, o gênero também pode ser fonte de resistência nas determinações naturalistas apoiadas pela construção histórico-social, na tentativa de promover uma pluralização das percepções acerca do que é ser mulher ou ser homem. Como afirma Foucault (1995), não se pode idealizar um “tipo correto” de gênero, em razão de que os corpos nunca obedecem completamente às normas pelas quais a sociedade o materializa.

Podemos criar, com base em todas essas explicações, um entendimento simples de que o gênero tem muito mais do “identificar-se”, “tornar-se”, “ser”, e que esses elementos podem ser variáveis. Em outras palavras, ele é produto marcado por um contexto, mas também é um agente determinante dele. Por isso, Butler (2003) reflete: qual o intuito positivo de restringir qualquer sujeito a uma única identificação? Não podemos considerar que a identificação seja um fenômeno excludente do gênero, pois se trata da exposição de um desejo e de assumir uma posição.

Mesmo diante da afirmação de Butler (2018), segundo a qual a masculinidade e/ou a feminilidade não são decorrentes do fato de o indivíduo ser macho ou fêmea apenas porque o sexo corresponde ao domínio biológico, e o gênero, ao domínio sociocultural (não sendo determinantes entre si), por que se utiliza a existência de dois gêneros (masculino e feminino) mesmo sabendo que o gênero não tem ligação com o fato de existirem machos e fêmeas? Ou seja, por que no gênero existe também a dicotomia que é imposta no sexo?

Tais questionamentos não podem ser superados enquanto permanecerem ligados às dicotomias sexo/gênero e homem/mulher. Butler (2003) ressalta que as categorias identitárias não são meramente descritivas, mas normativas, visto que, em algum momento, será preciso traçar um limite entre quem pode ser conceituada mulher e quem não pode, havendo um critério de diferenciação interior e exterior. Contudo, quem determinaria precisamente a legitimidade desse critério?

Uma realidade compreendida por meio dessa noção dicotômica é um dos fatores básicos para manter as binaridades que dilapidam a constituição das particularidades de cada sujeito. As compreensões acerca da heteronormatividade, da heterossexualidade compulsória e da binaridade de gênero, instauradas na

sociedade, engendram relações que provocam marcas profundas na vida dos indivíduos e uma erosão excludente nas esferas sociais, mais especificamente, para os que descentralizam os comportamentos e as práticas que pertencem aos padrões “corretos” do gênero em relação ao sexo biológico e/ou de nascimento.

4.2.1 Heterossexualidade compulsória

Os conhecimentos insurgentes advindos da Teoria *Queer* espalharam a clareza da importância de questionamentos sobre essa premissa que sustenta(va) progressivamente a heterossexualidade como ordem natural do sexo, “evidenciando o seu caráter compulsório por meio da pesquisa e da análise das relações de poder que a instituem como hegemônica” (MISKOLCI, 2014, p. 7). Na visão *queer*, essa hegemonia heterossexual fundamenta-se em uma perspectiva heteronormativa, modelando o ajustamento de conduta para pessoas homossexuais, isto é, sujeitos “diferentes”, que até podem ser tolerados, desde que ajustados aos padrões heterossexuais, sem poder “dar pinta”. Dessa forma, a heterossexualidade assume relações de poder de forma socialmente compulsória de processos culturais que invisibilizam, sujeitam e recusam a homossexualidade.

Ao ler, pela primeira vez, a expressão “heterossexualidade compulsória”, podemos estranhar e confundir sua significação conceitual. Mas, reparando atentamente, sua ideia visivelmente denota uma heterossexualidade forte (ou forçada), obrigatória, essencial, isto é, sujeitos que são obrigados a ser heterossexuais. Mas, afinal, o que representa, de fato, essa compulsoriedade na heterossexualidade? Antes de compreendermos isso, partiremos para um breve histórico social acerca da sexualidade.

Michel Foucault, em *História da Sexualidade I: a vontade de saber* (1999) apresenta o sexo como um dispositivo histórico de poder fundamentado na regulação social, como um sistema de utilidade aplicado nas sociedades em meados do Século XVIII. Segundo Foucault (2001), apesar dos grandes enfrentamentos da idade clássica com os chamados *monstros hermafroditas*, considera-se essa era como privilegiada quando comparada com a Idade Média, em que hermafroditas (pessoas intersexo) eram queimados vivos, porque eram considerados culpados de ter dois sexos. Na idade clássica, fins do Século XVII, não existia mais condenação

por hermafroditismo, porém os que mantinham relação com pessoas do mesmo sexo, depois da escolha determinante por um dos sexos, eram passíveis de punição. Não só os hermafroditas, mas também os chamados sodomitas, indivíduos homossexuais, eram julgados com pena de morte na fogueira, confisco dos bens e infâmia de todos os descendentes até a terceira geração (AUFRANC, 2018).

A partir disso, podemos observar que, desde muito tempo, principalmente a partir do Cristianismo, a sexualidade tem sido regulada/reprimida de forma incisiva pela sociedade, a fim de efetuar a normatização a partir dos padrões instituídos pelo poder, tendo como referência exclusiva a heterossexualidade. Mesmo que a definição de sexualidade seja consolidada de forma tácita, desenvolvida pela intimidade do próprio “eu” subjetivo e que envolva somente o perfil da autocompreensão, a sociedade herteronormativa exerce forte repressão para impor aos sujeitos, considerados abjetos, a padronização “correta” de ser, agir e se expressar. Retomamos, então, a compreensão de que a abjeção é a maior via da sexualidade, pois resiste à ordem social (MISKOLCI, 2016).

Miskolci (2017, p. 41) considera que “a heteronormatividade é um regime de visibilidade, ou seja, um modelo social regulador das formas como as pessoas se relacionam”.

Quando um corpo se apresenta ambíguo, tudo se fará para que esse entre na normalidade da diferença sexual, para tal fazendo valer as tecnologias, de modo a evitar que esse corpo cause um desequilíbrio na organização da sociedade. Os corpos sexualmente ambíguos são controlados pela medicina, submetidos a processos de “normalização” no intuito de que sexo, corpo, comportamento, sexualidade e caracteres secundários funcionem em harmonia entre si e conforme a ideologia de uma sociedade heterossexista. À semelhança dos “corpos dóceis” de Foucault (2001), esses deverão ser produtivos e submissos (SANTOS, 2013, p. 9).

Na medida em que os fundamentos sociais heteronormativos passam a interferir diretamente nos corpos dos sujeitos determinando normas e estabelecendo comportamentos vistos como adequados para cada gênero, a sexualidade humana passa a assumir uma questão biopolítica e não apenas biológica, com constante vigilância acerca das expressões sexuais e categorizando o que é “correto” e o que é “errado” em relação ao sexo. Em outras palavras, os desejos sexuais são naturais de cada pessoa, porém o que se faz com eles são construções sociais consolidadas

nos parâmetros normativos (BUTLER, 2003). Como ressalta Gagnon (2006, p. 406), "não temos um comportamento sexual biologicamente nu, mas uma conduta sexual socialmente vestida".

Em face disso, a heteronormatividade exprime as expectativas, as causas e as obrigações sociais que descendem da conjectura heterossexual como algo naturalizado e, portanto, o princípio da sociedade. Desse modo, a heteronormatividade não se reduz especificamente à prática de indivíduos normalizados e "legítimos", entretanto é uma designação hodierna para o dispositivo da sexualidade, em que revela seu objetivo de transformar todos os indivíduos em heterossexuais, ou que, ao menos, padronizem suas vidas de acordo com o "modelo coerente" da sociedade marcadamente hetero.

Diante das crenças e dos valores superestimados derivados da heteromatividade, surge o que se chama de heterossexualidade compulsória, constituída por atos repressivos, com o objetivo de desenvolver processos criadores de sujeitos adaptados, normais e, sobretudo, hegemônicos. Isto é, pessoas que adotem um estilo de vida que mantenha como inquestionável o modelo heterossexual reprodutivo, pois, afinal, trata-se de "um fundamento e elo originário" da vida coletiva.

Assim, pode-se pensar na heterossexualidade compulsória não apenas com um ato opressor e genérico, que objetiva tornar pessoas heterossexuais pautadas em um motivo moral, mas que vai se constituindo como um regime político em busca de promover uma séria manutenção de papéis da mulher (reprodutivo) e do homem (capacidades laborais) por meio de padrões socialmente estabelecidos e determinados pelo caráter ferrenho patriarcal (RICH, 2010). Devido a isso, essas relações sociais e os processos culturais vão enxertando a ideia da homossexualidade como um ato de conspiração ao bom funcionamento da heterossexualidade (MISKOLCI, 2014) e reproduzem um assentamento na ontologia social de recusa, e pior, de proibição do desejo desviante por pessoas do mesmo sexo.

Nesse sentido, a heterossexualidade compulsória, segundo Miskolci (2014, p. 43), refere-se à

imposição como modelo dessas relações amorosas ou sexuais entre pessoas do sexo oposto. Ela se expressa, frequentemente, de forma indireta, por exemplo, por meio da disseminação escolar, mas

também midiática, apenas de imagens de casais heterossexuais. Isso relega a invisibilidade os casais formados por dois homens ou duas mulheres.

Assim, configura-se como um regime de convencimento social que afirma a heterossexualidade como única e exclusiva modalidade sexual, objetivando uma espécie de assepsia do mundo e de aniquilamento das diferenças. Em alinhamento ao pensamento de Miskolci (2016), essa imposição, chamada também por Rich (2010) de *ideologia do amor heterossexual*, é, muitas vezes, realizada por meio de publicidades, brincadeiras, deboches, imagens e diálogos que delegam o modelo correto de comportamento, de vestimenta e o tipo de pessoa com quem deve se relacionar, fazendo com que os relacionamentos heterossexuais, de fato, sejam legitimados como o único padrão de sexualidade possível.

Como consequência desses atos repressivos, Bento (2014, p. 45) desenvolveu um conceito denominado de “heteroterrorismo reiterado”:

O desejo de ser amado, respeitado, incluído, faz com que os sujeitos “anormais” passem a desejar o desejo daquele que admiramos, mesmo que isso signifique uma profunda violência subjetiva. O reconhecido, nesses termos, não acontece mediante a afirmação da diferença, mas pela submissão ao desejo do outro, que passa a me constituir como sujeito no mundo. Muitas vezes escutamos uma criança insultando a outra de “bicha” ou de “sapatão”. Ela provavelmente não sabe nada sobre o que significa esses termos, mas entende que é uma coisa feia, e chega a essa conclusão pelas fisionomias de nojo e ódio dos seus pais ao proferirem essas palavras.

Assim, o heteroterrorismo reiterado passa a organizar as subjetividades do sujeito, subvertendo-as a um regime compulsório. As crianças são moldadas, quase que automaticamente, a reproduzirem o olhar de repulsa sobre aqueles/as que são “anormais” e aprendem, desde cedo, a classificar e a reconhecer os sujeitos abjetos. Esse entendimento desenvolve o pensamento compulsório de que se deve excluir a *bicha*, o *traveco*, a *sapatão*, o estranho e esquisito, o que gera nos “não sujeitos” sentimentos de pavor e de medo profundo de se tornarem esse ser isento de qualquer possibilidade de respeito e de amor, isto é, de serem socialmente aceitos/as, e não, uma mera exceção tolerada pela sociedade.

Desse modo, infere-se que é por meio de mecanismos de proibição e controle que a heterossexualidade foi constituída historicamente, utilizando-se de uma

relação opositora e necessária sobre a homossexualidade (MISKOLCI, 2009). Segundo Derrida (2003), a linguagem do ser humano opera-se em binarismos, de modo que o hegemônico se constrói estritamente de forma oposta ao que é inferior e subalterno. Como ressaltado pela Teoria *Queer*, a heterossexualidade surge em oposição à homossexualidade, ainda na esguelha do subalterno, inferior e abjeto, pois, mesmo embuçada, a homossexualidade representa o/a “outro/a”, o/a diferente, em que o hegemônico não é descrito. E esse encontro com a diferença – hetero *versus* homo - pode provocar desestabilizações e confusões.

Percebemos que, apesar do fortalecimento de afinidade entre a Teoria *Queer* e a Sociologia, que se baseia na similaridade de pensamento de que a sexualidade se constituía por uma construção histórica e social, o movimento *queer* ainda se entranhava com a Sociologia devido à afirmava de que “a teoria social derivava do fato de que, ao menos até a década de 1990, as ciências sociais tratavam a ordem social como sinônimo de heterossexualidade” (MISKOLCI, 2009, p. 151). Em simples palavras, as ciências sociais promoviam a manutenção da heterossexualidade como uma norma.

Considerando esses aspectos, é possível entender que a ordem social acompanha igualmente a ordem sexual. A estrutura desses dois vieses fundamenta-se na dicotomia hetero-homo, no entanto, a prioridade pela heterossexualidade se sobrepõe através de uma ideologia, quase universal, que naturaliza o que se denomina de heterossexualidade, tornando-a compulsória. Combatê-la, portanto, requer modificações na ordem sexual de status, desfazendo institucionalizações de valores socioculturais heteronormativos, uma vez que a heterossexualidade compulsória relega à subexistência todos/as os/as que apresentam uma sexualidade desviante, deixando-os/as na margem da sociedade.

4.2.2 Atos e performances de gênero

Em um mundo cada vez mais complexo, passamos por uma série de condicionamentos típicos da civilização patriarcal que inibem nossa própria natureza. Segundo Bento (2010), o gênero relaciona-se ao reconhecimento social e,

sobretudo, às performances³⁶ através das quais se constitui. Para que um sujeito seja reconhecido socialmente como homem ou mulher, é necessário exercer um conjunto de performances (conjuntos de atos) que afirmem esse reconhecimento.

Dessa forma, o jeito como me comporto e ajo na sociedade, as roupas que uso, meus gestos, minha fala etc. são indicadores que compõem o gênero, que não se faz a partir do corpo sozinho, mas por meio de atos performáticos que, em sua complexidade, lapidam a subjetividade com o derramamento do *ser* na própria essência e na forma de *estar* no mundo com sua condição naturalmente existencial. As performances de gênero são aprendidas, tendo em vista que fazem parte do processo de formação e impostas e aceitas porque são condizentes com o gênero ou refutadas por ele. Assim, as performances de gênero fazem parte da formação identitária e, por isso, são passíveis de transformação ao longo do tempo, o que suscita o comportamento e as ações. Quanto mais próximas do padrão cultural determinado pelo sexo biológico, mais aprovadas; quanto mais se distanciam, estão mais susceptíveis a voltar ao eixo pela força, expostas a coerções e a sanções.

Contudo, a performatividade produz o corpo? O gênero é performativo? A sexualidade é performativa? A teoria de Butler, a partir do conceito do que é performatividade, propõe-nos uma compreensão de gênero como performativo. Essa proposta oferece uma perspectiva de pensamento que vai além de conceitos canônicos constituídos pelos binarismos sexo/gênero, corpo/mente, natureza/cultura, e isso tem se transformado em um grande desafio para a Antropologia das últimas décadas. A autora afirma que sexualidade e gênero são constituídos performativamente, isto é, “não se trata de uma qualidade essencial ou inerente a uma pessoa, mas é efetivado por atos discursivos que são constitutivos das identidades de gênero” (BAUMAN, 2008, p. 4).

Butler (2003) pensa na performatividade de gênero como centralidade para a constituição do corpo e do próprio gênero, afirmando que,

em outras palavras, atos, gestos e desejo produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem na superfície do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais,

³⁶ Modo como alguém atua, comporta-se e se representa em sua plena liberdade de agir como lhe convém, durante seu curso de desenvolvimento identitário e comportamental.

são performativos, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem status ontológico separado (BUTLER, 2003, p. 194).

Isso significa que é por meio da performatividade que se inicia o pensamento do gênero no fazer-se e constituir-se temporal. A noção de performatividade abandona a ideia de uma causalidade histórica que determinava o gênero e abraça sua constituição como atos, representações comumente constituídas e gestos (BUTLER, 2006). Para ser compreendido, o corpo precisa de sua história e de sua possibilidade de se repetir no futuro. Butler (2011) afirma isso mostrando que o tempo presente não desvanece o passado, mas sua inteligibilidade depende dele para elaborar um futuro contexto com sua repetição. Sendo assim, o gênero, de forma temporal, pode operar pela pressuposição de uma suposta essência - núcleo ou substância interna.

Butler (2003), ao falar de performatividade, não remete ao pensamento permeado de referências transcendentais, mas situa o indivíduo temporalmente de maneira imanente, pois se opõe ao corte biológico/cultural ou de signos/símbolos à condição de repetição do que é natural ou da cultura. Esse caráter temporal e coletivo da repetição é retido por essa autora. No entanto, não se refere a uma mera repetição de manifestação individual, ou seja, não se trata de um mero corte público ou privado, mas se adere ao caráter de compartilhamento e exposição pelo qual devem ser entendidas as relações de poder por meio da repetição. Para Butler (2002), a repetição coloca-se como temporalidade por meio da qual se legitimam tais relações e possibilita sua subversão.

A construção não apenas ocorre no tempo, mas é, ela própria, um processo temporal que atua através da reiteração de normas; o sexo é produzido e, ao mesmo tempo, desestabilizado no curso dessa reiteração. Como um efeito sedimentado de uma prática reiterativa ou ritual, o sexo adquire seu efeito naturalizado e, contudo, é também, em virtude dessa reiteração, que fossos e fissuras são abertos, fossos e fissuras que podem ser vistos como as instabilidades constitutivas dessas construções, como aquilo que escapa ou excede a norma como aquilo que não pode ser totalmente definido ou fixado pelo trabalho repetitivo daquela norma (BUTLER, 1993, p. 9-10).

Diante disso, a repetição é apontada como a oportunidade excêntrica de

alterar o modo socialmente situado. A inteligibilidade, por meio da qual se caracterizam gênero, corpo, atos e gestos, não pode ser reduzida ao caráter formal de signos, mas deve ser notada como constituição de configurações sociais. Em função disso, a performatividade destaca-se como um caráter fundamental que se configura na temporalidade da repetição e se encontra engendrada na sistemática das relações de poder como atos e estilizações do corpo. Essa repetição ritualizada da performance do gênero não significa a sua eterna constituição, mas abre possibilidades para reconhecer potenciais de subversão que contradizem com os padrões naturalizados. Sendo assim, a temporalidade de repetição é que possibilita a emergência de gênero não estritamente normatizado (BUTLER, 2011).

A performance do corpo não é uma casualidade psicomotora, nem um mero acidente, mas uma ritualização por intermédio da qual suas estilizações compõem partes de um processo de demarcação social no qual define sua legitimidade e o limite do executável, por meio da convencionalidade e da repetição. Por fim, o que é simbolizado pelo corpo ultrapassa os limites temporais do agir com a simultânea repetição.

O gênero e o corpo se (trans)formam materialmente por meio de atos performativos que constituem os sujeitos dentro do campo do saber e do poder. Pensar em como os sujeitos são produzidos e como se constituem (processo de subjetivação) é pensar na prática/exercício de articular as noções de performatividade. É importante refletir que a noção de performatividade dá um caminho para observar a (des)construção de grandes narrativas, colocando em relevo o processo de continuidade da produção cultural.

A existência do corpo como elemento regulado pelas ritualizações convencionais nele inscritas e performatizadas pelo ato que move seu significado prévio evidencia que a performatividade é o que constitui o sujeito como tal. Assim, entendemos o sujeito como um ser performatizado, que repete as ações para marcar sua identidade no tempo. A identidade, por sua vez, é performativa, isto é, é efeito de atos que conduzem marcações em quadros comportamentais, como a fala, a escrita, as vestimentas, os elos parentais, os cultos etc., construindo-se por meio de ritos convencionais que postulam o sujeito, garantindo a possibilidade do “nós” a partir da existência do “eu”. Podemos entender a performatividade como o que determina a constituição do sujeito em processo, e a identidade é também

performativa, uma vez que só tem a sua existência na prática e na história de sua exibição, por isso, é sempre repetível (PINTO, 2002).

A contemporaneidade, segundo Butler (2003), defende a ordem compulsória com a forte exigência de uma coerência entre o sexo, o gênero e a expressão que são fundamentados pela heterossexualidade. Entendemos que a significação de gênero se direciona à legitimação dos dispositivos expressos pelos aspectos socioculturais e por todos os discursos que o diferenciam do sexo, visto que este último se detém ao processo de naturalização e encontra-se fora do contexto social. Assim, o papel do gênero pode produzir uma sensação equivocada de estabilidade, em que a matriz heteronormativa – estabelecida por dois sexos coerentes – desenvolve uma preservação da ordem compulsória, com o objetivo de ir contra toda e qualquer oposição binária.

Essa preservação revela-se, segundo Piscitelli (2009), com a repetição de atos, expressões, gestos e símbolos instaurados pelo âmbito cultural, que são reforçadores da construção de corpos femininos e masculinos. Refere-se a uma questão de performatividade. Butler (2003) reconhece que o gênero é um ato intencional, isto é, um gesto performativo que origina significados, “é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser” (BUTLER, 2003, p. 59).

Acompanhando o pensamento de Butler (2003), construímos outra perspectiva acerca da concepção de gênero baseada em um conjunto de normas instituídas, repetidas e preservadas sobre um corpo desenvolvendo aparências e expressões que tornam os indivíduos culturalmente aceitos ou não. Assim, aperfeiçoa-se a noção de gênero como um aspecto cultural instaurado no corpo e que ser mulher e ser homem não está ligado apenas à essência interior de cada um.

O gênero não é de modo algum uma identidade estável nem locus de agência do qual procederiam diferentes atos; ele é, pelo contrário, uma identidade constituída de forma tênue no tempo – uma identidade instituída por meio de uma repetição estilizada de atos (BUTLER, 1990, p. 78).

Para facilitar a compreensão, trazemos como exemplos as identidades de travesti e de *dragqueen*, que, como ressalta Butler (2003), distanciam-se da

concepção de que o sexo provém do gênero, afirmando que fazer parte de um gênero parece teatralizar sua ideia original de falas e representações que são estabelecidas por ele. A partir desse entendimento, compreendemos que o gênero é um lócus imitativo, em que um sujeito imita o ser homem ou ser mulher por meio dos gestos, da linguagem e de todo tipo de signo social simbólico.

Para Butler (2003), o indivíduo com gênero definido é estabelecido por meio dos atos que realiza em diversas performances. Em outras palavras, a identidade de gênero é resultado da repetição dos atos no corpo que adere ao sujeito uma identidade de categorias decorrentes de práticas e discursos. Depois dessa repetição, o indivíduo será reconhecido como homem ou mulher e ser humano. Assim, Butler (2002) reconhece que a identidade é movida pelo desejo de buscar o reconhecimento.

De acordo com Santos (2013, p. 12), Butler chama à atenção para

a mutabilidade das condições pelas quais cada indivíduo é reconhecido enquanto ser humano: se existem condições que conferem humanidade a certas pessoas, essas circunstâncias podem destituir outras do mesmo estatuto, lançando-as para o anonimato, e, em última análise, para uma não existência.

Do lado contrário à luta dos sujeitos pelo reconhecimento do modelo binário, há a que é composta de sujeitos que reivindicam um reconhecimento livre de categorias deterministas que limitam sua identidade como ser humano dotado de poder sobre o próprio corpo e longe de constrangimentos discursivos derivados da sociedade heteronormativa. Então, é preciso repensar as normas que regem as sociedades para que os lugares de poder deixem de ser codificados pela binaridade de gênero, e todos os corpos, além do intersexo, não sejam mais vítimas dessa polarização.

A perspectiva da heteronormatividade impõe a regra da estrutura sexual binária, em que as categorias identitárias não são produtos pertencentes às estruturas de poder, entretanto são produtos performativos (BUTLER, 2003). Portanto, a identidade de gênero é performativamente constituída, e os atributos de gênero são performativos, e não, uma identidade estabelecida, que precisa ser repetida.

Em face disso, entende-se que o sexo é um ato performativo de domínio

coercivo que principia certa realidade social, através da percepção da corporeidade do sujeito. Nessa perspectiva convencional dos atos, é preciso constituir o modo como o significado é performado e atua, pois se concebe o gênero como uma “identidade tenuamente construída através do tempo” (BUTLER, 2003, p. 200), aliada à prática de repetição estilizada de gestos.

4.3 GÊNERO NÃO BINÁRIO

Pensando na não binaridade do gênero, a Teoria *Queer* apresenta um leque de possibilidades e aberturas quando se fala de gênero e suas identificações, porquanto consegue compreender novas formas identitárias em que o ser humano alcança a representação perfeita daquilo que faz com que se sinta representado e acolhido.

Até aqui, já compreendemos que os pressupostos *queer* resistem à imposição da heteronormatividade compulsória e recusam as amarras heterossexuais como naturais, originárias e fundamentais para a vida social (MISKOLCI, 2017). Ainda assim, pensar na existência de outras formas de sexualidade, em um mundo onde a distinção binária de sexo é estabelecida naturalmente e reforçada no ser humano cotidianamente não é tarefa fácil. Somos sujeitos historicamente moldados por uma cultura que vislumbra seriamente a classificação entre feminino e masculino como algo nada flexível e indiscutível, mas natural; que promove o binarismo e oprime as singularidades e as liberdades humanas dos/as que fogem do rebanho disciplinado pelo binarismo.

As diferenças sexuais congregam diversas características, tanto biológicas quanto sociais, que, quando determinadas, limitam os sujeitos a uma política de categoria dual: homem e mulher. E a maioria das sociedades luta por mantê-la, apesar de não ser uma categoria universal, pois desprezam os abjetos, ou seja, os/as que se desviam das normas binárias e se apegam ao desejo nada heterossexual (MISKOLCI, 2014).

As contribuições da Teoria *Queer* para desconstruir o gênero binário, segundo (2014), testificam a possível reconfiguração dos papéis deterministas homem e mulher por meio de diferentes experiências de sexualidade e performance de gênero. Essa desconstrução é feita por meio de discursos de reconhecimento

dos diferentes modos de viver a sexualidade, o gênero e o corpo e do respeito às subjetividades de cada indivíduo.

Considerando esses/as diferentes, Bento (2010) analisa os interstícios, as brechas e as fissuras das disjunções trazidas à tona através da luta dos/as diferentes para subverterem as normas de gênero. Isso provoca uma perspectiva nada habitual, em que se enxerga o ser humano como (trans)formável e mutável, pois é por causa das mudanças que alguns indivíduos rompem padrões, identificam-se com diversas experiências fluidas e constroem novas perspectivas de vida e de sexualidade.

O sistema sexo-gênero, em quase todo o mundo, só admite dois sexos e dois gêneros e é aceito como uma verdade dogmática e reproduzido pela maioria dos indivíduos. O gênero não binário, no entanto, desvela-se suscetível a superar essa estrutura binária defendendo um campo composto de diferenças múltiplas. Como já discutido em outra sessão, o gênero não se limita à estratificação de homem e mulher, porquanto seu conceito abrange a categorização de um espectro múltiplo de identidades.

A experiência intersex mostra em níveis extremados a normalização compulsória dos corpos e das identidades, pois evidencia a restrição das identidades de gênero ao binarismo homem-mulher e a das identidades sexuais a uma suposta coerência necessária entre corpo sexuado, práticas e desejos (PINO, 2007, p. 152).

Os indivíduos apresentam o corpo como uma instância, que já foi diferenciado pelo sexo de maneira sociocultural e irá assumir um gênero. Para isso, Butler (2003, p. 27) afirma que não pode deter o corpo apenas ao estado natural, pois ele foi “interpretado por meio de significados culturais”. Assim, é imprescindível recorrer à desconstrução da ideia de que o corpo é estritamente natural, pois se trata de uma dimensão construída pelos aspectos da cultura, em que o gênero será decorrente dos investimentos desses aspectos sobre o corpo. Como afirma Bock (2011, p. 9), “somos 100% sociais e 100% singulares, sem que isso resulte 200%. Ou seja, somos, ao mesmo tempo, sociais e singulares”.

Desse modo, o gênero desvincula os atributos biológicos da fundamentação da identidade, pois são as construções culturais que auxiliam os indivíduos a se ajustarem aos padrões sociais. Constata-se, então, que o gênero não é binário, mas repleto de uma hierarquia global. Butler (2003) não propõe somente um

estabelecimento da desnaturalização das categorias de identidade existentes, mas a possibilidade de se tornar fonte de resistência que gera mudanças em diversos contextos, pois, ao reconhecer que o sistema binário não é uma estrutura instável, mas mutável, pode-se alcançar uma transformação que não reduz o sexo a um binômio.

Portanto, o não binarismo de gênero pressupõe atos performáticos que vão contra a constituição binária (BUTLER, 2004). Então, todos os indivíduos que não cumprem o papel clássico de gênero imposto pela sociedade denominam-se não binários. E por mais que a concepção heteronormativa resista a esse conceito, precisa reconhecê-lo em seu cotidiano. É possível constatar esse fato através de simples análises sociais, como, por exemplo, a partir do momento em que qualquer indivíduo se depara com uma travesti e pergunta “é homem ou mulher?” Nota-se o reconhecimento, mesmo que de forma (in)consciente, da não binaridade de gênero, pois se observou que essa pessoa não atende aos padrões socialmente normalizados.

Dessa forma, os indivíduos não binários rompem a imposição social do sexo e permeiam por polos que podem ser fluidos ou fixos diante de todas as possibilidades múltiplas de expressões de gênero. Em outras palavras, são pessoas que irão permear por 12outras diferentes formas de identidade, sem que se reduzam à dicotomia homem-mulher, hetero-homo, incorporando variadas identidades que divergem de contexto para contexto e de sujeito para sujeito (REIS, 2017).

Inicialmente, na sociedade, o processo de reconhecimento da identidade não binária de gênero aconteceu de maneira gradativa ao longo dos anos, porque as pessoas que divergiam da sexualidade heterossexual eram encaminhadas socialmente somente para se identificar como gays, lésbicas ou, simplesmente, homossexuais. Entretanto, com o desconforto devido aos enquadramentos de normalização e à falta da representatividade da sexualidade, houve uma busca por se entenderem bem mais as identidades de gênero e o enquadramento social por todos aqueles que não se sentiam mais representados pelo movimento pró-homossexual (MISKOLCI, 2014).

A corrente teórica *queer* preconiza que os gêneros são manifestados no corpo por meio de duas dimensões que englobam o sujeito como ser construtor e construído, utilizando-se da desnaturalização do binarismo que constitui os

indivíduos. Retomando as concepções da Teoria *Queer*, demonstra-se uma contingência das normas de gênero de forma radical, em que as concepções da sexualidade por meio da abjeção e contra a abjeção significam uma pluralização e uma subversão do que é simbólico, alterando a normatividade dos termos “tradicionais”.

Segundo Reis (2017, p. 176),

o rompimento com o binário de gênero se mostra no distanciamento das experiências totalizantes de ser homem e de ser mulher, não é de interesse migrar para o outro pólo ou pensar em uma expressão inequívoca. Ao contrário, procura-se o ambíguo, a dúvida, a suspensão, as linhas de fuga.

Dessa feita, a Teoria *Queer* é marcada por experiências que se revelam em uma análise de estranhamento, acompanhada da subversão do que causa confusão ou desestabilidade na narrativa de continuidade entre o gênero-corpo-performance fixos no sistema binário. No entanto, “o estranhamento faz parte da construção da imagem: é uma dimensão pensada e planejada” (REIS; PINHO, 2017, p. 176). Isso significa que construir sua diferença usando um aparato corporal e moral que não se enquadra mais na binaridade, mas que se alinha à sua identidade particular constituída como não binária (MISKOLCI, 2014). Na Teoria *Queer*, existem alicerces transversais para desconstruir noções binárias de gênero por meio de aceitação do diferente antes (ou ainda) reprimido por uma ordem dominante.

4.3.1 Mais diferença, menos diversidade

Diversidade e diferença são temas amplamente discutidos na sociedade moderna, mas cuja significação tem diferentes noções de acordo com os sentidos que se quer atribuir a elas. Nota-se que o tema ‘diversidade’ não é novo, porquanto surgiu entre as décadas de 1980 e 1990, com o acirramento dos conflitos culturais e sociais, como, por exemplo, as lutas identitárias, culturais e étnico-raciais na Europa e na América do Norte. Assim também, a ideia de diferença, que conquistou visibilidade nas duas últimas décadas, fundamenta-se nas preocupações derivadas da diversidade (LIMA, 2010).

Miskolci (2014) assevera que foi por meio desses acontecimentos históricos e sociais que surgiu uma necessidade de compreender, isoladamente, a demanda de significação entre diversidade e diferença por meio de reflexões políticas conciliatórias e apaziguadoras. Ressalta, porém, que essas demandas histórico-sociais exigem reconhecimento do viés da diferença, no entanto, o lado político traduz todas elas apenas em um viés de tolerância da diversidade, quando, “em termos teóricos, a diversidade é uma noção derivada de uma concepção muito problemática, estática, de cultura. É uma concepção de cultura muito fraca” (MISKOLCI, 2017, p. 46).

Apesar de, em quase todos os momentos e contextos, conceituarem-se de igual modo os referidos termos, existem diferentes concepções de diversidade e diferença. Para iniciar brevemente essa diferenciação ideológica, podemos pensar na diversidade como um filtro que se distende na linguagem da tolerância ou de convivência com as pessoas abjetas. A diferença, por sua vez, vai além da ideia de tolerar ou apenas incluir e conviver com o outro, pois tenta, de todas as formas, implementar uma (trans)formação social e gerar *(trans)formações das relações de poder*. “Tolerar é muito diferente de reconhecer o Outro, de valorizá-lo em sua especificidade, e conviver com a diversidade também não quer dizer aceitá-la” (MISKOLCI, 2017, p. 46).

Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011, p. 91) argumentam que existem percepções distintas dos termos e que podem até ser classificadas em três linhas:

a primeira trata as diferenças e diversidades como contradições que podem ser apaziguadas, a tolerância seria uma das muitas outras formas de apaziguamento, a repactuação, sem esgarçar o tecido social, sendo sintetizadas pelo multiculturalismo. A segunda vertente, denominada liberal ou neoliberal que usa a palavra diferença ou diversidade como estratégia de ampliação das fronteiras do capital, pela maneira com que comercializa territórios de existência, formas de vida, a partir de uma maquinaria de produção de subjetividades; e por fim, a perspectiva que enfatiza as diferenças como produtoras de diferenças, as quais não podem se apaziguar, já que não se trata de contradições.

Portanto, são conceituações que variam a partir do contexto histórico em que permeiam, bem como dos interesses sociais e políticos do momento (LIMA, 2010).

A sociedade concretiza, historicamente, modelos “ideais” de ser humano, aquele

paradigmático, como um símbolo do que a sociedade determina como deve ser. Em outras palavras, o ser humano deve ser hábil, física e psicologicamente, com atitudes que devem seguidas e exercitadas – heterossexualidade. Porém todos os que fogem desse “modelo ideal” são menos humanos – abjetos - portanto, têm menos direitos. Podem-se perceber visivelmente esses atos performatizados, por exemplo, no ambiente escolar, em que se encontram metodologias e formas de ensinar pautadas em instrumentos de normalização que caracterizam uma tecnologia programada para padronizar todas as pessoas para o que é considerado “normal”, levadas de maneira compulsória a se portarem como a sociedade deseja.

É sabido, no entanto, que a base para a construção do aprendizado se dá incessantemente por meio de diálogos com tudo o que nos causa estranheza, isto é, no contato com as diferenças (MISKOLCI, 2014). Porém, a educação ainda impõe, compulsoriamente, formas “corretas” para seguir, como, por exemplo, as identidades, e para extinguir essa abordagem classificatória, é realmente necessário realizar um processo de transformação da experiência educacional.

A resistência da diferença, não só nos espaços educacionais, mas também em todos os níveis sociais, explica-se pelo fator “medo do novo”, do inesperado, do inovador e de tudo o que gera mudanças na ordem do poder. Já a preferência pela diversidade sustenta a determinação das relações horizontais, cristalizando um comodismo disfarçado de conciliação.

Young (2006) afirma que a luta pela diferença deve ir muito além da mera afirmação de que “somos diferentes, porém iguais perante a lei”, pois precisa-se lutar pelo reconhecimento sólido das diferenças e expô-las publicamente, sem que seja necessária uma autoconfirmação de identidades ou de ajustes que mascarem tal identidade. Na perspectiva inspirada pelas diferenças, lidar com a indiferença diante da distinção dos termos retrata a própria desigualdade. Na concepção de Miskolci (2014), as correntes políticas e teóricas que são inspiradas pelas diferenças, abarcando, por exemplo, a Teoria *Queer*, têm capacidade de preconizar uma transformação cultural-social a partir da desestruturação de padrões, de normas e, sobretudo, das convenções culturais que são impostas aos indivíduos. Portanto, fazer a distinção entre a diversidade e a diferença é fundamental para compreender mais claramente a proposta da Teoria *Queer*, que corresponde a uma perspectiva menos afeita pela hegemonidade e a favor da perspectiva subalterna.

[...] as diferenças têm o potencial de modificar hierarquias, colocar em diálogo os subalternizados com o hegemônico, de forma, quiçá, a mudar a ordem hegemônica, a mudar a nós mesmos. A diferença nos convida ao contato e à transformação; ela nos convida a descobrir o Outro como uma parte de nós mesmos (MISKOLCI, 2014, p. 49).

Miskolci (2014) ressalva a importância de estudar o/a outro/a. Essa iniciativa compreende a alteridade, em que se aprende sobre o/a outro/a dando-lhe voz. Essa noção de “outro/a” aflora e destaca que a diferença concebe a vida social, em que essa mesma diferença é, concomitantemente, a base para a vida coletiva como uma fonte de tensionamento, conflito e, ao mesmo tempo, equilíbrio.

Voltando para a ideia da hegemonia, traz uma reflexão que evidencia a necessidade de redirecionar o olhar para a diversidade, não como um antônimo, mas como uma multiplicidade de vários aspectos existentes na sociedade que precisam ser complementados pelas perspectivas inspiradas na semântica da diferença (PAIS, 2007). Portanto, a distinção desses fatores se insere em algo maior, em um complexo de significados, crenças, ideologias e valores que nos constituem e redirecionam os pensamentos, os discursos e as verdades sociais (PIERUCCI, 2000).

4.3.2 Descolamento de gênero

O livro ‘Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade’, de Judith Butler (2003), realizou uma das mais efusivas desconstruções acerca do conceito de gênero. A divisão de sexo e gênero parte do ideal de que o sexo é naturalmente biológico e que o gênero, por sua vez, é algo construído socialmente. Dessa forma “não a biologia, mas a cultura se torna o destino” (BUTLER, 2003, p. 26).

Discutir sobre essa dualidade é fundamental para que possamos compreender os códigos de comportamento e o controle social dos padrões de relações de gênero que são entendidos de forma tácita pelos indivíduos sociais. Assim como afirma Butler (2002), a significação de gênero não pode mais ser afirmada como uma construção formada a partir dos aspectos materiais do sexo e do corpo, mas refutada na construção social e contingente.

Já Scott (1995) e Silva (2003) consideram que o gênero é construído por meio de um agrupamento de ideias e desenvolvido por uma cultura específica da noção do que é ser homem e do que é ser mulher, baseado na noção do binarismo. Em outras palavras, são papéis pré-definidos socialmente desde o nascimento.

No entanto, as realidades dessas especificidades histórico-culturais retratam o contrário, uma vez que os papéis estabelecidos não são homogêneos, portanto, não existe uma única identidade feminina ou masculina. A construção de identidade se desenvolve num deslocamento de relações multidimensional de interações sociáveis, e, sendo assim, nenhuma identidade considera-se fixa, mas pode deslocar-se com o tempo, pois o próprio gênero é relacionado às normas e convenções culturais que variam no tempo. Com isso, Butler (2003, p. 28) diz que “pressupõem e definem por antecipação as possibilidades das configurações imagináveis e realizáveis de gênero na cultura”.

Os gêneros não binários, por exemplo, são sujeitos concretos com um vasto deslocamento de postos em cena. Isso é complicado, mas esclarecedor, porquanto se afirma que pessoas e corpos mudam no - ou com o - tempo. Mas há quem diga o contrário, que talvez nunca houve descolamento, mas uma recente descoberta do que já era desde sempre. No entanto, essa argumentação é enviesada pela legitimação do naturalizar as identidades e os desejos. Isso significa que esse simplismo analítico reforça a reprodução da heteronormatividade diante de uma suposta natureza reprimida.

Por isso, são esses deslocamentos que ocasionam tensões múltiplas que podem desestabilizar o poder instituído e promover mudanças importantes na estrutura de relações entre os indivíduos, visto que sua posição não é única, mas multidimensional e pode causar mudanças na posição de determinadas estruturas de relações de poder da sociedade. Compreende-se, então, que os corpos se amoldam, mas não se conformam as exigências reguladoras (regras), que são incapazes se aderir, durante muito tempo, a normas de materialização (BENTO, 2006).

Reconhecer a articulação dos deslocamentos de gênero conduz a uma percepção das relações de poder de maneira diferente. Isso não significa simplesmente aceitar ou compreender que uma pessoa não é determinada por seu órgão reprodutor ou que tem um gênero exclusivamente feminino ou masculino. O

poder começa a aparecer como ações praticadas entre os sujeitos sociais na discussão sobre resistência e contestação. Assim, as relações de gênero vão se construindo ao longo do tempo (SCOTT, 1995).

A percepção de Butler (2002) transita por uma trilha de desconstrução da ideia de uma categoria de ajustes comportamentais colocada sobre um corpo sexuado não anterior à cultura. Isto é, as normas sociais são as que materializam o sexo por meio do seguimento das normas. Porém a autora afirma que o corpo não se ajusta às normas, o que gera uma instável dinâmica de materialização que põe em questão o caráter hegemônico.

Sobre esses aspectos, Butler (2002, p. 13) escreve:

Os corpos vivem e morrem; comem e dormem; sentem dor e prazer; suportam a enfermidade e a violência e alguém poderia proclamar ceticamente que esses “fatos” não podem se descartar como uma mera construção. Seguramente deve haver algum tipo de necessidade que acompanhe essas experiências primárias e irrefutáveis. E seguramente há. Porém seu caráter irrefutável de modo algum implica o que significaria afirmá-las nem através de que meios discursivos.

Compreender a ideia de deslocamento de gênero seria reafirmar uma conceituação em que o gênero é visto como a substância interior, a verdadeira essência, o sentido, que desarma a visão binominal do sexo e do corpo. Com isso, o ato de desconstruir seria a crítica analítica, em cada contexto individual, a forma como funciona qualquer oposição binária, que se desloca e inverte sua construção ao invés de aceitá-la como verdade absoluta ou como se fizesse parte natural das coisas (SCOTT, 1995).

Segundo Butler (2003), a luta contra a construção da relação binária realizada pelos movimentos sociais ativistas requer esforços para descolar seus funcionamentos do poder hegemônico, que se processa entre os sujeitos em diferentes contextos histórico-sociais, e revertê-los.

Dessa feita, entendido o gênero como um elemento não só relacionado à cultura, mas também à expressão de uma essência interna, Miskolci (2017, p. 32), baseado na Teoria *Queer*, reflete que o gênero “não é apenas descobrir a forma correta de chamar alguém, mas, antes, questionar esse processo de classificação” ampliando o alcance de um deslocamento para além de homem e de mulher.

5 “O QUARTO EXCLUÍDO”: ANALISANDO A NÃO BINARIDADE DE GÊNERO

EM CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

De acordo com Melo (2002), a aplicação do *Método do Quarto Excluído* é realizada por meio de três etapas as quais foram aplicadas na presente pesquisa. A primeira foi composta pela *conversa*: momento em que foi realizado um processo de objetivação do estudo em questão e sobre as possíveis inquietações (inter)pessoais que o método poderia suscitar aos/as entrevistados/as. A segunda etapa foi constituída por uma *entrevista* (método independente), que buscou, sobretudo, informações acerca do perfil dos sujeitos da pesquisa, associada à fase seguinte. E a terceira e última etapa caracterizou-se pela *aplicação do instrumento de investigação* (método concorrente): o método em si, com a apresentação das situações-problema, acompanhadas das quatro imagens/lâminas para o processo de exclusão, generalização e abstração, mediante a resposta escolhida pela pessoa entrevistada.

É importante ressaltar ainda que o método independente e o método concorrente transformam-se em duas categorias fundamentadas nos processos cognitivos e metacognitivos, conforme explicados anteriormente na sessão 2.1 (o método do quarto excluído). De acordo com Figueira (2006), ambos diferenciam-se a partir da ausência ou presença de verbalização e introspecção do sujeito durante a realização da atividade investigativa.

Diante disso, a presente pesquisa objetivou *compreender a não binaridade de gênero em contextos de aprendizagem na formação universitária*, tendo como lócus o Instituto de Educação Superior da Paraíba (IESP). Para isso, trabalhou-se com duas frentes de pesquisa: uma com os/as docentes e outra com os/as discentes. Em ambas, buscou-se discutir a concepção das expressões de gêneros, apreender a construção imagética que professores/as universitários/as explicitam no que tange às referências sobre estudantes, a partir da não binaridade de gênero, e dimensionar a internalização da autoimagem que os/as estudantes universitários/as não binários/as elaboram concernente à ideia de si e de seus atos performáticos de gênero. A partir dos estudos realizados foi possível identificar os resultados que serão apresentados a seguir.

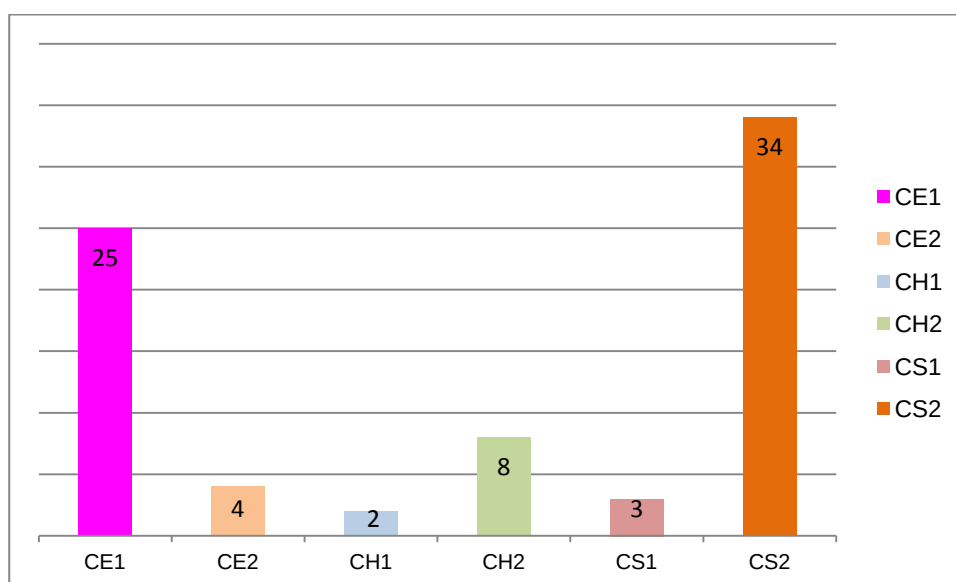
5.1 APREENDENDO A CONSTRUÇÃO IMAGÉTICA QUE DOCENTES

UNIVERSITÁRIOS EXPLICITAM NO QUE TANGE ÀS REFERÊNCIAS SOBRE ESTUDANTES A PARTIR DA NÃO BINARIDADE DE GÊNERO

5.1.1 Perfil docente

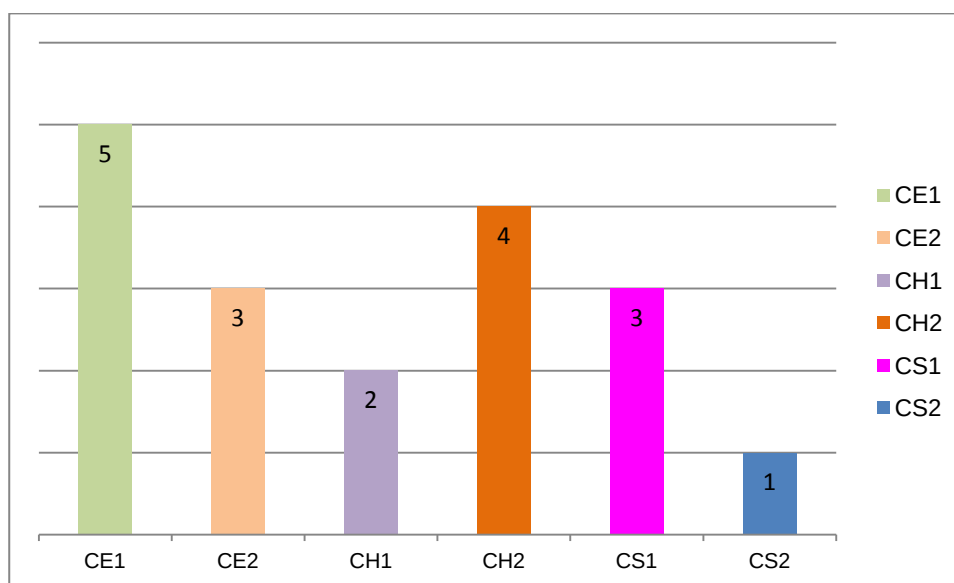
A seguir serão apresentados os resultados referentes ao método independente. Em conformidade com a roteirização da pesquisa (vide apêndice B) em relação aos/as docentes, indagou-se inicialmente acerca do perfil da pessoa, obtendo-se os seguintes resultados (GRAF. 4):

GRÁFICO 4: Tempo de docência (anos).



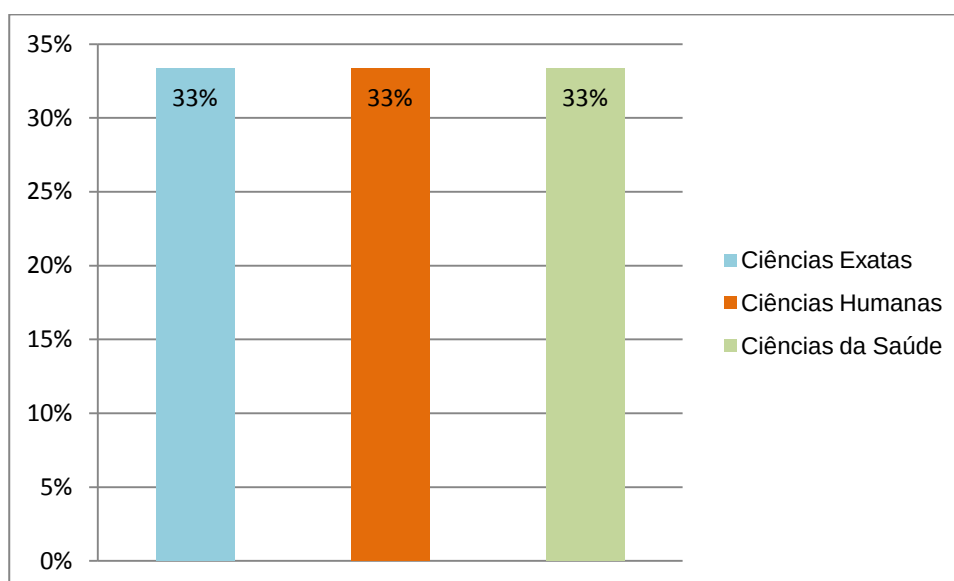
Fonte:Dados da pesquisa, 2019.

Conforme foi constatado na pesquisa e explicitado no GRAF. 4, somente 30% dos/as docentes (2 docentes) tem mais de 25 anos de docência no ensino superior (1 ciências exatas (CE) e 1 ciências da saúde (CS)), e a maioria, somando 70% (4 docentes), tem menos de 10 anos de docência no ensino superior (1 ciências da saúde (CS), 2 ciências humanas (CH) e 1 ciências exatas (CE)).

GRÁFICO 5: Tempo de atuação no IESP (anos).

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

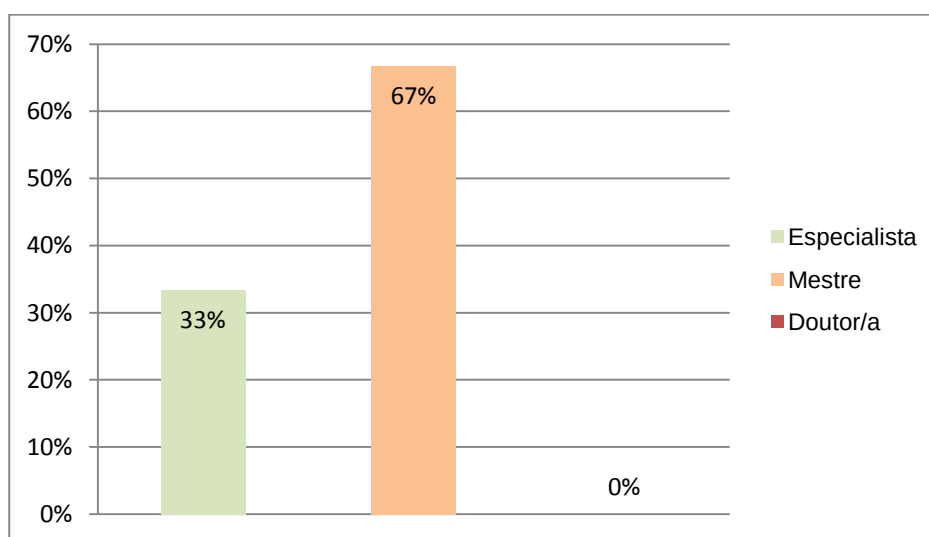
Consonante apresentado no GRAF. 5, o tempo de atuação docente no Instituto de Educação Superior da Paraíba (IESP) entre os/as entrevistados/as não ultrapassa de 5 anos de experiência, variando entre o intervalo de 1 a 5 anos e constatando que dois deles/as possuem o mesmo tempo de atuação na IES (3 anos).

GRÁFICO 6: Área do conhecimento dos/as docentes.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

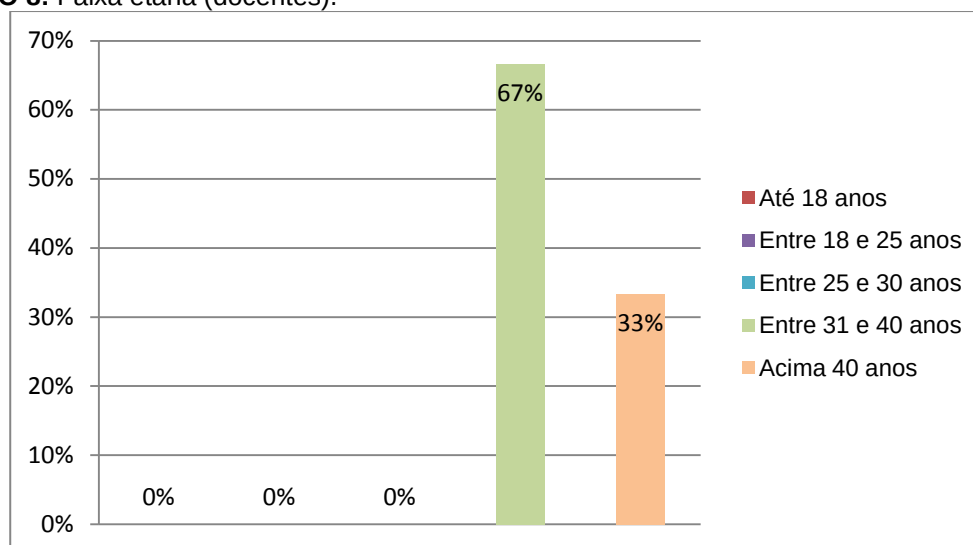
Conforme demonstrado no GRAF. 6, os/as docentes que foram selecionados/as por meio da plataforma acadêmica da instituição de ensino através de sorteio, caracterizam-se em um quantitativo geral de seis professores/as, sendo dois por cada área de conhecimento que abarcam a formação universitária no IESP (2 ciências exatas, 2 ciências humanas e 2 ciências da saúde).

GRÁFICO 7: Titulação.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Abordando os/as docentes acerca das suas titulações, constata-se que entre as pessoas entrevistadas, conforme demonstrado no GRAF. 7, 67% (4 docentes – 2 ciências exatas e 2 ciências humanas) são mestres e 33% (2 docentes - ciências da saúde) são especialistas. Não houve doutores/as dentre os/as entrevistados/as.

GRÁFICO 8: Faixa etária (docentes).

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Foi realizado um levantamento acerca da faixa etária do corpo docente pesquisado e conforme apresentado no GRAF. 8, obtiveram-se os seguintes resultados: 67% apresenta faixa etária entre 31 e 40 anos e 33% possui acima de 40 anos.

QUADRO 13: Identidade de gênero autodeclarada por docentes.

ÁREA	CURSO	GÊNERO AUTODECLARADO
Ciências da Saúde	Odontologia (Bacharelado)	Homem cis
	Nutrição (Bacharelado)	Feminino
Ciências Humanas	Administração (Bacharelado)	Feminino
	Ciências Contábeis (Bacharelado)	Heterossexual
Ciências Exatas	Arquitetura e Urbanismo (Bacharelado)	Masculino
	Sistemas para Internet (Tecnólogo)	Masculino

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Por conseguinte, abordamos os/as docentes acerca de suas identidades de gênero autodeclaradas. Conforme demonstrado no Quadro 13, 33% (2 docentes) declararam-se “feminino”, 33% (2 docentes) declaram-se “masculino”, 17% (1 docente) declarou-se “heterossexual”, e 17% (1 docente) declarou-se “homem cis”. Percebe-se uma espécie de confusão entre a compreensão sobre identidade de gênero e condição e/ou opção sexual, o que reitera certo despreparo para entender

a questão e lidar com tais perspectivas, diante da diversidade de gênero.

QUADRO 14: Identidade étnico-racial autodeclarada por docentes.

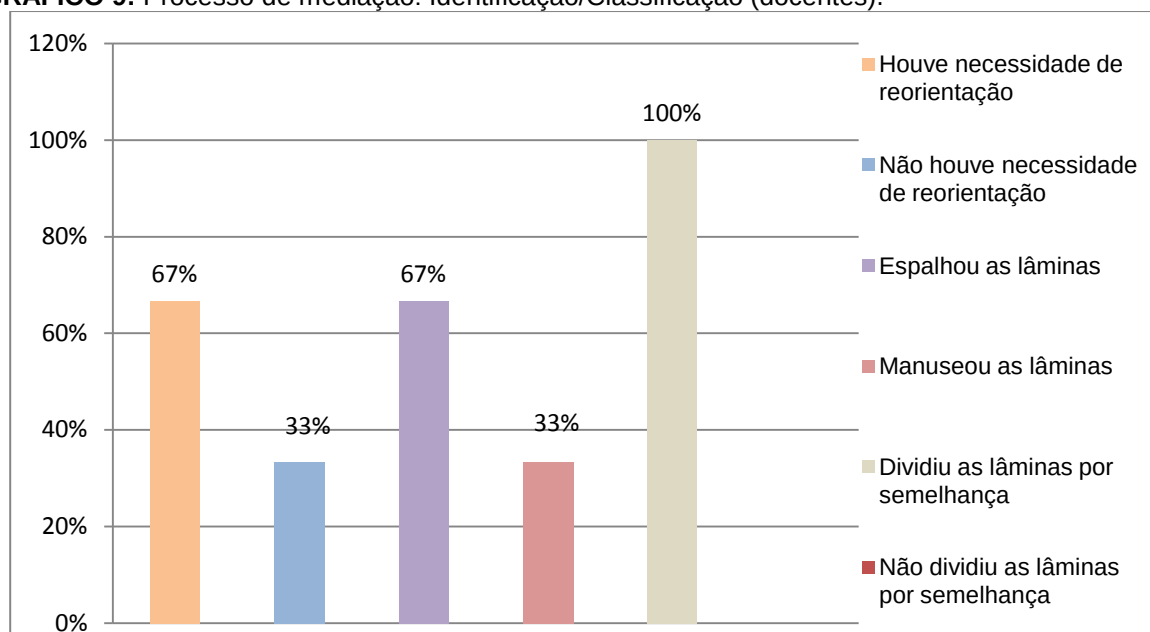
ÁREA	CURSO	ETINIA AUTODECLARADA
Ciências da Saúde	Odontologia (Bacharelado)	Pardo
	Nutrição (Bacharelado)	Branca
Ciências Humanas	Administração (Bacharelado)	Negra
	Ciências Contábeis (Bacharelado)	Negra
Ciências Exatas	Arquitetura e Urbanismo (Bacharelado)	Branco
	Sistemas para Internet (Tecnólogo)	Branco

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Por fim, nesta etapa, os/as docentes que compuseram a pesquisa autodeclararam suas identidades étnico-raciais, conforme apresentado no Quadro 14: 17% (1 docente) declarou-se pardo, 50% (3 docentes) declararam-se brancos/as e 33% (2 docentes) declararam-se negras. Não se percebeu dificuldades com tais informações, haja vista que os sujeitos docentes, de maneira geral, explicitaram suas origens e identidades étnico-raciais de maneira objetiva e consciente. Em seguida, partimos para as situações-problema, a partir do *método do quarto excluído*.

5.1.2 Processos de identificação/classificação de imagens (situações-problema) em docentes

A etapa a seguir, apresentará os resultados referentes à aplicação do método concorrente (vide apêndice A) no que se refere ao processo de mediação do *método do quarto excluído*. Tal aplicação buscou compreender as características de identificação, sistematização e decisão-ação que fundamentam as informações/decisões acerca da concepção das expressões de gêneros dos/as docentes entrevistados/as, de maneira pessoal, relacional e social. Sendo assim, observaram-se comportamentos de identificação e classificação da seguinte forma:

GRÁFICO 9: Processo de mediação: Identificação/Classificação (docentes).

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Conforme demonstrado no GRAF. 9, diante dos índices de respostas ao processo de identificação e classificação é possível verificar que 67% dos/as docentes (4 docentes) necessitaram de reorientação durante o processo de aplicação do método concorrente (vide apêndice A), 33% (2 docentes) não necessitaram de reorientação, 67% (4 docentes) proporcionalmente espalharam as lâminas sobre a mesa, 33% (2 docentes) proporcionalmente manusearam as lâminas nas mãos e 100% (6 docentes) dividiram as lâminas por semelhanças e/ou diferenças.

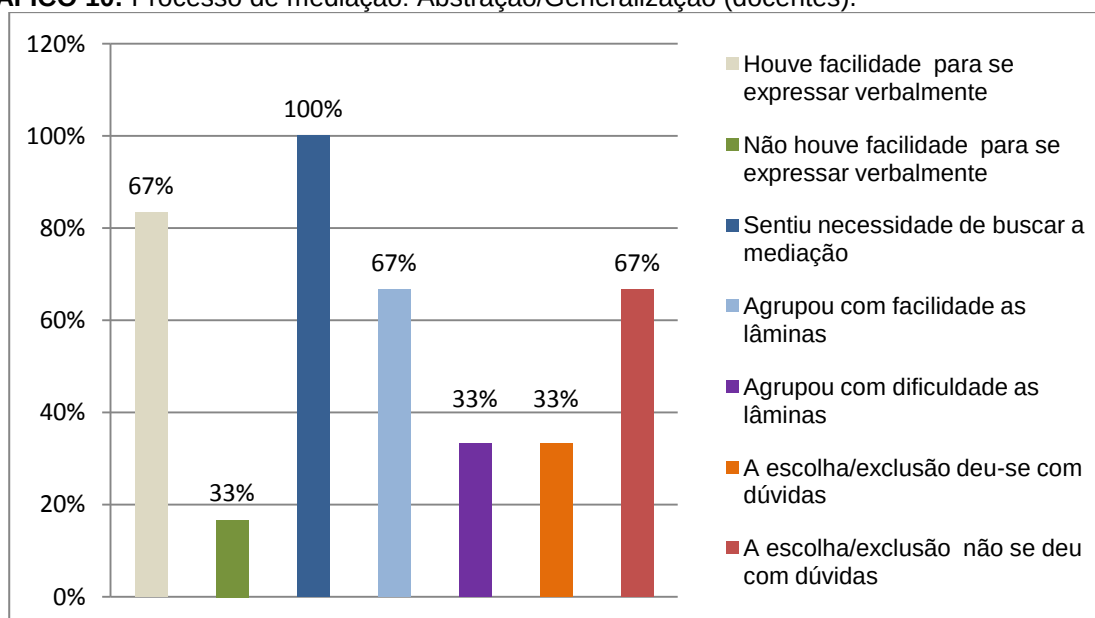
Segundo Catão (2013), o sujeito se desenvolve por meio da relação com os processos de internalização de sistemas simbólicos das circunstâncias histórico-sociais construídas em um processo coletivo. Diante disso, o sujeito no terreno sociocultural só recebe o poder de influenciar o/a outro/a e de ser influenciado pelo/o outro/o e pelo mundo se adquirir em si, a consciência acerca dos conceitos sociais, do comportamento, da liberdade de escolha e do planejamento de ações por meio dos processos psicológicos superiores. Ou seja, é necessário haver contato, troca e vivência para compreender e/ou construir conhecimento sobre algo.

Esse entendimento facilita a compreensão das dificuldades e potencialidades surgidas frente aos conceitos e perguntas que foram apresentadas durante o *Método do Quarto Excluído* baseadas nas categoriais: gênero e formação

universitária.

Diante das categorias, subcategorias, unidades de sentidos e roteirização do *quarto excluído* a partir do processo entre perguntas e respostas por imagens, percebeu-se durante a aplicação do método que a maioria (67%) dos/as docentes entrevistados/as não tinha inicialmente um raciocínio de compreensão e apreensão acerca da estruturação do método e das perguntas realizadas, necessitando dessa forma, da reorientação da pesquisadora. Em contrapartida, todos/as os/as docentes conseguiram identificar e classificar as pessoas demonstradas através das lâminas dividindo-as por suas diferenças e semelhanças.

GRÁFICO 10: Processo de mediação: Abstração/Generalização (docentes).



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

De acordo com o GRAF. 10, é possível observar diante dos índices de respostas ao processo de abstração e generalização que 67% dos/as docentes (4 docentes) tiveram facilidade para se expressar verbalmente durante o processo, 33% (2 docentes) não tiveram facilidade para se expressar verbalmente, 100% (6 docentes) sentiram necessidade de buscar mediação diante da reflexão (pensamento dialogado), 67% (4 docentes) agruparam com facilidade as lâminas, 33% (2 docentes) agruparam com dificuldade as lâminas, 33% (2 docentes) tiveram dúvidas diante da escolha/exclusão em situações de comparação e 67% (4 docentes) não tiveram dúvidas diante da escolha/exclusão.

A aplicação do método ocorre em níveis de complexidade que vai aumentando a cada agrupamento de lâminas. Dessa forma, a pessoa entrevistada alcançará mais facilmente o sucesso nas primeiras etapas de apresentação das lâminas sem a necessidade de mediação do/a pesquisador/a (nível real). Na medida em que ocorrerem as demais apresentações, as dificuldades começarão a surgir bem como a necessidade da mediação (nível potencial).

Para melhor entender, Vygotsky (2000) compreendeu que a aprendizagem se divide em níveis de desenvolvimento real e potencial. Esse entendimento trouxe base para a instrumentalização do *Método do Quarto Excluído* com o conceito dos níveis real (parte dos processos já completados e consolidados) e potencial (capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de um mediador). A distância entre os dois níveis chama-se Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e se refere ao caminho que a pessoa terá de percorrer para desenvolver funções que se encontram em processo de maturação. Diante disso, o processo de mediação é explicado por Vygotsky (2000) como nível potencial.

Segundo Catão (2013), o sujeito atravessa ao longo de sua jornada histórica diversas circunstâncias complexas (subjetivas e/ou socioculturais) que favorecem uma contínua (re)constituição através de autonomia, mas também através de influências (mediações) de outros sujeitos e do mundo. Sendo assim, por meio da mediação é possível detectar quais os conhecimentos prévios já foram adquiridos pelo indivíduo e quais são os conhecimentos que ainda precisam ser alcançados.

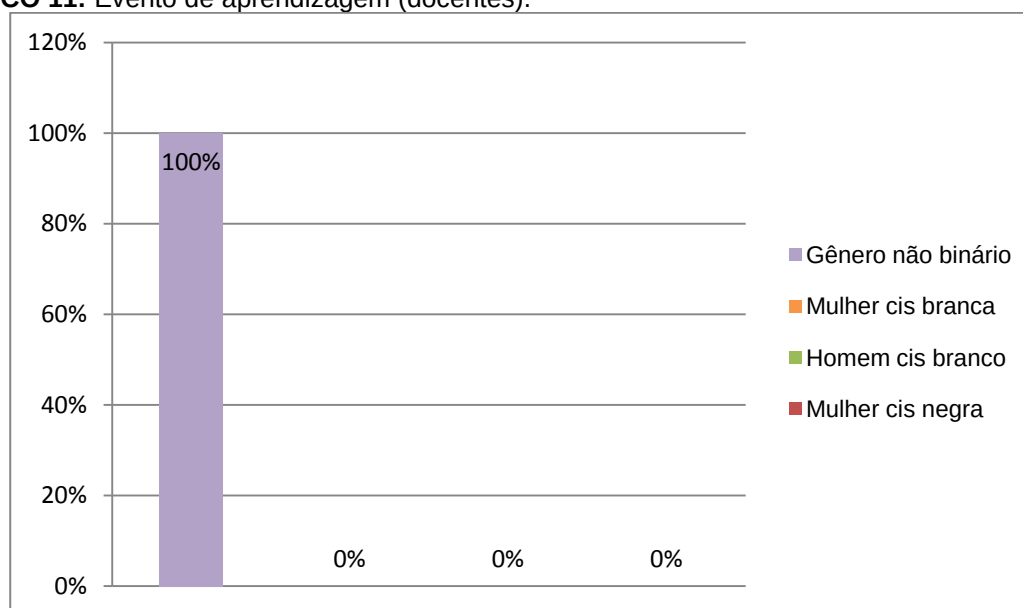
O método do quarto excluído processa mecanismos que favorecem a compreensão da generalização de situações-problema por parte do sujeito. O ato de generalizar, por sua vez, é resultado de respostas construídas a partir de processos de abstração que pode se desenvolver através da comparação, discriminação e agrupamento. Dessa forma, a mediação entre pesquisador/a e pesquisado/a é fundamental para oportunizar a reflexão/aprendizado e ajudar os sujeitos a (des)construírem conceitos e pensamentos acerca de símbolos e significados socialmente estabelecidos.

5.1.3 Processos de abstração/generalização de imagens (respostas) em docentes

A seguir, com a terceira etapa da atividade investigativa, serão apresentados os resultados referentes à *aplicação do instrumento de investigação* que caracteriza mais propriamente o *Método do Quarto Excluído* que ocorreu da seguinte maneira: apresentação das quatro lâminas as pessoas entrevistadas para ser realizada a identificação, classificação, generalização e exclusão mediante a sua apreensão e, posteriormente, a descrição das estratégias cognitivas empregadas (justificativa da escolha) pelo/a entrevistado/a. A explicação mais detalhada da aplicação desta etapa encontra-se na sessão 2.1 (O método do quarto excluído).

Diante da unidade de sentido “evento de aprendizagem”, com a seguinte situação-problema: *quando se diz que o modelo de aula convencional assume o padrão da pedagogia tradicional, essa ideia atende ou condiz mais com que imagem de estudante?*, obtiveram-se os seguintes resultados (GRAF. 11):

GRÁFICO 11: Evento de aprendizagem (docentes).



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Conforme foi constatado na pesquisa e explicitado no GRAF. 11, 100% dos/as docentes (6 docentes) excluíram o gênero não binário considerando-o, segundo a sua apreensão, não condizente ao modelo de aula convencional assumida pelo padrão da pedagogia tradicional.

De acordo com Bento (2010), o gênero não binário é visto como ato de superação da estrutura binária exercida na sociedade, da estratificação de

homem/mulher e da conscientização da existência de um campo repleto de múltiplas diferenças que abrange um extenso espectro de identidades. Em outras palavras, o gênero não binário é aquele que foge, em suas nuances performáticas, daquilo que é considerado normal e natural ao sexo de origem biológica.

O resultado das escolhas dos/as docentes para exclusão desvela aquilo que Miskolci (2014) afirma quando diz que tudo que foge a normalidade é recusado, irreconhecível e posto a beira da abjeção sem direito a dignidade moral, educacional e jurídica. Percebe-se que, ainda hoje, como ressalta Butler (2003), a polarização binária de homem e mulher é recurso indispensável para a aceitação seja em quaisquer instâncias da vida cotidiana, e a falta dessa, principalmente visível (performance), desencadeia atos de exclusão e poder sob os que são diferentes. As diferenças que desestabilizam a ordem social precisam ser naturalizadas e normalizadas para serem incluídas no processo de equidade, até mesmo na esfera educacional (MISKOLCI, 2014).

Para Miskolci (2009), essa prática de adequar o/a outro/a trata-se de um regime social regulador das normas de como as pessoas podem e devem se relacionar. Diante disso, Butler (2003) afirma que a necessidade de adequar e/ou excluir quem não segue o padrão social, demonstra que a sexualidade humana assume uma postura biopolítica e não mais biológica, com constante vigilância acerca das expressões sexuais e categorizando o que é "correto" e o que "errado" frente ao sexo.

Pode-se perceber que essa "repressão", digamos assim, está instaurada no corpo docente que se encontra imerso na sociedade predominantemente binária, e isso, por sua vez, engendra relações que provocam marcas profundas na vida das pessoas, promovendo uma erosão excludente na esfera educacional, mais especificamente, para os/as que externalizam comportamentos, performances e práticas que vazam dos padrões de gênero coerente ao sexo biológico e/ou de nascimento.

Diante desse resultado, referente ao quarto excluído da situação-problema sobre o modelo de aula convencional, os sujeitos docentes que compuseram a pesquisa assim explicitaram suas justificativas sobre a exclusão do gênero não binário como o quarto excluído:

QUADRO 15: Justificativas docentes pela escolha do quarto excluído em relação ao modelo de aula convencional.

CATEGORIA EMPÍRICA	DOCENTE	NUANCES DISCURSIVAS
Modelo de aula convencional	CE1	“Gente...[risos]. Mesmo sem concordar, escolheria essa imagem [gênero não binário], por ser mais diferente das demais.”
	CE2	“Eu provavelmente fui induzido pelos termos convencional e tradicional, então, eu imaginei a representação de uma sala minha, por exemplo, em que eu encontro essas representações em maior quantidade do que essa [gênero não binário], talvez.”
	CH1	“Escolho essa [gênero não binário], analisando pelos alunos que eu tenho. Na verdade, eu acho que a gente vai muito pelo estereótipo da pessoa, analisando a imagem, a primeira coisa que se percebe é o físico e você se expressa pelo o que você veste, pelo o que você usa, e essa imagem é um estilo, digamos, de aluno um pouco mais diferente , dinâmico, mais atual, e os outros que eu considere que estariam no padrão , acredito que, principalmente pela vestimenta e pela forma de se portar, tem um perfil mais conservador. Então, eu acho que esse excluído poderia incomodar mais .”
	CH2	“Para mim, enquanto professora, os quatro obedeceriam qualquer processo pedagógico-educacional, mas, diante da necessidade de escolha, seleciono esses três: o rapaz de óculos que faz parte de um padrão aceitável da sociedade, a mulher negra porque eu acho que ela se identifica comigo e eu tive também que me adotar nesse sistema de educação, e essa outra pessoa que está dentro dos moldes da atualidade, ou seja, que exige determinados comportamentos. Esse excluído [gênero não binário] não se encaixa porque essa sociedade e essa pedagogia padrão não aceitam determinadas características, né? Principalmente uma não definição de quem ela é .”
	CS1	“Eu acredito que por conta dos padrões , a gente não vê muito por não ser tradicional [gênero não binário], então, leva em conta toda aquela parte da pedagogia realmente tradicional que estamos acostumados, mas que a gente até tenta quebrar um pouquinho hoje em dia. E eu acho, inclusive, hoje em dia com a grande quantidade de professores mais novos que estão entrando no mercado, começamos realmente a quebrar isso, mas essa imagem não condiz tanto com o que estamos acostumados a ver. Para mim, é natural, é normal, até porque é um jeito que eu gosto, o visual e tudo, mas para a sociedade não é tão comum.”
	CS2	“É muito difícil você avaliar pelo estereótipo. Excluí, talvez pelo tradicionalismo, pelo convencional, já que a gente está trabalhando pelo estereótipo, né? Pela imagem não sei quem são... [pausou]...ou talvez até pelo uso de alguns acessórios que estão fora do padrão [gênero não binário].”

FONTE: Dados da pesquisa, 2019.

O Quadro 15 apresenta as justificativas dos/as docentes referentes aos motivos de escolha do gênero não binário como o quarto excluído diante da 1ª situação-problema da pesquisa apresentada na análise do GRAF. 11.

Conforme Casali (2005), todo espaço capaz de propiciar saberes e possibilitar a construção de conhecimentos pode ser denominado contextos de aprendizagem. Assim sendo, referem-se a conjuntos de circunstâncias, experiências, situações e

peessoas que de forma intencional ou não, coletiva e/ou individual conseguem concretizar um determinado aprendizado.

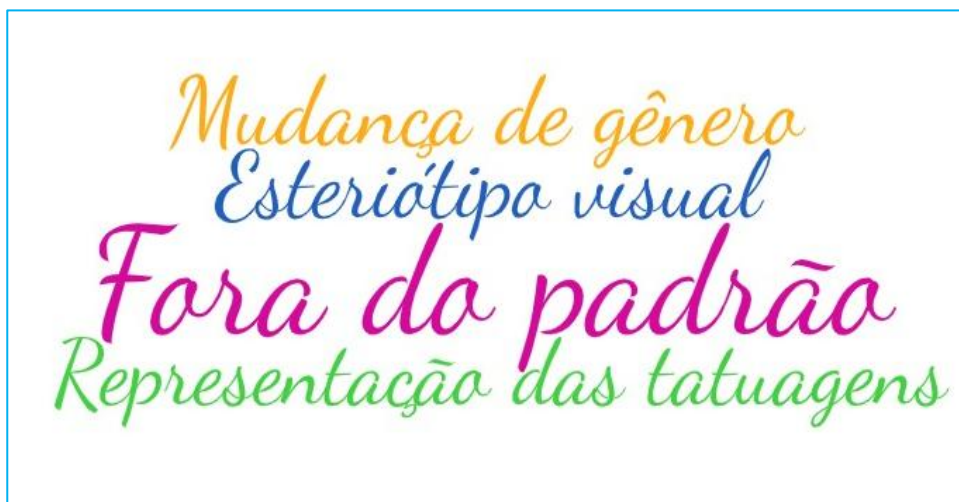
Em uma perspectiva epistemológica, Figueiredo e Afonso (2006) apresentam contextos de aprendizagem fundamentados em alguns conceitos. Dentre eles, encontra-se o *evento de aprendizagem*, que Valente e Almeida (2014) explicam-no como a situação em que o sujeito desenvolve um aprendizado. Ou seja, o *evento de aprendizagem* é facilmente identificado por meio de toda e qualquer situação em que o sujeito aprende algo, podendo ser realizado em espaços formais ou não formais de educação.

Andrade (2015) reconhece a importância do papel do/a aluno/a, dos contextos e de todos/as os/as envolvidos/as no processo de desenvolvimento da aprendizagem, e dessa forma, leva em consideração a utilização das informações fora do conhecimento primário para toda e qualquer ação no processo educativo. Por isso, todos os espaços de aprendizagem, principalmente os formais, precisam explorar instrumentos necessários da cultura moderna a fim de se aproximar da realidade de vida dos/as aprendizes.

Conforme pode-se perceber através das justificativas docentes e, de forma geral, pessoas que estão fora do padrão instituído pela sociedade têm, pelo fato de serem consideradas diferentes, maiores dificuldades em atender aos determinismos de modelos convencionais de aula em contextos de aprendizagem formal, uma vez que, de acordo com Miskolci (2016), incômodo, repulsa e estranhamento do ser que não se encaixa aos modelos socioculturais de homem e mulher.

Com base em tudo isso, foi solicitado aos/as docentes entrevistados/as que sintetizassem o porquê de suas escolhas em uma palavra e/ou expressão. O resultado de tais ênfases corrobora com os resultados, cujas evidências estruturam-se a partir da seguinte nuvem de palavras:

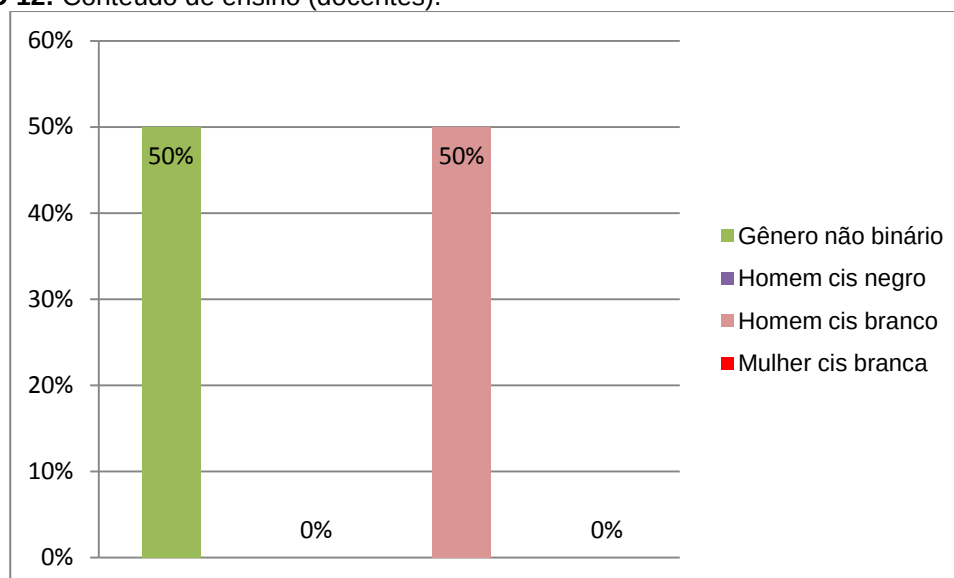
FIGURA 6: Nuvem de palavras das respostas à unidade de sentido: evento de aprendizagem (docentes).



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Em relação à ideia-síntese que mostra o motivo da exclusão, isto é, a resposta sobre o gênero não binário como o quarto excluído, a nuvem a palavras (FIG.6) expõe que a categoria “fora do padrão” é a que respalda o fato de que modelos de aula convencionais têm maior dificuldade de lidar com gêneros não binários no contexto de eventos de aprendizagem, na formação universitária.

Em consequência, na unidade de sentido “conteúdo de ensino” da situação-problema: *Quando se diz que o conjunto de conteúdos de aula busca ser socializado pelo professor/a e apreendido pelo aluno/a da melhor forma possível, esta ideia se adéqua mais facilmente a que imagem de estudante?* Expõem os seguintes dados no GRAF. 12 sobre o quarto excluído:

GRÁFICO 12: Conteúdo de ensino (docentes).

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Em face disso, foram apresentadas, através das lâminas, três pessoas que, independente de gênero, fugiam dos padrões sociais estabelecidos de moda e estilo para homem e mulher e uma pessoa (homem cis branco) mais adequada ao critério padrão de performance coerente ao sexo biológico. Diante disso, conforme foi constatado na pesquisa e explicitado no GRAF. 12, 50% dos/as docentes (3 docentes) excluíram o gênero não binário como não adequado a melhor apreensão dos conteúdos ministrados em aula e 50% (3 docentes) excluíram o homem cis branco.

Os resultados corroboram com o que Miskolci (2016) afirma quando diz que mediante as práticas regulatórias da sociedade binária, entende-se um processo chamado heterossexualidade compulsória que minora, ignora e exclui todos/as que se encontram na linha limítrofe do sistema sexo-gênero imposto, isto é, além das fronteiras de prescrições sociais instituídas como normal e padrão.

Diante disso, para Louro (1997), o modelo hegemônico na educação baseia-se em relações de poder informacional do/a docente, de conteúdos hierarquizados pautados em um modelo tradicional e mecânico incapaz de se adaptar as diferenças que, por sua vez, se encontram fora das noções binárias.

De certo modo, isso também é ressaltado por Charlot (2003), para quem a aquisição de saberes está ligada à realidade social e à experiência de vida que cada sujeito carrega consigo, evidenciando que o sujeito precisa agir e estar em contato

com o seu mundo particularmente “real” para aprender, e não se deter apenas aos conteúdos ministrados em aula, pois é necessário que cada sujeito desempenhe a sua própria atividade no mundo. Isso significa dizer que desrespeitar, negar e/ou violar a identidade de gênero em processos educativos constitui-se em uma grande antítese do próprio processo educativo, tendo em vista que o sujeito em (re)constituição é, em essência, uma instância da consciência histórica que deveria encontrar nos processos formativos o fomento reflexivo-crítico sobre si e sobre o mundo.

Foucault (2011) ressalta que é necessário compreender que, no cenário educacional, existem realidades que se distanciam da normatividade instituída culturalmente. No entanto, muitas vezes, pela homogeneização do sujeito a qual a escola está imbuída, pessoas que convivem com marcas de discurso opressor e excludente podem desenvolver um raciocínio de discriminação entre feminino e masculino, ou seja, negar a si mesmo diante de sua identidade de gênero. Essa também é uma das antíteses da educação pela escola.

Mediante tudo isso, Miskolci (2016) ressalta que a resistência frente à diferença nos espaços educacionais explica-se pelo “fator medo” relacionado à incompetência de lidar com o novo, o inesperado, e de tudo aquilo que gera mudanças na ordem do poder. Prefere-se, dessa maneira, sustentar relações apenas horizontais, ou seja, de igual para igual, entre aqueles/as que seguem o padrão socialmente estabelecido.

Diante dos resultados, observa-se que apesar do homem cis branco ter sido excluído por 3 docentes (50%), o motivo da sua exclusão não tinha a ver com ele propriamente, mas com o grupo, que por ser diversificado e não atender aos critérios de normalidade e padrão que a matriz binária impõe. Nesse aspecto, tais critérios não poderiam abarcar um homem cis branco que, por sua vez, apresentava uma performance totalmente coerente ao seu sexo biológico e com os padrões masculinos e hegemônicos estabelecidos. Essa compreensão é afirmada por Butler (2003), quando diz que a forma como o sujeito se comporta diante da sociedade, os gestos, as roupas, o estilo e a fala são indicadores que afetam a subjetividade a partir do derramamento do ser em sua própria essência, sua própria forma de estar no mundo a partir de sua condição naturalmente existencial.

Diante desse resultado, referente ao quarto excluído da situação-problema

sobre o conteúdo de ensino, os sujeitos docentes participantes da pesquisa assim explicitaram suas justificativas sobre a exclusão do gênero não binário como o quarto excluído:

QUADRO 16: Justificativas docentes pela escolha do quarto excluído em relação ao conjunto de conteúdos.

CATEGORIA EMPÍRICA	DOCENTE	NUANCES DISCURSIVAS
Conjunto de conteúdos	CE1	“Eu tenho que dar uma resposta, assim, que eu não concordo, porque eu acho que todas elas [as imagens] condizem, eu não vejo nenhuma delas excluídas desse processo [...]. Pela minha experiência como aluno e como professor eu não consigo pensar desse jeito [...] porque as experiências são muito diferentes . [...] Mas na perspectiva da sociedade atual, eu acho que se tenderia a recriminar esse aqui [gênero não binário], talvez por causa do gênero, [...] eu diria que, pela sociedade, essa imagem [gênero não binário] iria sofrer mais na mão do professor tradicional ”.
	CE2	“Posso levar em conta todos os aspectos da imagem? Eu justificaria pela presença desse aparelho eletrônico e...[pausou]...pela apresentação em que demonstra estar mais distraído [gênero não binário] e menos centrado que os demais.”
	CH1	“Vou novamente escolher levando em consideração os alunos que eu tenho, e aí vai ser um pouquinho diferente da resposta anterior. Esse [homem cis branco] eu acredito que teria um pouquinho mais de dificuldade e esses [demais imagens] teriam mais facilidade. Novamente, justifico pela questão do visual, mas fazendo um <i>link</i> com a experiência que eu tenho em sala de aula, nesse caso de aprendizagem, quando a gente olha a imagem eu tenho muitos perfis parecidos com esse aluno [homem cis branco] que está ainda, aparentemente, naquela falta de maturidade . E em relação a esses outros, eu percebo que são pessoas que já têm, de fato, uma identidade , um objetivo, mesmo que não sejam iguais aos meus, mas, às vezes, se foca mais ou eu tenho mais abertura”.
	CH2	“Ah, misericórdia! Eu o excluo [homem cis branco] no sentido de que ao pensar em um aluno que vá construir conhecimento, pelo menos na minha área, eu parto da abstração dos alunos, daqueles que têm mais flexibilidade de adquirir esse conhecimento, que estão mais abertos a essa discussão. E aí, esse rapaz, [homem cis branco] infelizmente, julgando pelo contexto, não tem cara de quem entraria na vibe da aula.”
	CS1	“Pode ser respondido a partir da minha vivência, né? Hoje em dia a gente vê que a grande parte das minorias tenta realmente se sobressair de alguma forma. Eu sou minoria, meu irmão também é uma minoria [disse que são gays] e para realmente estarmos aqui hoje, precisamos passar por muita coisa. Eu precisei estudar, eu precisei buscar muito, então, isso fazia com que eu, realmente, buscasse estudar, sobressair-me em alguns momentos para, pelo menos, ter um poder de voz mais ativa. E é isso que eu vejo hoje em dia, eu vejo muito em sala de aula, a grande maioria dos negros, dos gays, eles realmente buscam mais, e tentam realmente se sobressair do ‘geralção’. Nesse caso, isso seria um julgamento, mas eu vejo aqui [homem cis branco] uma pessoa mais fútil . [...] olhando as imagens, seria mais ou menos isso que eu vejo muito em sala de aula, as pessoas muito preocupadas com a imagem”.
	CS2	“Pelo uso do equipamento que ele [gênero não binário] apresenta, ele pode ter uma aprendizagem independente do professor ensinando”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019

O Quadro 16 apresenta as justificativas dos/as docentes referentes aos

motivos de escolha do gênero não binário como o quarto excluído diante da 2ª situação-problema da pesquisa apresentada na análise do GRAF. 12.

Conforme Bell (2011), a construção do conhecimento se desenvolve mediante o estabelecimento de conexões criadas pelos sujeitos nos contextos de aprendizagem, e pode ocorrer de maneira individual ou coletiva. Tal visão tem acarretado grandes reflexões acerca do modo de aprender e ensinar, ocasionando necessárias reavaliações nos conjuntos de conteúdos que são ministrados e a forma como são transmitidos em aula.

Fomentar inquietações sobre a transmissão de conteúdos, o saber e o fazer nos contextos de aprendizagem faz com que as instituições de ensino compreendam que o foco principal não são as situações de transferência de conteúdos, mas sim, no entendimento de que as ações de conhecimento precisam estar alinhadas com a cultura e com as individualidades das pessoas inseridas nela.

As diretrizes sobre contextos de aprendizagem ressaltam a conceituação de “conteúdo” referindo-se a “informação estruturada e codificada como texto, material multimídia, palavra falada do professor ou qualquer outro meio” (VALENTE; ALMEIDA, 2014, p. 1165). Dessa feita, a socialização de todo conhecimento que seja previamente hierarquizado, organizado e estruturado é denominada conjuntos de conteúdos.

Segundo Valente e Almeida (2014), o contexto de aprendizagem formal (a sala de aula) possui uma estreita semelhança com a concepção de conteúdos, visto que, esse espaço está solidificado em uma visão de estabilidade do contexto devido aos recursos didáticos estruturados, da regência docente e de um currículo sistematizado. No entanto, contextos de aprendizagem, sejam formais, informais ou não formais, por se tratarem de um fator para a incursão da cultura social, necessitam encontrar um alinhamento entre as práticas educativas e a realidade dos/as estudantes, compreendendo como eles/as percebem e aprendem, e o que e como fazem.

As justificativas docentes levam a crer que, diante da perspectiva de socialização de conteúdos em aula pelo/a professor/a, o gênero não binário, pelo fato de se constituir como “diferente”, professores/as tradicionais por não corresponder aos padrões socialmente instituídos, inclusive, pela escola. Dessa forma, por serem subalternizados em sala de aula, os dissidentes de gênero são

embrumados por recriminações que tendem a retirar o seu poder de vez e de voz, até mesmo no processo educativo, e o transformam em sujeitos que precisam construir percursos de aprendizagem independente do/a professor/a. Sendo assim, é possível entender que o alinhamento entre a prática educativa e a realidade do/a discente para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, como ressaltam Valente e Almeida (2014), podem não ocorrer tão facilmente para essas pessoas que têm uma realidade fora das fronteiras dos padrões socioculturais sedimentados.

Em face disso, foi solicitada aos/as docentes a síntese do porquê de suas escolhas em uma palavra e/ou expressão. O resultado de tais ênfases corrobora com os resultados, cujas evidências estruturam-se a partir da seguinte nuvem de palavras:

FIGURA 7: Nuvem de palavras das respostas à unidade de sentido: conteúdo de ensino (docentes).



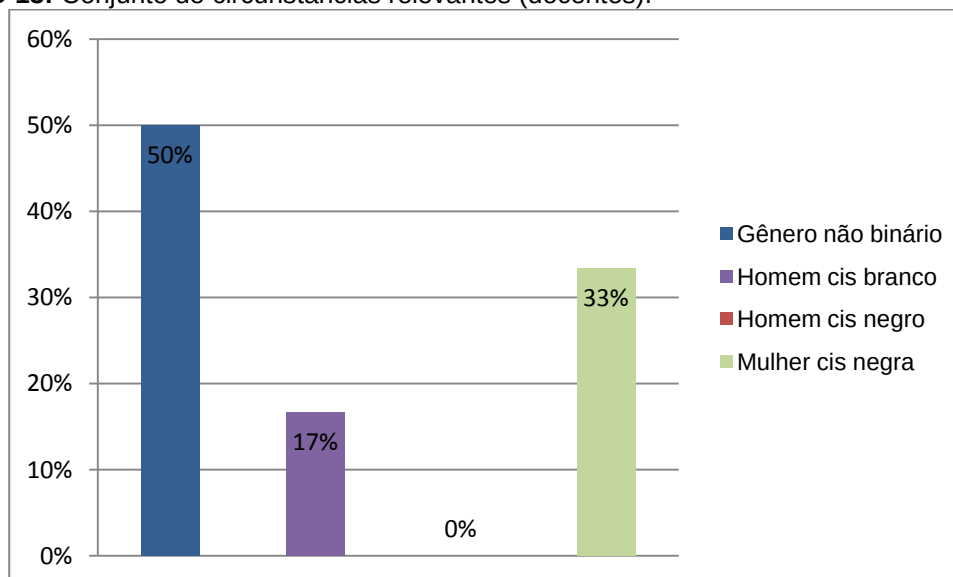
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Na perspectiva da ideia-síntese que apresenta o motivo da exclusão, isto é, a resposta sobre o gênero não binário como o quarto excluído, a nuvem de palavras (FIG. 7) mostra que as categorias “tradicional”, “distração”, “futilidade”, “exclusão de gênero”, “autodidata” e “falta maturidade” são as que respaldam o fato de que a socialização e apreensão de conteúdo em sala de aula têm maior dificuldade de serem realizados com sujeitos não binários.

Em consequência, a unidade de sentido na situação-problema: *Quando se diz que o ato de aprender é um processo que se dá pela construção de significados*

individuais e pela interação social, esta ideia condiz mais com que imagem de estudante?, expõem os seguintes dados no GRAF. 13 sobre o quarto excluído:

GRÁFICO 13: Conjunto de circunstâncias relevantes (docentes).



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Diante disso, foram constados os seguintes resultados: 50% dos/as docentes (3 docentes) excluíram o gênero não binário, 17% (1 docente) excluiu o homem cis branco e 33% (2 docentes) excluíram a mulher cis negra.

De acordo com Vygotsky (2004), a construção do conhecimento se estabelece por meio da interação, que se torna uma ferramenta facilitadora da aprendizagem e abarca compreensões acerca do mundo à sua volta e de si mesmo/a, estabelecendo interlocuções com o/a outro/a e espaços em que realiza as suas trocas de experiências.

Em concordância, Siemens e Downes (2005) explicam que o processo de construção do conhecimento se estabelece por meio de (inter)relações criadas pelos sujeitos no cenário educativo, e isso pode acontecer de maneira individual ou coletiva. No entanto, como afirma Butler (2003), diante das polarizações binárias é difícil alcançar um patamar de equidade, aceitação e interação saudável com as diferenças no meio acadêmico, pois a estratificação binária exclui, por meio do poder e controle, a estruturas não binárias. Em outras palavras, trata-se de um ideal binário que divide os sujeitos e tira o poder da população, bem como a liberdade de expressão aderindo à compreensão de que para adequar o sujeito é necessário

excluir e naturalizar.

Butler (2004) ressalta que é possível perceber, de forma cotidiana, uma cadeia de exclusão autoritária que impõe poder sob os/as que são diferentes e “perturbam a ordem social”. O novo e o diferente, dessa forma, representam uma sexualidade sustentada pela fluidez, que vai muito além das polaridades do binarismo patriarcais de feminino e masculino, e isso causa desestabilidade aos padrões sociais. A exclusão de pessoas que apresentam uma sexualidade desviante é antiga e atual ao mesmo tempo. Por isso, a Teoria *Queer* formou alicerces transversais para desconstruir noções binárias de gênero por meio de aceitação do diferente antes (ou ainda) reprimido por uma ordem dominante (MISKOLCI, 2014).

Diante dos resultados, com a maior exclusão do sujeito não binário e consonante a literatura apresentada, é percebida a necessidade de uma desmistificação de hábitos pré-estabelecidos pelos/as docentes e pelo âmbito educacional diante do conhecimento do corpo e as diversas experiências sexuais presentes nas descobertas da sexualidade humana na tentativa de promover processos de inclusão e conferir pleno direito de participação e desenvolvimento da aprendizagem em contextos educativos. É necessário promover a todos/as os/as estudantes, como ressaltam Almeida e Valente (2014), metodologias que vão além do tradicional e formal, a fim de permitir que as diversas experiências sociais presentes na instituição de ensino sejam valorizadas através da interação social.

Diante desse resultado, referente ao quarto excluído da situação-problema sobre ato de aprender mediante a construção de significados individuais e pela interação social, os sujeitos docentes que compuseram a pesquisa assim explicitaram suas justificativas sobre a exclusão do gênero não binário como o quarto excluído:

QUADRO 17: Justificativas docentes pela escolha do quarto excluído em relação à aprendizagem individual/coletiva.

CATEGORIA EMPÍRICA	DOCENTE	NUANCES DISCURSIVAS
Aprendizagem individual/coletiva	CE1	“Eu diria que se tivesse alguém que sofreria com a interação , essa pessoa [gênero não binário] sofreria mais. Mas, todos eles me parecem muito felizes nas fotos, parecem pessoas resolvidas, mas acho que a sociedade teria mais difículdade de interagir com essa [gênero não binário] do que com os outros três”.
	CE2	“Excluo essa, [mulher cis negra] basicamente, porque pela representação, os outros revelaram um caráter mais interativo pela...[pausou]...expressão.”
	CH1	“Eu acho que esse, [gênero não binário] pela imagem, não aparenta ser [...] fácil para o professor acessar, dependendo da realidade. E esses outros aparentam ter uma realidade mais próxima do professor. Com esse excluído [gênero não binário], nós, professores, podemos até falar em sala de aula alguma coisa que bate de frente com a própria realidade do indivíduo, então, fica difícil você fazer a pessoa aprender uma coisa que ela não entende como algo real ”.
	CH2	“Porque partindo desse contexto, dessa construção de conhecimento, essas três pessoas têm cara de que vivem em uma sociedade em construção constante, e esse excluído [homem cis branco] tem cara de quem quer pegar tudo pronto ”.
	CS1	“Excluo essa [gênero não binário] porque por mais que a gente tenha dois negros aqui, [...] eles ainda estão dentro de um padrão que a sociedade impõe , por estarem bem vestidos, mais arrumados, cabelos bem produzidos, maquiados, e, aqui, a gente vê uma pessoa [gênero não binário] que está dentro do estilo dela, o que inclusive eu acho legal, mas é uma pessoa tatuada , é uma pessoa negra , uma mulher que tem o cabelo mais curto , que não é tão bem vista pela sociedade ”.
	CS2	“Pelo estereótipo esse [homem cis branco] apresenta uma desarmonia em relação aos demais...[pausou]... Ele não tem as características do grupo que eu formei aqui, e, talvez, dificultaria a interação social . Aqui, existe uma conexão na forma de se vestir, de ideias que transitam”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O Quadro 17 apresenta as justificativas dos/as docentes referentes aos motivos de escolha do gênero não binário como o quarto excluído diante da terceira situação-problema da pesquisa, apresentada na análise do GRAF. 13.

De acordo com Casali (2005), os contextos de aprendizagem têm como composição de suas diretrizes norteadoras o parâmetro “contexto” que se refere a um conjunto coerente de circunstâncias, experiências, fatos e pessoas que proporcionam, através de situações, a aquisição de determinados conhecimentos. Em conformidade, Figueiredo (2006, p. 812) denomina “contexto como a ‘inter-relação de circunstâncias que acompanham um fato ou uma situação’”.

Dessa maneira, o parâmetro “contexto” imerso nos processos dos contextos

de aprendizagem é sustentado pelo contato com as experiências de vida do sujeito e seus conhecimentos cotidianos, por meio da pluralidade social, cultural, identitária e sexual. Sendo assim, compreende-se que os contextos de aprendizagem se resignificam pela interação social, que, por sua vez, se desenvolve no meio social, com sujeitos, com experiências individuais e com a intersubjetividade, seguindo a mesma linha de pensamento de Vygotsky (2004), na teoria sociocultural.

Segundo Valente e Almeida (2014), o contexto de aprendizagem encontra na interação social um molde facilitador da aprendizagem com pontos importantes que envolvem o envolvimento do saber, da intencionalidade, da identidade e das emoções para que o sujeito construa conhecimentos sobre o mundo à sua volta e da compreensão de si mesmo/a, estabelecendo interlocuções com o espaço em que realiza suas vivências. Dessa forma, a valorização pela experiência de vida, a cultura não oficial e as relações construídas nos meios em que há interação, tornam-se indispensáveis nos contextos de aprendizagem.

Em vista de tudo isso, *contexto* é o conjunto de atividades, estratégias e regras que se desenvolvem nos ambientes propiciadores de conhecimento mediante a interação como pilar fundamental para a construção de conhecimentos, na perspectiva de contextos de aprendizagem.

Tais resultados das justificativas docentes perfazem a ideia de que a pessoa não binária está sujeita, pois, a uma “descontextualização” sobre si pela escola, o que significa dizer que tendem a ter mais dificuldades na interação social como constituinte da construção do ato de aprender. Conforme Butler (2004) ressalta, a sociedade impõe atos excludentes e autoritários sob os/as que não apresentam uma realidade próxima do padrão que é imposto culturalmente, pois retratam uma desarmonia na ordem social. Isto é, distanciam-se das características sexistas e heteronormativas e, por esse motivo, não são bem vistas e nem aceitas pelo patriarcado. Em conformidade com esse entendimento, Butler (2003) diz que a exclusão de pessoas que apresentam uma sexualidade desviante é antiga e atual ao mesmo tempo, pois a despolarização do binarismo de gênero causa ainda desestabilidade aos padrões sociais.

Com base em tudo isso, foi solicitado aos/as docentes entrevistados/as que sintetizassem o porquê de suas escolhas em uma palavra e/ou expressão. O resultado de tais ênfases corrobora a nuvem de palavras:

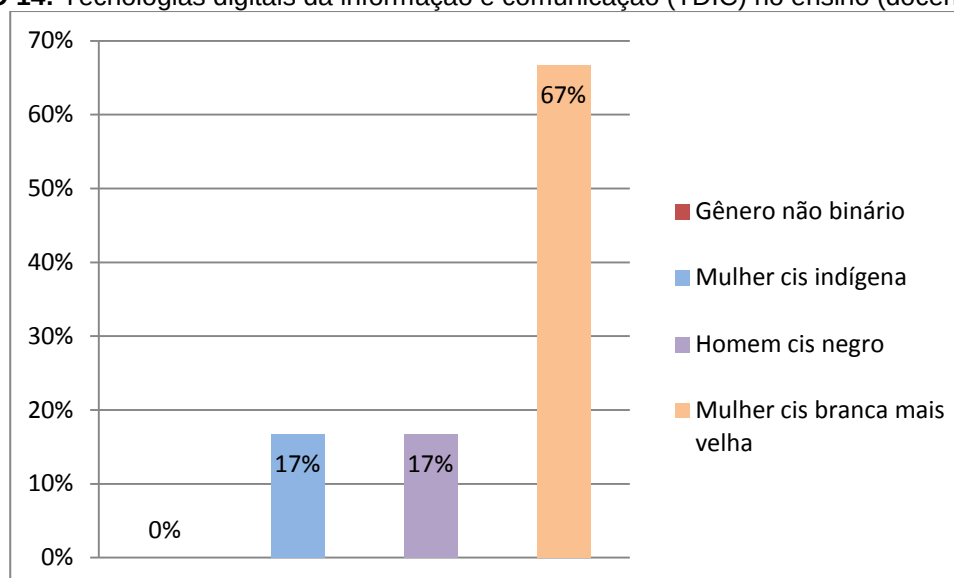
FIGURA 8: Nuvem de palavras das respostas à unidade de sentido: conjunto de circunstâncias relevantes (docentes).



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Frente à ideia-síntese que mostra o motivo da exclusão referente à resposta sobre o gênero não binário como o quarto excluído, a nuvem de palavras FIG. 8 expõe que as categorias “diferença”, “seriedade”, “tradicional”, “exclusão de gênero”, “dificuldade em interagir” e fora do padrão” são as que respaldam o fato de que o ato de aprender mediante a construção de significados individuais e pela interação social têm maior dificuldade de ocorrer com gêneros não binários no contexto de conjunto de circunstâncias relevantes na formação universitária.

Em conformidade com a unidade de sentido “Tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) no ensino”, na situação problema: *Quando se diz que a adoção das tecnologias digitais da informação e comunicação pode melhorar os processos de ensino em sala de aula, a boa utilização de tais tecnologias pelo/a estudante condiz mais com que imagem de pessoa?*, a apresentam-se os dados no GRAF. 14 sobre o quarto excluído:

GRÁFICO 14: Tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) no ensino (docentes).

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

De acordo com os resultados, 17% dos/as docentes (1 docente) excluiu a mulher cis indígena, 17% (1 docente) excluiu o homem cis negro e 67% (4 docentes) excluíram a mulher cis branca, considerando que, segundo as suas apreensões, esta não utilizaria bem as tecnologias em sala de aula, tendo em vista aparentar ser mais velha do que as outras pessoas do mesmo grupo de imagem.

Segundo Pacheco e Coutinho (2006), em uma sociedade patriarcal é impossível enxergar um arquétipo feminino capaz de desempenhar, de forma autônoma e significativas, atividades sociais. De acordo com Louro (1997), a luta feminista tenta desmistificar isso, pois foi a partir da construção do conceito de gênero que se desenvolveu a garantia de acesso da mulher à educação formal, à sua participação nas questões políticas e ao trabalho.

Butler (2003) reflete sobre a categoria do feminismo a importância de se romper o entendimento binário ontologicamente construído de masculino e feminino que defende a normatividade masculina e cria oposição à perspectiva feminina. Dessa forma, romper com essa dualidade é o caminho para escapar da ideia de domínio normativo, também questionando a ordem compulsória do sexo/gênero/desejo.

Desse modo, percebe-se que diante dos resultados obtidos na pesquisa, essa compreensão de inferioridade já é uma marca histórica considerável, e quando se trata de uma mulher mais velha há uma tendência a um maior menosprezo. Por isso,

Butler (2003) reflete sobre a importância de educar, desde a infância, para entender que as questões de gênero são um problema altamente debatível, desmistificando a determinação de um binarismo e de uma sobreposição obrigatória do gênero masculino ao feminino.

Diante desse resultado, referente ao quarto excluído da situação-problema sobre a boa utilização das tecnologias em sala de aula, os sujeitos docentes que compuseram a pesquisa assim explicitaram suas justificativas sobre a escolha do quarto excluído:

QUADRO 18: Justificativas docentes pela escolha do quarto excluído em relação às tecnologias digitais da informação e comunicação e os processos de ensino-aprendizagem.

CATEGORIA EMPÍRICA	DOCENTE	NUANCES DISCURSIVAS
Tecnologias digitais da informação e comunicação e os processos de ensino-aprendizagem	CE1	“[...] Olhando pelas imagens enxergam-se pessoas muito joviais, inteirados, são pessoas que parecem, pelo aspecto visual , que estão ligadas à tecnologia, você percebe pelo corte de cabelo, partes do corpo, os adereços, eu diria que todos eles funcionariam. [...] No curso de CE1, por exemplo, o que pesa muitas vezes, em relação à dificuldade de lidar com alguma tecnologia, é a idade . Uma pessoa mais velha teria mais dificuldade. Mas, a relação com a tecnologia nem sempre é um limitador, às vezes, o aluno se relaciona melhor com tecnologia do que com o conteúdo porque é uma geração que nasce com a tecnologia. Mas, enfim, ...[pausou]...pela aparência da faixa etária , eu diria que esses estariam até mais dentro dos cursos superiores do que essa moça de idade maior [mulher cis branca mais velha]. Dentro de um quadro, hoje, na média de idade em sala de aula, eu diria que essa [mulher cis mais velha] não estaria dentro da sala de aula. Com a aparência, é difícil de lidar ”.
	CE2	“Porque, aparentemente, a forma como ele [homem cis negro] tirou a foto, o local ...[pausou]... não demonstra muita técnica, a foto ficou escura, não sei se isso estaria certo, mas, na minha percepção, diferente das outras pessoas, talvez ele [homem cis negro] não fizesse o uso da tecnologia de maneira significativa , no sentido técnico.”
	CH1	“Essa foi um pouquinho mais complicada porque, para mim, eles apresentam o mesmo padrão , mas eu vou destacar pela questão da faixa etária . Eu percebi que essa excluída [mulher cis mais velha] seria a mais velha de todas as opções, e aí quando falamos de tecnologia, temos alunos que são muito à frente até do próprio professor, mas quando pensamos em alunos mais velhos , ou maduros, digamos assim, algumas tecnologias não lhe são tão fáceis de acessar”.
	CH2	“Eu excluí essa [mulher cis indígena] porque eu tive a sensação de que esses três têm um propósito no uso da tecnologia , e essa excluída [mulher cis indígena] eu achei que não, pode ser só uma impressão, mas essa foi a minha sensação, pois entre esses escolhidos, um aparenta transmitir alguma coisa, outra usando para fins comerciais, e o terceiro aparenta uma pessoa que está discutindo sobre a questão da negritude dela.”
	CS1	“Essa [mulher cis branca mais velha]. Eu acredito que por conta da idade ”.
	CS2	“Eu escolhi pela faixa etária , pois ela [mulher cis branca mais velha] parece ser mais resistente ”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O Quadro 18 apresenta as justificativas dos/as docentes referentes aos

motivos de escolha da mulher cis mais velha como o quarto excluído diante da 4ª situação-problema da pesquisa apresentada na análise do GRAF. 14.

Coforme Gadotti (2005), os contextos de aprendizagem além de favorecerem a interação, precisam ofertar condições de diálogos favoráveis para o desenvolvimento de aprendizados em seus meios. Frente a isso, as estratégias pedagógicas empregadas através das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) proporcionam significativas oportunidades de conversação entre sujeitos, que por sua vez, conseguem compartilhar vivências particulares, informações cotidianas e construir relações com outros sujeitos a fim de estabelecer aprendizagem e conhecimento.

Com as inovações tecnológicas, abriu-se espaço para uma nova forma de educar, pois o avanço tecnológico trouxe novas maneiras de compreender o conhecimento exposto nos livros ou aqueles transmitidos em aula pelos/as professores/as. Por tais circunstâncias, a teoria conectivista, referente aos processos de aprendizagem a partir das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), busca entender como tais aspectos educacionais, na sociedade em rede, são (re)definidos.

Dessa forma, a teoria da conectividade carrega o entendimento de que o aprendizado não está mais centrado em um sujeito mediador (o/a professor/a ou instituição de ensino), mas está em todos/as e nos contextos, sendo possível aprender através da conexão facilitada pela tecnologia. Sendo assim, é necessário que, no âmbito acadêmico, desenvolvam-se maneiras de atender demandas específicas de aprendizagem (didáticas e metodologias) que auxiliem estudantes a aprender novas formas de apreender os conteúdos abordados em sala de aula, coerentes à sua realidade de vida.

Em face disso, foi solicitada aos/as docentes a síntese do porquê de suas escolhas em uma palavra e/ou expressão. O respaldo de tais ênfases corrobora com os resultados, cujas evidências estruturam-se a partir da seguinte nuvem de palavras:

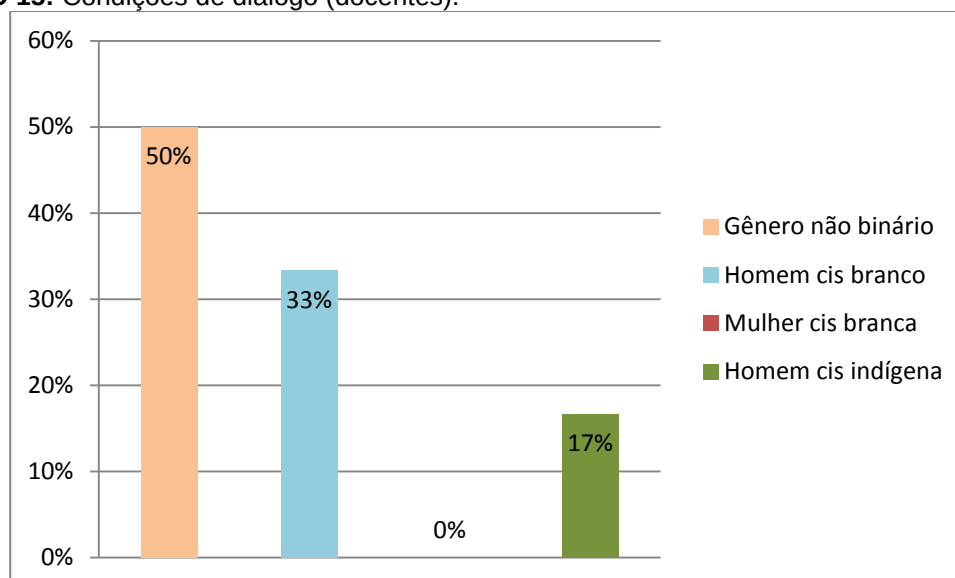
FIGURA 9: Nuvem de palavras das respostas à unidade de sentido: tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) no ensino (docentes).



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Em relação à ideia-síntese que apresenta o motivo da exclusão, isto é, a resposta sobre o gênero não binário como o quarto excluído, a nuvem de palavras (FIG. 9) mostra que a categoria “faixa etária”, conforme discutido anteriormente, é a que respalda o fato de que a boa utilização das tecnologias em sala de aula tem maior dificuldade de ser realizada por sujeitos que apresentam faixa etária mais elevada na perspectiva de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) no ensino.

Por conseguinte, a unidade de sentido na situação-problema: *Quando se diz que o desenvolvimento da aula, para o fomento da aprendizagem, dá-se a partir de múltiplas estratégias pedagógicas e formas de conversação em sala de aula e além desta, esta ideia condiz mais com que imagem de estudante?*, expõem os seguintes dados no GRAF. 15 sobre o quarto excluído:

GRÁFICO 15: Condições de diálogo (docentes).

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Consonante resultado apresentado no GRAF. 15, 50% dos/as docentes (3 docentes) excluíram o gênero não binário, 33% (2 docentes) excluíram o homem cis branco e 17% (1 docente) excluiu o homem cis indígena como não condizente, em suas apreensões, às formas de conversação (diálogo) em sala de aula e além desta.

A instituição de ensino, de acordo com Vygotsky (2000), resignifica-se através da interação social, seja com o ambiente, os/as discentes, docentes ou com as intersubjetividades construídas por suas experiências de vida. Sendo assim, o diálogo, segundo Almeida e Valente (2014), favorece a aprendizagem, que é fomentada a partir de conversações entre sujeitos e cenários, pois é dessa maneira que se compartilham experiências e informações para criar novos aprendizados, (re)produzindo novos conceitos e ações através da interação com as pessoas.

Na mesma perspectiva, Catão (2013) afirma que é por meio de um processo coletivo e de interações que ocorre a internalização e apreensão de sistemas simbólicos presentes nas circunstâncias histórico-sociais. Sendo assim, a aquisição de determinados signos e símbolos no meio educativo depende, na maioria das vezes, do contato, da troca de experiências e da vivência coletiva, pois a aprendizagem não ocorre de forma isolada.

Segundo Vigotsky (1994), o sujeito está em constante busca de se relacionar com o mundo, pois entende que as construções individuais e coletivas do ser humano estão diretamente ligadas ao seu convívio social. Dessa forma, a

compreensão dos fatores biológicos não pode ser mais determinante para o desenvolvimento pleno do sujeito.

Dessa forma, na formação universitária e na vida profissional, a interação entre os indivíduos desempenha papel fundamental. No entanto, a partir das perspectivas da Teoria *Queer*, apresentadas por Miskolci (2016), a inter(ação) dos sujeitos não binários tende a se comprometer e/ou ser negada por uma tradição moral baseada em relações heteronormativas.

A percepção dos/as docentes apresentada nos resultados reflete a dificuldade de reconhecer o indivíduo não binário desenvolvendo, de maneira significativa, condições de diálogos em sala de aula e além desta. Dessa forma, tal percepção descortina um regime que afirma a heterossexualidade como única e exclusiva modalidade de relacionamento e de convívio válidos na formação universitária, o que implica dizer que pessoas “diferentes” não são consideradas (BUTLER, 2003). Essa percepção acarreta profundas implicações no modo de aprender e ensinar. Por isso, as instituições de ensino superior, como o IESP, por se tratarem de espaços de socialização e formação, devem reavaliar suas práticas educativas para respeitar a produção das subjetividades dos/as discentes.

Diante desse resultado, referente ao quarto excluído da situação-problema sobre condições de diálogo, os sujeitos docentes participantes da pesquisa assim explicitaram suas justificativas sobre a exclusão do gênero não binário como o quarto excluído:

QUADRO 19: Justificativas docentes pela escolha do quarto excluído em relação às estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da aula.

CATEGORIA EMPÍRICA	DOCENTE	NUANCES DISCURSIVAS
Estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da aula	CE1	“Eu diria que, pela expressão e não pelo gênero, esse [gênero não binário] aparenta ser mais acanhado pela ideia de interação...[pausou]. Veja, eu tenho uma aluna trans aqui no curso de CE1, e temos vários outros trans masculino e trans feminino, e, por exemplo, essa aluna trans é representante de classe, e tem uma super liderança. Temos outro aluno trans que é super ativo. Então, eu diria que, pela aparência , não pelo gênero, [...] ele [gênero não binário] me parece mais recatado do que os outros”.
	CE2	“A partir da fisionomia , na minha percepção, ficou mais evidente que estes daqui estão mais abertos à conversação do que este [gênero não binário].”
	CH1	“Novamente, eu vou relacionando as minhas experiências com o estereótipo físico . Nós desenvolvemos a aula e, nem sempre, conseguimos atender todo mundo, né? Cada um tem um estilo de aprendizagem diferente, e a liberdade expressada por essa imagem [gênero não binário] que proporciona também a liberdade de você se expressar positiva ou negativamente em relação a uma determinada estratégia usada em aula. Então, para mim, não é muito comum eu ter alunos representados por essa imagem excluída [gênero não binário] do que, por exemplo, pessoas mais como essas outras imagens que me faz recordar alunos que, mesmo que não se deparem com uma estratégia que eles gostem, aceitariam e participariam”.
	CH2	“Excluo-o [homem cis branco] porque eu acredito que não é uma pessoa que está aberta a essas múltiplas metodologias, ele aparenta, para mim, ser tradicional ”.
	CS1	“Eu acho que, hoje em dia, em sala de aula, com essa parte do desenvolvimento de aprendizagem e as estratégias pedagógicas, muitas vezes, precisamos fazer debates e conversações para que se fixem os conteúdos, e a grande maioria dos alunos que estão em sala de aula e que participam mais de debates são pessoas que já têm uma desconstrução social . Eu acho que, olhando assim, eu diria que ...[pausou]...por uma falta de interesse [...] excluiria essa daqui [homem cis] [...]. Eu acho que seria uma pessoa que menos se interessaria, em comparação às outras imagens, para algum debate, [...], em sala de aula”.
	CS2	“Pela idade , muito jovem , talvez não trouxesse muito retorno para mim [homem cis indígena]”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O Quadro 19 apresenta as justificativas dos/as docentes referentes aos motivos de escolha do gênero não binário como o quarto excluído diante da quinta situação-problema da pesquisa, apresentada na análise do GRAF. 15.

Como ressaltado anteriormente, Gadotti (2005) afirma que os contextos de aprendizagem devem oferecer condições para o exercício pleno de diálogos, a fim de desenvolver, por meio de conversações entre sujeitos, conhecimento em seus meios. O processo de troca de experiências vividas pelo sujeito constrói relações favoráveis para a aprendizagem.

O próprio conceito de contexto de aprendizagem traz a proposta da condição de diálogo como facilitadora dos processos de ensino-aprendizagem, pois a partir das múltiplas possibilidades de interação e conversação entre pessoas nos cenários educativos, constrói-se conhecimentos significativos alinhados à realidade de vida do sujeito (VALENE; ALMEIDA, 2014). A externalização de compreensões individuais e a relação com o/a outro/a, por intermédio de diálogos, proporcionam novos aprendizados e confirmam a ideia de que a aprendizagem não ocorre unicamente em um contexto, mas se integra com outros contextos, reproduzindo outros novos através da interação com as pessoas.

Dessa forma, o contexto é percebido através da interação entre o contexto e o/a aprendiz, com as experiências individuais de cada um/a e suas necessidades específicas de aprendizagem. Essas experiências podem ser individualizadas ou dialógicas e sociais. Conforme Almeida (2009), a interação se constitui por processos educativos norteados mediante o exercício de atuação do/a próprio/a aprendiz na construção, reconstrução e reconhecimento de suas histórias que permitem a organização dos seus pensamentos acerca das experiências e relações criadas consigo próprio/a e com os/as outros/as.

Os resultados explicitados através das justificativas docentes perfazem a ideia de que gêneros não binários não condizem com pessoas abertas à conversação em sala de aula, pois como ressaltado pelos/as docentes, a representação deste/a não é “tradicional”, e muitas vezes os/as professores não sabem “como se chegar”. De acordo com Miskolci (2009), a não binaridade de gênero produz uma desconstrução social, e, desse modo, tais pessoas são marcadas pela exclusão que impede sua participação plena nas esferas socioculturais.

Diante de tudo isso, foi solicitado aos/as docentes entrevistados/as que sintetizassem o porquê de suas escolhas em uma palavra e/ou expressão. O resultado de tais ênfases estrutura-se a partir da seguinte nuvem de palavras:

FIGURA 10: Nuvem de palavras das respostas à unidade de sentido: condições de diálogo (docentes).

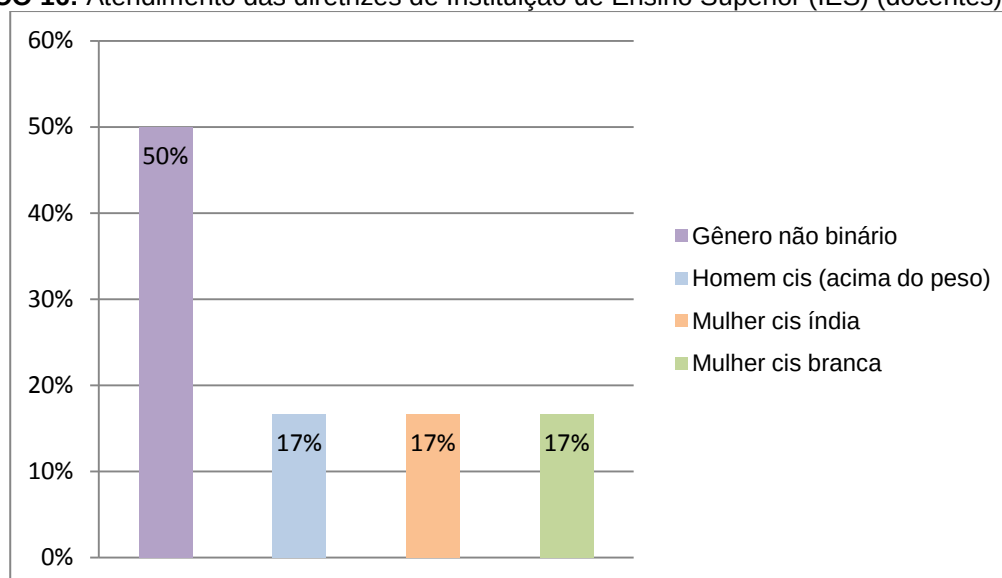


Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Em relação à ideia-síntese que mostra o motivo da exclusão, isto é, a resposta sobre o gênero não binário como o quarto excluído, a nuvem a palavras (FIG. 10) expõe que a categoria “fora do padrão” é a que respalda o fato de que formas de conversação dentro e fora de sala de aula têm maior dificuldade de ocorrer com gêneros não binários no contexto de condições de diálogo na formação universitária.

Tal resultado é bastante preocupante, haja vista que o princípio fundamental dos processos educativos crítico-reflexivos é o diálogo aberto e livre. A subtração de tal condição a estudantes pode implicar em sérias consequências para o próprio ato educativo como filosofia libertária, principalmente porque tais pessoas tornam-se desprestigiadas do contexto em função de seu “gênero vazado”, ou seja, por ser “fora do padrão”.

Em conformidade com a unidade de sentido na situação-problema: *Quando se diz que a instituição de ensino superior constitui-se como espaço de educação formal, as diretrizes político-pedagógicas de tais instituições condizem mais com o atendimento a que imagem de estudante?* apresentam-se os seguintes dados no GRAF. 16 sobre o quarto excluído:

GRÁFICO 16: Atendimento das diretrizes de Instituição de Ensino Superior (IES) (docentes).

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Conforme explicitado no GRAF. 16, 50% dos/as docentes (3 docentes) excluíram o gênero não binário como não condizente, em suas apreensões, ao atendimento das diretrizes político-pedagógicas de instituições de ensino superior, 17% (1 docente) excluiu o homem cis (acima do peso), 17% (1 docente) excluiu a mulher cis índia e 17% (1 docente) excluiu a mulher cis branca.

Segundo Miskolci (2014), a não binaridade de gênero vincula-se a um grupo social de indivíduos estigmatizados e que mais sofre exclusão social em todos os níveis. Sendo assim, aqueles/as que apresentam performances diferenciadas do convencional, necessita buscar estratégias ou lutar por políticas de inclusão se quiserem ser integrados/as e aceitos/as de forma digna pela sociedade.

Para Almeida (2009), o ato de aprender não ocorre de forma isolada e nem restrita à sala de aula. A aprendizagem, por sua vez, ocorre em torno de todo o contexto educacional, desde a relação com docentes, coordenadores/as, secretários/as, todos/as os/as profissionais imersos nesse contexto e com as experiências consolidadas na própria instituição de ensino. Desta feita, o autor retrata que a universidade reduz a sua capacidade de diálogo com a sociedade na medida em que permanece obsoleta em relação aos pontos de comunicação e de interação social.

Conforme Chauí (2001), o grande questionamento é indagar: qual a relação que existe entre a sociedade e a universidade e como podemos inserir a

universidade na sociedade? No que cabe à universidade, é necessário envidar esforços na construção de novos entendimentos acerca das (trans)formações sociais para validar políticas de apoio as diferenças.

De acordo com os resultados, percebe-se que, apesar das várias leis instituídas em prol das pessoas subalternizadas, consagrando o direito pleno de dignidade e igualdade em consonância às diferenças do ser humano, constata-se mais uma situação de exclusão aos que são diferentes. No entanto, é preciso que a universidade, como afirma Chauí (2001), realize e exprima suas atividades associando-a ao que a sociedade é e faz parte. Em outras palavras, os ambientes educacionais, mais especificamente o cenário universitário, precisa reavaliar suas práticas educativas e de atendimento pautadas na cultura das diferenças.

Diante desse resultado, referente ao quarto excluído da situação-problema sobre instituição de ensino superior (IES), os sujeitos docentes que compuseram a pesquisa assim explicitaram suas justificativas sobre a exclusão do gênero não binário como o quarto excluído:

QUADRO 20: Justificativas docentes pela escolha do quarto excluído em relação às diretrizes político-pedagógicas no ensino superior.

CATEGORIA EMPÍRICA	DOCENTE	NUANCES DISCURSIVAS
Diretrizes político-pedagógicas no ensino superior	CE1	“Não vejo nenhum excluído, todos estão dentro da educação formal [...] Até porque a mudança de gênero não implica em você corresponder a uma escola transformadora ou uma escola tradicional, [...] falo da minha experiência que tenho de sala de aula. Claro, temos o problema na aceitação da escola , mas não na metodologia de ensino, dos aspectos de como a escola funciona na sua estrutura, de educação, ensino-aprendizagem. Mas, enfim, escolheria essa [gênero não binário] porque são as pessoas que são estigmatizadas , que sofrem com problemas de aceitação , né?”
	CE2	“Porque imagino que, atualmente, as instituições de ensino ditam as suas regras e normativas a partir de um padrão geral do estudante , talvez não levem em conta, ainda, as especificidades ou diferenças . Diante disso, essa representação [mulher cis índia], talvez tanto pela representação facial, visual, remetesse a um perfil de aluno que ainda estaria ao redor daquele...[pausou]... estereótipo mais geral, mais tradicional de aluno, talvez.”
	CH1	“Eu excluí dessa forma porque essa aqui [mulher cis] representa um padrão mais tradicional de aluno , e eu acho que as políticas pedagógicas terminam atendendo, ajudando e beneficiando essa outra parte de alunos. [...] As instituições de ensino estão buscando atender melhor pelo fator de inclusão , de aceitar diferenças e entender as próprias divergências entre as pessoas”.
	CH2	“Porque, infelizmente, as nossas diretrizes político-pedagógicas ainda não contemplam a diversidade dos alunos em todos os sentidos, né? E como esse aluno [homem cis mais velho acima do peso] foge da ideia do padrão do que é um aluno branco, bem sucedido, magrinho, com todos os padrões de beleza e familiar , então ele [homem cis mais velho acima do peso] não se encaixaria e não representaria essas diretrizes de hoje , embora haja tantas mudanças que a gente tá lutando para se efetivar, mas, infelizmente, o padrão dos alunos não é esse ainda ”.
	CS1	“[...] Hoje em dia a gente vê uma padronização muito grande, apesar de termos, realmente, uma desconstrução maior em sala de aula com alunos mais tatuados, com alunos com <i>dreads</i> , mas essa imagem [gênero não binário] aqui a gente não vê tanto [...], está fora do padrão , digamos assim, do que a gente vê normalmente ...[pausou]. Mulher de cabelo mais curto, usando um relógio que, para a sociedade, seria masculino, mais ou menos isso, por esse motivo de exclusão, fora dos padrões ”.
	CS2	“Pelo biotipo , mais cheinho [homem cis mais velho acima do peso]”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O Quadro 20 apresenta as justificativas dos/as docentes referentes aos motivos de escolha do gênero não binário como o quarto excluído diante da sexta situação-problema da pesquisa apresentada na análise do GRAF. 16.

Diante da expansão do ensino superior, na perspectiva brasileira em meados dos anos 2000, deu-se início a um processo de mudanças nas diretrizes político-

pedagógicas das instituições de ensino. Por meio disso, alcançou-se uma conscientização acerca da responsabilidade social que é formar indivíduos para exercer uma profissão (PINTO, 2017).

Segundo Chauí (2011), a universidade trata-se de uma instituição de espaço social que exprime e realiza suas atividades coerentes a sociedade que faz parte. Sendo assim, suas atividades compõem um arsenal de significados que se fundamentam na idealização de uma educação desdobrada por objetivos partilhados socialmente. Em conformidade com Vygotsky (2004), tal desdobramento acontece em meio às relações com o contexto e com o/a outro/a.

Entende-se que a partir da função do ensino superior, que é fomentar a produção de conhecimento, as universidades desempenham um papel fundamental na construção de relações de indivíduos que interagem socialmente no mesmo espaço, seja docentes, funcionários ou discentes. Em vista disso, o desenvolvimento de tais relações causa impactos de fundamental importância nas esferas sociais e no desenvolvimento da autonomia científica e tecnológica do sujeito.

É possível afirmar diante de tudo isso, que as diretrizes político-pedagógicas exercem um papel norteador para contemplar estudantes de forma adequada nos processos de ensino. No entanto, em razão dos discursos docentes, foi possível perceber o quanto essas diretrizes estão aquém, no que se refere à inclusão de pessoas não binárias, por não contemplar, na prática, a diversidade em meio as diferenças produzidas nas instituições de ensino superior e por centrar o seu atendimento de regras e normativas a partir de um padrão geral de estudante que se encontra na fronteira das prescrições sociais. Como afirma Miskolci (2014), a fuga do padrão tradicional explicitada mediante a performance de gêneros não binários, transformam-os/as em pessoas estigmatizadas que impossibilita a sua aceitação de forma natural e saudável nos espaços sociais. Tudo isso é reforçado pela fala da/o entrevistado/a quando diz que o gênero não binário “não representa as diretrizes de hoje”.

Com efeito, foi solicitada aos/as docentes a síntese do porquê de suas escolhas em uma palavra e/ou expressão. O resultado de tais ênfases corrobora com os resultados, cujas evidências estruturam-se a partir da seguinte nuvem de palavras:

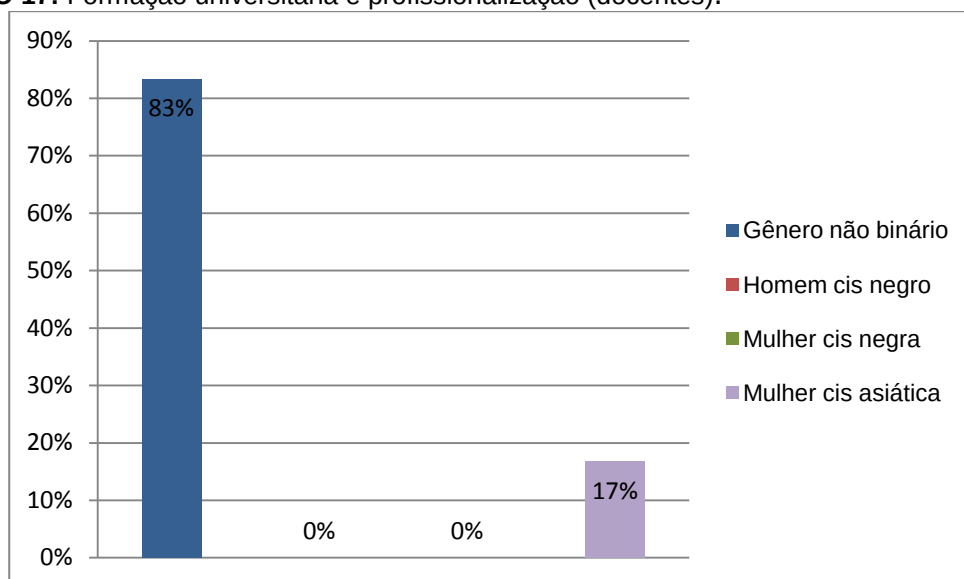
FIGURA 11: Nuvem de palavras das respostas à unidade de sentido: instituição de ensino superior (IES) (docentes).



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Na perspectiva da ideia-síntese que apresenta o motivo da exclusão, isto é, a resposta sobre o gênero não binário como o quarto excluído, a nuvem de palavras (FIG. 11) mostra que as categorias “fisionomia fechada, tradicional, enfrentamento, desmotivação frente à aprendizagem, em processo de maturidade e exclusão de gênero” são as que respaldam o fato de que as diretrizes político-pedagógicas do ensino superior têm maior dificuldade em atender indivíduos gêneros não binários na perspectiva das instituições de ensino superior (IES) na formação universitária.

Em seguimento, a unidade de sentido na situação-problema: *Quando se diz que a formação universitária conduz à constituição da profissão, então esta ideia de profissional que melhor se adéqua às exigências do mercado de trabalho condiz mais com que imagem de estudante?* expõem os seguintes dados no GRAF. 17 sobre o quarto excluído:

GRÁFICO 17: Formação universitária e profissionalização (docentes).

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Consonante apresentado no GRAF. 17, na unidade de sentido “Formação universitária e profissionalização”, 83% dos/as docentes (5 docentes) excluíram o gênero não binário como não condizente, em suas apreensões, a constituição da profissão e 17% (1 docente) excluiu a mulher cis asiática.

Segundo Butler (2003), a sociedade, historicamente, estabelece modelos “ideais” de ser humano, aquele paradigmático que a sociedade determina como deve ser. Em outras palavras, um ser com coerência física (performance adequada ao sexo biológico), psicológica, de atitude a serem seguidas e exercitadas (a heterossexualidade). Sendo assim, todos/as os/as que fogem do “modelo ideal” é menos humano, abjeto e, portanto, tem menos direito de atuar com equidade nas instâncias sociais. A sociedade ainda impõe, compulsoriamente, formas “corretas” de ser e agir perante o mundo, como por exemplo, as identidades, e para extinguir essa abordagem classificatória é realmente necessário realizar um processo de (trans)formação de experiência social.

Miskolci (2014) ressalta que as diferenças afloram a repulsa, abnegação e tabus e, por isso, rechaça o que é há de mais intolerante em cada pessoa diante do reconhecimento das diferenças. Tal resistência às diferenças no mundo é explicada por Miskolci (2009) pelo medo das possíveis mudanças na ordem do poder.

Diante dos resultados, o gênero não binário foi excluído por 5 dentre 6 docentes como sujeito incoerente às exigências do mercado de trabalho. O

problema reside na negação do que desestabiliza padrões, e no apagamento das diferenças em que tal repressão tende a conduzir à neutralização dos conflitos, e à reprovação das diferenças nos mais diversos cenários de vida social.

Através desse resultado, referente ao quarto excluído da situação-problema sobre a formação universitária e profissionalização, os sujeitos docentes participantes da pesquisa assim explicitaram suas justificativas sobre a exclusão do gênero não binário como o quarto excluído:

QUADRO 21: Justificativas docentes pela escolha do quarto excluído em relação à formação universitária e exigências do mercado de trabalho.

CATEGORIA EMPÍRICA	DOCENTE	NUANCES DISCURSIVAS
Formação universitária e exigências do mercado de trabalho	CE1	“Essa aqui [gênero não binário] é que mais foge do padrão social ”.
	CE2	“Porque o mercado ainda faz uma avaliação do profissional a partir do seu comportamento , mais da forma com que se apresenta do que a partir das habilidades e das devidas competências necessárias para uma determinada função. Então, levando isso em conta, essa representação [gênero não binário] é a que [...] não seria abarcada pelo mercado em relação a essas outras imagens”.
	CH1	“Excluí essa [gênero não binário] pensando no mercado de trabalho em geral porque existem mercados de trabalho específicos em determinadas áreas, e aí há determinadas posturas aceitáveis do colaborador, mas analisando o mercado como um todo, e vendo como ele ainda não está tão adepto ao novo e às diferenças , eu acho que esse excluído [gênero não binário] não se adequaria ao que entendemos como mercado global [...]”.
	CH2	“Essa [mulher cis asiática] não se encaixa, para mim, pois o mercado, hoje, está assim [apontou para as imagens], mesclado, então, ao meu ver, essa pessoa foge por aparentar estar dentro de um padrão que seria exigido antigamente [...]. Então, para mim, quem foge desse contexto é essa pessoa [mulher cis asiática], apesar de aparentar ser a mais adequada, é ela quem está fora agora ”.
	CS1	“Porque quando a maioria das pessoas vê alguém com esse estilo [gênero não binário] já coloca e direciona para uma pessoa que vai trabalhar com moda, [...] com maquiagem, quando, na realidade, ela [gênero não binário] pode estar onde ela quiser, né? Então, seria isso, para a sociedade, seria uma pessoa fora do padrão ”.
	CS2	“Pelo...[pausou]...visual mesmo, ele [gênero não binário] teria um pouco de dificuldade. Essa pessoa é um rapaz? [gênero não binário]. Pois é, as pessoas ainda não estão muito preparadas para esse tipo de diversidade , rotulam demais, e o fato dele [gênero não binário] se apresentar dessa forma, com esse modo de se vestir, não facilita a sua aceitação no mercado ”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O Quadro 21 apresenta as justificativas dos/as docentes referentes aos motivos de escolha do gênero não binário como o quarto excluído diante da 7ª

situação-problema da pesquisa apresentada na análise do GRAF. 17.

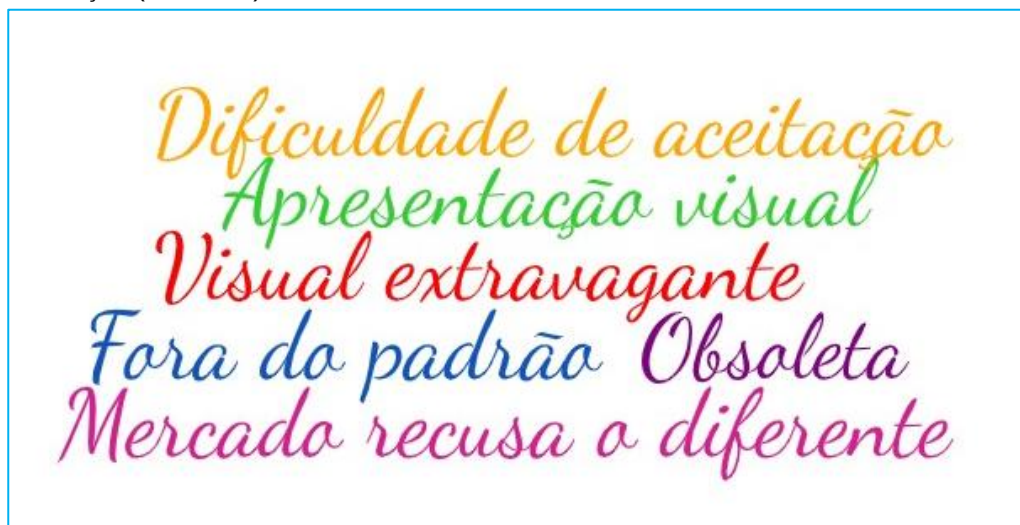
As instituições de ensino superior, principalmente as que são privadas, têm como um dos objetivos principais a formação de profissionais que saiam da universidade aptos/as a ingressarem no mercado de trabalho (SILVA, 2001). A fim de fomentar demandas educacionais que sejam originais para (trans)formar alunos/as em futuros/as profissionais qualificados/as, é necessário que as universidades repense suas competências docentes e currículos que busquem acompanhar as (trans)formações sociais para atender e incluir públicos diversos.

A sociedade, segundo Miskolci (2014), está cada vez mais dinâmica e conectada a modelos de interação e comunicação não tradicionais, e dessa forma, a desconstrução de padrões hegemônico, digam-se tradicionais, precisam ser repensados. Uma vez que, a universidade juntamente com o/a docente falham em proporcionar uma formação coerente com a realidade de vida dos sujeitos inseridos no processo e com as (trans)formações socioculturais, acabam formando e inserindo no mercado de trabalho profissionais deficientes de conhecimentos e candidatos/as cada vez mais fracos/as em apropriação de conteúdos sociais.

Não é exagero entender, de acordo com as justificativas expostas pelos/as docentes, que o gênero não binário não apresenta um comportamento condizente com a avaliação profissional que o mercado de trabalho ainda realiza nos dias atuais. Como afirma Miskolci (2014), a sociedade permanece na vertente de poder regulatório e legitimação da performance binária. O não pertencimento do padrão social normativo desestabiliza a sociedade que não é adepta ao novo e as diferenças. Sendo assim, como reforçado nas falas dos/as docentes, as performances não binárias “não são abarcadas pelo mercado”, pois “não se enquadram”. Em outras palavras, comportamentos não normativos são inferiorizados e não aceitos em espaços de atuação nas esferas sociais pelo fato de transgredirem as normas instituídas.

Frente a tudo isso, solicitou-se aos/as docentes entrevistados/as que sintetizassem o porquê de suas escolhas em uma palavra e/ou expressão. O resultado de tais ênfases corrobora com os resultados, cujas evidências estruturam-se a partir da seguinte nuvem de palavras:

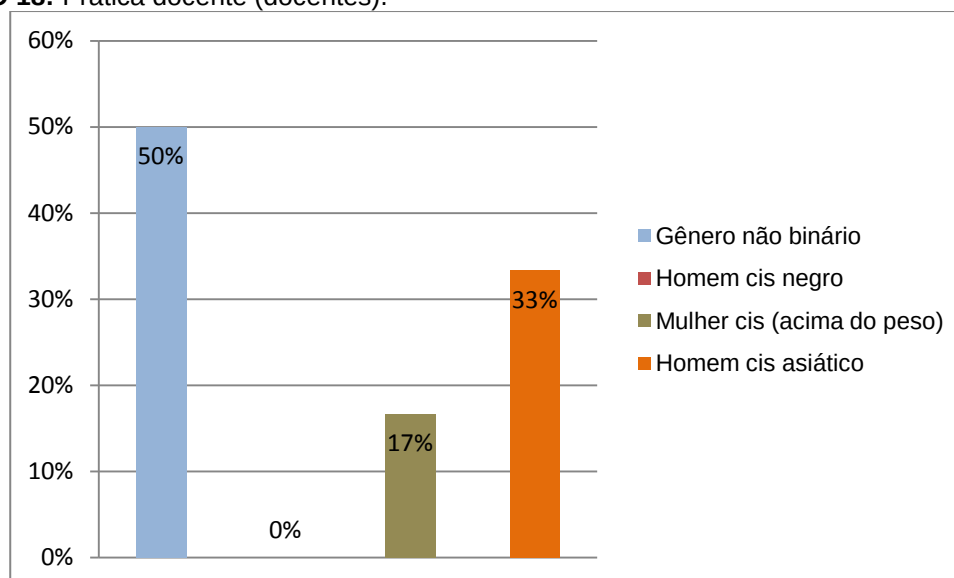
FIGURA 12: Nuvem de palavras das respostas à unidade de sentido: formação universitária e profissionalização (docentes).



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Em relação à ideia-síntese que mostra o motivo da exclusão, isto é, a resposta sobre o gênero não binário como o quarto excluído, a nuvem a palavras (FIG. 12) expõe que as categorias “dificuldade de aceitação”, “apresentação visual”, “visual extravagante”, “fora do padrão”, “obsoleta” e “mercado recusa o diferente” são as que respaldam o fato de que a constituição da profissão adequada às exigências do mercado de trabalho tem maior dificuldade de lidar com gêneros não binários no contexto de formação universitária e profissionalização, na formação universitária.

Em consequência, na unidade de sentido na situação problema: *Quando se diz que a prática docente é reflexo de competências pessoais e de políticas institucionais de onde o/a professor/a atua, então, a ideia de prática docente é mais atinente ao atendimento a que tipo de estudante?* apresentam-se os dados no GRAF. 18 sobre o quarto excluído:

GRÁFICO 18: Prática docente (docentes).

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

De acordo com os resultados explicitados no GRAF. 18, na unidade de sentido “Prática docente”, 50% dos/as docentes (3 docentes) escolheram o gênero não binário como não condizente, segundo suas apreensões, a prática docente, 17% (1 docente) escolheu a mulher cis (acima do peso) e 33% (2 docentes) escolheram o homem cis asiático.

Por deslocar o padrão instituído entre macho e fêmea, forjando os dois em um mesmo, o gênero não binário apresenta várias possibilidades para as pessoas que não se enquadram na categorização normativa dual. Dessa forma, Butler (2003) afirma que os atos performáticos dos sujeitos não binários ocasionam estranheza e desestabilização frente à heterossexualidade compulsória que desenvolve normas, baseando-se no modelo de casal constituído apenas por pares de sexos opostos (homem e mulher). O que se apresenta contrariamente a isso se torna repulsivo e reduzido ao silêncio, assumindo inferioridade e abjeção.

Para Miskolci (2014), os espaços de saber, mais especificamente ambientes universitários, são identificados como espaços de socialização nos quais precisam desenvolver discussões de aceitação acerca da sexualidade, na visão cultural e da espectrometria de gêneros, levando em consideração o respeito à produção das subjetividades dos sujeitos inseridos neste contexto. Entende-se, assim, que a cultura educacional exerce o papel de influenciadora, e também de influenciada, por meio dos sujeitos sociais.

No entanto, conforme constatado no resultado da pesquisa, os/as docentes não percebem o sujeito não binário como o tipo de estudante condizente ao atendimento a prática docente, descortinando o pensamento normativo com definições estabelecidas da ordem “natural”. Sendo assim, é normal e natural apenas o que se apropria da binaridade na sexualidade humana, e é anormal tudo aquilo que foge dessa versão binária, tornando-se objeto irreconhecível e passível de exclusão.

Diante desse resultado, referente ao quarto excluído da situação-problema sobre a prática docente, os sujeitos docentes que compuseram a pesquisa assim explicitaram suas justificativas sobre a escolha do quarto excluído:

QUADRO 22: Justificativas docentes pela escolha do quarto excluído em relação às competências da prática docente e às políticas institucionais.

CATEGORIA EMPÍRICA	DOCENTE	NUANCES DISCURSIVAS
Competências da prática docente e políticas institucionais	CE1	“Eu diria que se fosse corresponder a um estereótipo de rejeição ao outro, [...] esse [gênero não binário] sofreria mais ou talvez tivesse mais dificuldade de pensar dentro dessa prática”.
	CE2	“Porque essa representação [homem cis asiático] ...[pausou]... mostra um aluno mais retraído, mais isolado , a feição dele também mostra não está muito aberto ao diálogo .”
	CH1	“Hoje em dia as salas de aula estão muito heterogêneas, então, eu tenho alunos de todos esses estereótipos, então, para mim, eu exclui [gênero não binário] mesmo por estar mais distante do meu perfil de aluno . Eu entendo as minhas práticas docentes mais voltadas para outro público , apesar de ter ainda um ou outro aluno dentro desse estilo representado por essa foto excluída [gênero não binário]”.
	CH2	“Eu excluo esse [homem cis asiático]. Quando eu penso na minha atuação diária e prática docente eu penso em todo tipo de aluno [...] só que eu vejo que, dentre os quatro, esses três são mais diversos e é o que eu mais vejo em sala de aula do que aquela coisa mais certinha, então, eu optei por excluir esse [homem cis asiático]”.
	CS1	“[...] Eu não teria motivos para excluir nenhuma, mas por ter que excluir, excluiria essa [gênero não binário] porque eu imaginaria que seria uma pessoa já encaminhada profissionalmente na vida [...] teria uma vida estruturada”.
	CS2	“Escolhi essa [mulher cis acima do peso] porque me lembra uma aluna em que eu tento resgatá-la, sempre em termo de aptidão e motivação. Essa imagem [mulher cis acima do peso] me passa uma ideia de ‘tô de boa’, não preciso de nada.”

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O Quadro 22 apresenta as justificativas dos/as docentes referentes aos

motivos de escolha do gênero não binário como o quarto excluído diante da oitava situação-problema da pesquisa apresentada na análise do GRAF. 18.

As (trans)formações produzidas na sociedade afetam o modelo hegemônico da educação que é baseado nas relações de poder informacional do/a docente, de conteúdos hierarquizados pautados em um modelo tradicional. No entanto, o corpo docente muitas vezes tem suas atuações pautadas em políticas institucionais que enviesam posturas normativas.

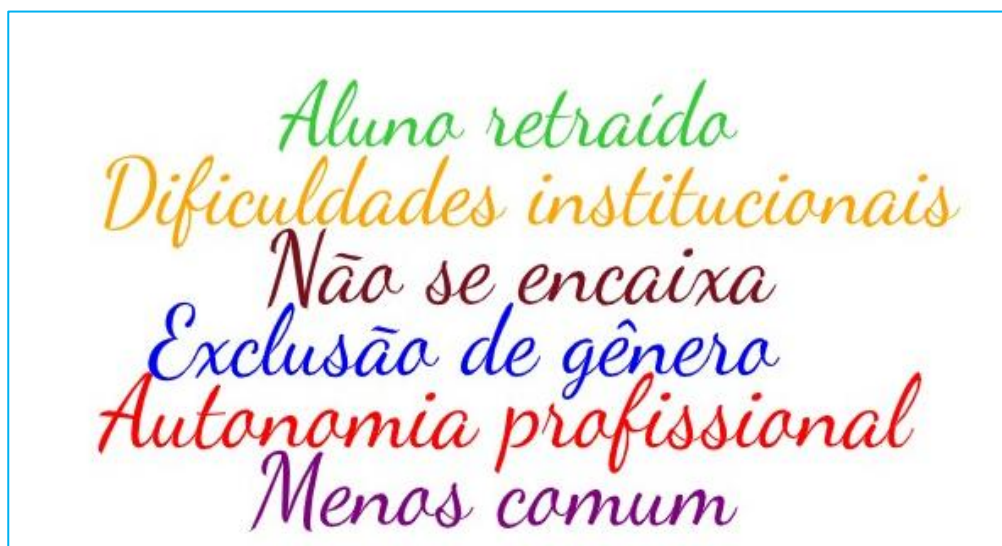
Levar em consideração as diferenças presentes no cenário educativo e os diversos saberes dos/as estudantes, como eles/as aprendem e o tipo de aprendizado que requerem em face da complexidade da sociedade contemporânea e de comunicação em rede, favorecem o modelo de socialização interdisciplinar (CASTELLS, 2000).

Segundo Louro (2006), a base para o desenvolvimento do conhecimento ocorre de forma mais significativa quando há diálogo, contato e interação com tudo o que é diferente. No entanto, Miskolci (2016) ressalta que ainda há no ambiente de ensino, docentes que são dotados/as de estratégias e metodologias pedagógicas enraizadas em instrumentos de normatização programados para padronizar, de maneira compulsória, as pessoas diferentes às normas instituídas. Nota-se então que a docência ainda impõe, compulsoriamente, formas “corretas” para seguir, a exemplo das identidades, por meio de aceitação ou não aceitação que são refletidas através do atendimento e relação com os/as estudantes.

É possível afirmar, diante de tudo isso, que as justificativas retratam a não binaridade de gênero como uma performance de rejeição diante da prática docente que, na maioria das vezes, é mais voltada para o público de alunos/as tradicionais. Frente a isso, entende-se que para extinguir tal abordagem classificatória, é realmente necessário realizar um processo de (trans)formação na experiência educacional.

Em face ao que foi exposto, solicitou-se aos/as docentes a síntese do porquê de suas escolhas em uma palavra e/ou expressão. O resultado de tais ênfases corrobora com os resultados, cujas evidências estruturam-se a partir da seguinte nuvem de palavras:

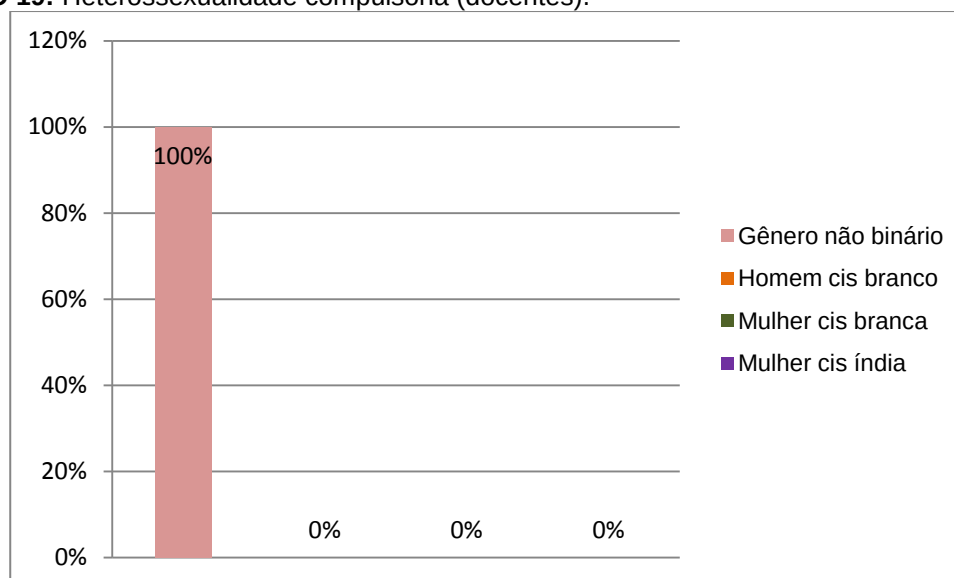
FIGURA 13: Nuvem de palavras das respostas à unidade de sentido: prática docente (docentes).



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Na perspectiva da ideia-síntese que apresenta o motivo da exclusão, isto é, a resposta sobre o gênero não binário como o quarto excluído, a nuvem de palavras (FIG. 13) mostra que as categorias “aluno retraído”, “dificuldades institucionais”, “não se encaixa”, “exclusão de gênero”, “autonomia profissional” e “menos comum” são as que respaldam o fato de que competências da prática docente e políticas institucionais têm maior dificuldade de atender gêneros não binários na perspectiva de prática docente na formação universitária.

Em consequência, a unidade de sentido na situação-problema: *Quando se diz que há normas socioculturais que as pessoas precisam seguir para suas condutas, a ideia da obediência a tais normas condiz mais com que imagens de sujeitos?* expõem os dados no GRAF. 19 sobre o quarto excluído:

GRÁFICO 19: Heterossexualidade compulsória (docentes).

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Conforme apresentado na pesquisa e explicitado no GRAF. 19, na unidade de sentido “Heterossexualidade compulsória” foi constatado que 100% dos/as docentes (6 docentes) excluíram o gênero não binário como sujeito não condizente, em suas apreensões, a obediência as normas socioculturais.

A heterossexualidade compulsória para Miskolci (2016) é a maior propulsora da abjeção. Para esta, a não binaridade de gênero é vista como algo abjeto, em outras palavras, algo que dissipa horror e repulsa, que é poluidor e impuro, e dessa forma, classifica-os como poluidor, como alguém que requer distância por temer contaminação.

Sendo assim, Butler (2003) afirma que a matriz binária e heteronormativa (homem e mulher) produz sensação de estabilidade mediante a preservação da ordem compulsória com o objetivo de ir contra toda e qualquer oposição binária. A prioridade da heterossexualidade sobrepõe por meio de uma ideologia que naturaliza o que se denomina heterossexualidade, tornando-a compulsória.

De acordo com Miskolci (2014), combatê-la requer modificações na ordem sexual de status, desfazendo institucionalizações de valores socioculturais heteronormativos, dado que, a heterossexualidade compulsória relega à subexistência todos/as que apresentam uma sexualidade desviante, deixando-os/as na margem da sociedade.

Os resultados confirmam a literatura apresentada, posto que, reconhecer

aquilo que é diferente como obediente as normas socioculturais é ultrajar as ordens culturais instituídas; é não preservar a normalidade. Isso carrega toda uma carga adjetivada de predisposições negativas em que a masculinidade hegemônica nega a diversidade de gênero, e autodefinem a heterossexualidade como única possibilidade legítima para se vivenciar a sexualidade.

Com base em tal resultado, referente ao quarto excluído da situação-problema sobre a heterossexualidade compulsória, os sujeitos docentes participantes da pesquisa assim explicitaram suas justificativas sobre a exclusão do gênero não binário como o quarto excluído:

QUADRO 23: Justificativas docentes pela escolha do quarto excluído em relação à obediência a normas socioculturais.

CATEGORIA EMPÍRICA	DOCENTE	NUANCES DISCURSIVAS
Obediência a normas socioculturais	CE1	“Essa aqui [gênero não binário] é a que mais foge do tabu social ”.
	CE2	“Essa imagem [gênero não binário] representa o uso de adereços como um chapéu para trás, uma pessoa mais séria, e aí, talvez, isso não representasse tanto essas normas , claro, sempre falando no padrão geral, né? Essa ideia de obediência as normas e tal, essa imagem [gênero não binário], em minha percepção, fugiu mais do que as outras [...]. Talvez representasse exatamente a fuga dos padrões .”
	CH1	“Essa [gênero não binário] ainda não condiz com as normas socioculturais . Ela [gênero não binário] apresenta mais elementos que [...] combatem essas próprias normas. Então, essa imagem [gênero não binário] possui um conjunto de elementos maior do que os outros [...]”.
	CH2	“Essa [gênero não binário] é a pessoa que menos obedece às normas socioculturais porque ela foge de todos os padrões que as normas culturais estabelecidas ditam ”.
	CS1	“ Fora do padrão do que a sociedade aceita . Eu sou muito julgado também, acredita? [...] imagina o que é para essa pessoa [gênero não binário]? Então, há exclusão , e eu falo isso porque eu não era essa pessoa aqui, diferente , era uma pessoa dentro dos padrões , mas mesmo assim sofri muito com isso [...], muitas vezes chamavam minha mãe para fazer questionamentos, como ‘por que eu não gostava de jogar bola e gostava de pular corda?’, e mandavam a minha mãe procurar ajuda psicológica [...]”.
	CS2	“ Diferente [gênero não binário], porque quando você é diferente você tem dificuldade de atender normas e padrões , né? E eu destacaria como estranho , como aquele que sai do normal ”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O Quadro 23 apresenta as justificativas dos/as docentes referentes aos motivos de escolha do gênero não binário como o quarto excluído diante da nona

situação-problema da pesquisa apresentada na análise do GRAF. 19.

De acordo com Swain (2010), denomina-se heterossexualidade compulsória a crença de que o corpo do sujeito, em sua perspectiva biológica, é o único capaz de determinar papéis sociais. Dessa forma, a heterossexualidade compulsória desenvolve-se, diante das normas socioculturais, como regra determinista o modelo heterossexual (homem e mulher), ou seja, o modelo de casal é constituído apenas por pares de sexo oposto. O que se apresenta contrariamente a isso, segundo Miskolci (2016), torna-se repulsivo e reduzido ao silêncio.

De acordo com Foucault (1999), o mundo e o conhecimento herdados por meio do discurso normativo são repletos de definições estabelecidas como ordem natural, inclusive divina. Sendo assim, Desde o século XIX, institui-se como normalidade a versão natural e binária da sexualidade humana, e como anormal, tudo aquilo que foge desse entendimento.

Sem sombra de dúvidas, é possível entendermos que, frente à multiplicidade de gêneros na atualidade, opera-se uma espécie de revolução de costumes sem precedentes, constituindo-se como um refundamento social, aos moldes de uma sociedade liberta dos padrões pré-estabelecidos pelo sistema binário. No entanto, em razão dos discursos docentes, é possível perceber ainda, que a fuga dos padrões estabelecidos pelas normas culturais designa os dissidentes de gênero como diferentes, estranhos/as e anormais, reproduzindo atos excludentes sob estes, pelo simples fato de não representarem as normas, muitas vezes os/as submetendo a compulsória ajuda psicológica e/ou médica para ajudá-los a obedecer ao que é natural e normal.

Diante de tudo isso, foi solicitado aos docentes entrevistados/as que sintetizassem o porquê de suas escolhas em uma palavra e/ou expressão. O resultado de tais ênfases corrobora com os resultados, cujas evidências estruturam-se a partir da seguinte nuvem de palavras:

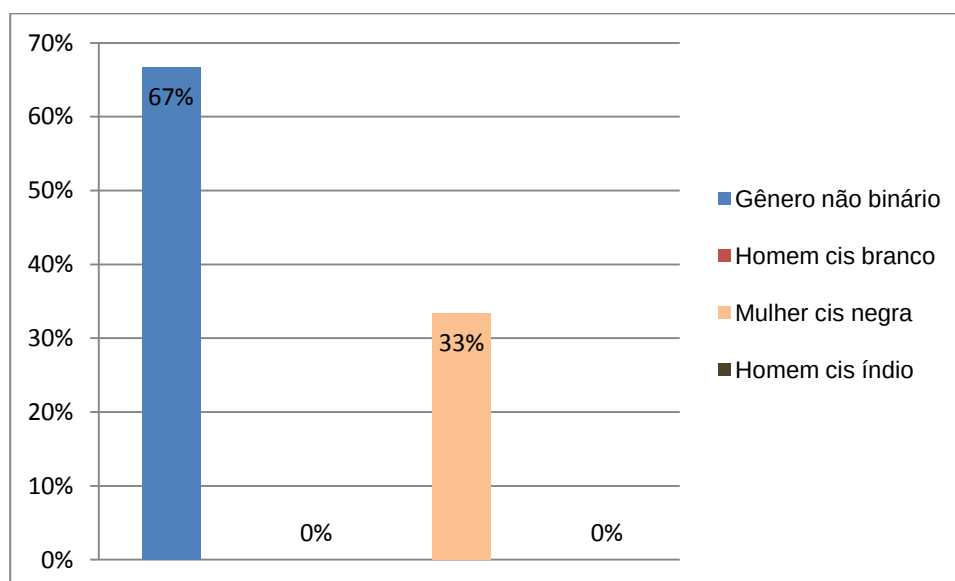
FIGURA 14: Nuvem de palavras das respostas à unidade de sentido: heterossexualidade compulsória (docentes).



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Em relação à ideia-síntese que mostra o motivo da exclusão, isto é, a resposta sobre o gênero não binário como o quarto excluído, a nuvem a palavras (FIG. 14) expõe que a categoria “fora do padrão” é a que respalda o fato de que a ideia de obediência as normas socioculturais têm maior dificuldade de ser relacionada a sujeitos não binários no contexto da heterossexualidade compulsória, na formação universitária.

Por conseguinte, na unidade de sentido na situação problema: *Quando se diz que a composição do corpo, a forma como se apresenta, determina o comportamento, então, a ideia que mais condiz com aquilo que estabelece como natural ou normal está associada a que tipo de imagem?* apresentam os dados no GRAF. 20 sobre o quarto excluído:

GRÁFICO 20: Performance de gênero (docentes).

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Conforme apresentado no GRAF. 20, na unidade de sentido “Performance de gênero”, 67% dos/as docentes (4 docentes) excluíram o gênero não binário e 33% (2 docentes) excluíram a mulher cis negra como não condizente, segundo suas apreensões, a ideia do que é natural e normal.

Butler (2003) ressalta que foi a partir da despolarização de gênero que se deu início a transgressão dos limites das normalidades instituídas pela polarização (homem/mulher). Esta surgiu a partir da compreensão de que as pessoas nunca couberam em uma dualidade de expressões e orientações de desejos, constituindo-se assim a não binaridade de gênero como forma de negação ao sistema binário.

No entanto, atualmente as polarizações binárias ainda são recursos indispensáveis para a aceitação do que é natural tanto do comportamento como da sexualidade. Isso confere, por meio da exclusão, poder e controle à sociedade. Para Butler (2003), desconstruir essa noção binária geraria (trans)formação em uma realidade violenta e opressora.

Diante disso, compreende-se que o discurso patriarcal torna o corpo dos sujeitos, que são subjetivos, propriedade de controle social, de condição biológica, de regulação aos padrões culturais e de fiscalização a ordem estabelecida que luta para sucumbir à condição existencial do gênero desviante. Em outros termos, só há espaço de fala, de vivência e de atuação para o gênero binário, e sua conduta se mantém sob a custódia da disciplina reguladora que atenta para os atos

comportamentais (BUTLER, 2003).

Mediante a isso, Miskolci (2009) afirma que tudo que destoa das ordens de tais regulações, torna-se desconsiderado, recusado, irreconhecível e frequentemente excluído de toda dignidade moral, social e jurídica.

Os resultados apresentados pelo GRAF. 20 instauram a necessidade de uma desmistificação de hábitos pré-estabelecidos pela sociedade moderna diante do conhecimento do corpo e as diversas experiências sexuais descobertas na sexualidade humana e que se encontram presente em todas as instâncias sociais.

Frente a esse resultado, referente ao quarto excluído da situação-problema sobre a performance de gênero, os sujeitos docentes participantes da pesquisa assim explicitaram suas justificativas sobre a exclusão do gênero não binário como o quarto excluído:

QUADRO 24: Justificativas docentes pela escolha do quarto excluído em relação à composição da ideia do corpo estabelecida como natural/normal.

CATEGORIA EMPÍRICA	DOCENTE	NUANCES DISCURSIVAS
Composição da ideia do corpo estabelecida como natural/normal	CE1	“Fora dos padrões sócio-culturais [gênero não binário]”.
	CE2	“Em comparação com as outras representações, a composição do cabelo e tal, essa daqui [mulher cis negra] talvez não representasse melhor [...] do que é estabelecido como natural ...[pausou]... levando em conta que os outros são mais discretos em relação à ideia que se tem do padrão social. ”
	CH1	“Excluí essa [gênero não binário] porque eu acho que ainda é algo a ser bastante discutido, não sei se foi a leitura que eu tive da imagem, mas me pareceu ...(pausou)...como é que eu posso dizer?...[pausou]... um homem trans [...]. Então, eu acho que aqui [gênero não binário] é algo que ainda precisa ser bastante discutido, e ainda não é visto como normal , é algo que sempre tem que estar sendo explicado e sensibilizado. Então, eu acho que aqui tem um viés mais de questões biológicas , até para se entender como isso acontece, o que se passa, enfim, a gente ainda não tem tanta compreensão, né?”
	CH2	“Essa [gênero não binário] não condiz com o que é estabelecido como natural porque foge dos padrões do que iríamos determinar de homem/mulher ”.
	CS1	“Eu acredito que aqui seja uma mulher [gênero não binário], pelo jeito de se vestir , pelo jeito de se portar , e aqui fala de comportamento, né? Excluo essa [gênero não binário]”.
	CS2	“Essa daqui [mulher cis negra], porque é diferente, não precisava desse cabelo, poderia deixar ele normal mesmo ”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O Quadro 24 apresenta as justificativas dos/as docentes referentes aos

motivos de escolha do gênero não binário como o quarto excluído diante da décima situação-problema da pesquisa apresentada na análise do GRAF. 20.

De acordo com Santos (2013), o corpo que expressa ambigüidade é submetido a atos repressores no intuito de colocá-lo dentro do parâmetro da normalidade sexual e evitar que este corpo provoque desequilíbrio nas regras sociais. A sexualidade ambígua é subalternizada a processos de normalização para que, por meio disso, o corpo, o sexo e o comportamento encontrem harmonia com a ideologia heteronormativa.

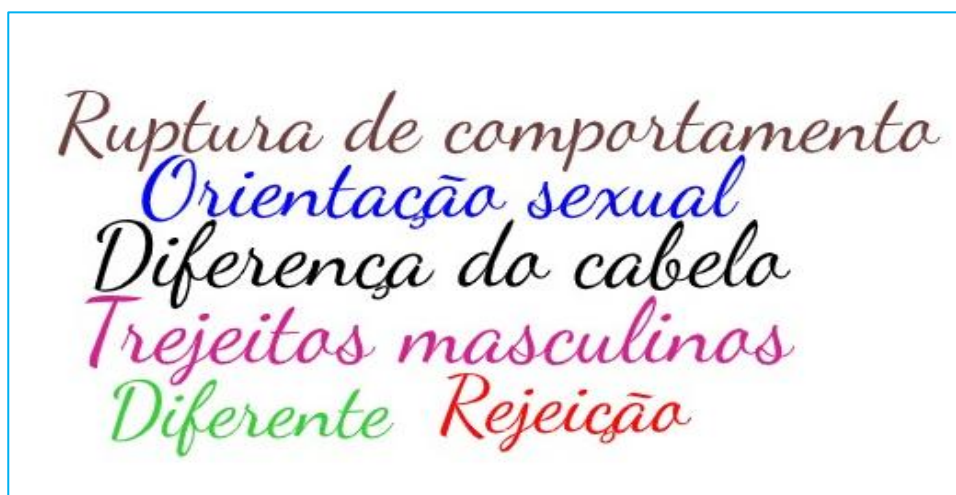
Nessa perspectiva, na medida em que os fundamentos sociais heteronormativos passam a interferir diretamente nos corpos dos sujeitos determinando normas e estabelecendo comportamentos que “são adequados” para cada sujeito, a sexualidade humana passa a assumir uma questão biopolítica e não apenas biológica, com constante vigilância acerca das expressões sexuais e categorizando o que é “correto” e o que “errado” frente ao sexo. Sendo assim, como ressalta Gagnon (2006, p. 406), “não temos um comportamento sexual biologicamente nu, mas uma conduta sexual socialmente vestida”. Desse modo, em um mundo cada vez mais complexo, o sujeito passa por uma série de condicionamentos típicos da civilização patriarcal que inibem a sua própria natureza.

Com isso, é possível entender que a ordem social acompanha igualmente a ordem sexual. Para Miskolci (2009), a prioridade pela heterossexualidade se sobrepõe através de uma ideologia que naturaliza o que se denomina heterossexualidade, e para mudar essa compreensão, é necessário modificações na ordem sexual de status, desfazendo institucionalizações de valores socioculturais.

Tais resultados das justificativas docentes perfazem a ideia de que o que está fora dos padrões sócio-culturais, como por exemplo, um homem trans, não é considerado como natural, pois o seu jeito de se vestir e de se comportar, isto é, a sua performance, não condiz com a determinação natural de homem ou mulher.

Com base em tudo isso, foi solicitado aos/as docentes entrevistados/as que sintetizassem o porquê de suas escolhas em uma palavra e/ou expressão. O resultado de tais ênfases corrobora com os resultados, cujas evidências estruturam-se a partir da seguinte nuvem de palavras:

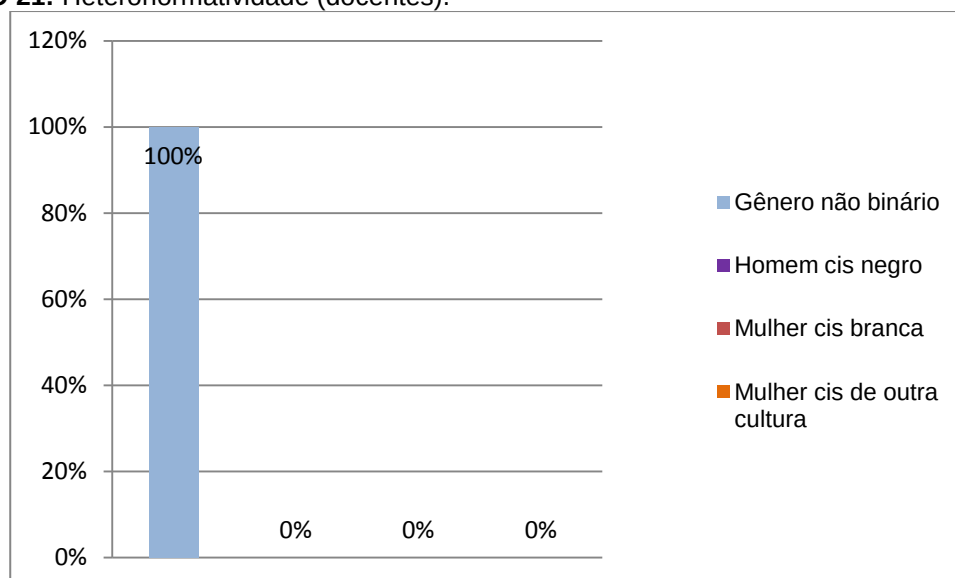
FIGURA 15: Nuvem de palavras das respostas à unidade de sentido: performance de gênero (docentes).



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Na perspectiva da ideia-síntese que apresenta o motivo da exclusão, isto é, a resposta sobre o gênero não binário como o quarto excluído, a nuvem de palavras (FIG. 15) mostra que as categorias “ruptura de comportamento”, “orientação sexual”, “diferença do cabelo”, “trejeitos masculinos”, “diferente e rejeição” são as que respaldam o fato de que a composição do corpo determina aquilo que se estabelece como natural e normal têm maior dificuldade de ser associada a sujeitos não binários na perspectiva de performance de gênero na formação universitária.

Em consequência, a unidade de sentido na situação-problema: *Quando se diz que pessoas gays e lésbicas podem ser aceitos/as e respeitados/as pela família, pela escola e pela sociedade, então, as características que melhor se adequam à inclusão de tais pessoas?* expõem os seguintes dados no GRAF. 21 sobre o quarto excluído:

GRÁFICO 21: Heteronormatividade (docentes).

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Consonante o GRAF. 21, 100% dos/as docentes entrevistados/as (6 docentes) excluíram o gênero não binário como não condizente, em suas apreensões, as características de inclusão nos níveis sociais.

Borges (2014) explica que a abjeção se direciona especialmente aqueles/as que não representavam uma homossexualidade “normatizada” e respeitável, pois eram justamente esses dissidentes de gênero que ameaçavam, perante a ótica normativa, o bom funcionamento social e político. Suas performances designavam impureza, repulsa e horror por não adequar-se as normas engendradas da sociedade.

Para Miskolci (2014), a hegemonia heterossexual trata-se de uma perspectiva heteronormativa socialmente compulsória de processos culturais que ajusta a conduta dos não sujeitos com a premissa que os/as “diferentes” até podem ser tolerados/as, desde que sejam ajustados/as aos padrões heterossexuais, sem poder “dar pinta”. Em outras palavras, os sujeitos, quando homem, nitidamente afeminados tendem a sofrer maior segregação e exclusão.

Foi a partir do desconforto diante dos enquadramentos e da falta de representatividade frente ao movimento pró-homossexual que se deu início ao processo de identidade não binária de gênero. Anteriormente, Miskolci (2016) retrata que todas as pessoas que tinham uma sexualidade desviante eram encaminhadas, quase que automaticamente, a assumirem apenas as identidades de gays, lésbicas

ou homossexuais.

A exclusão da pessoa não binária na presente situação-problema reflete uma heteronormatividade enraizada por meio do não reconhecimento de aceitação às características (performances) que contrariam normas e padrões culturais. Dessa forma, percebe-se que o diferente é mais estigmatizado e perseguido até na dinâmica educacional.

Mediante ao resultado, referente ao quarto excluído da situação-problema sobre o modelo de aula convencional, os sujeitos docentes que compuseram a pesquisa assim explicitaram suas justificativas sobre a exclusão do gênero não binário como o quarto excluído:

QUADRO 25: Justificativas docentes pela escolha do quarto excluído em relação à tolerância/inclusão sociocultural de pessoas *gays* e *lésbicas*.

CATEGORIA EMPÍRICA	DOCENTE	NUANCES DISCURSIVAS
Tolerância/ inclusão sociocultural de pessoas <i>gays</i> e <i>lésbicas</i>	CE1	“Essa [gênero não binário] representa o que a sociedade discrimina. ”
	CE2	“Em comparação com as outras, ainda que a gente entenda que é preciso essa aceitação pela sociedade, pela família, essa representação [gênero não binário], é aquela que eu entendo que talvez encontrasse mais dificuldades [...] porque ela [gênero não binário] [...] externaliza, de maneira mais efusiva, a sua personalidade do que as outras, e isso, talvez, gera alguma resistência ou um dificuldade para ele [gênero não binário].”
	CH1	“Quando a gente analisa o contexto da sociedade, eu acho que é mais fácil aceitar esses três tipos porque não expõem , sem que você fale. Então, permanece dentro do que é considerado normal. Já aqui [gênero não binário], eu não preciso nem falar, já está sendo informado ou não está sendo escondido . Isso faz com que este seja excluído, é a liberdade que essa pessoa exerce em relação à sua sexualidade”.
	CH2	“Excluo essa pessoa [gênero não binário] porque ela usa a imagem como protesto à sua orientação , né? E isso faz com que ela tenha mais dificuldade de ser aceita na sociedade . Então, essa, literalmente, é o tipo de pessoa que quebra o padrão do que a gente espera”.
	CS1	“Essa pessoa aqui [gênero não binário] é a barreira de frente, é ela quem recebe tudo, toda porrada vem nessa pessoa primeiro. E eu entendo, muitas vezes, que essas pessoas [gênero não binário] não gostem, por exemplo, de ter amizade com gays como eu, que está dentro de um padrão porque, muitas vezes, é como se eu não apoiasse aquela causa ”.
	CS2	“ O diferente agride , né? [gênero não binário]. É incrível isso! E a palavra é desnecessária , o fato de você ser gay ou lésbica, não tem nada a ver com isso, é tua opção sexual, não precisa você sair agredindo todo mundo ”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O Quadro 25 apresenta as justificativas dos/as docentes referentes aos

motivos de escolha do gênero não binário como o quarto excluído diante da décima primeira situação-problema da pesquisa apresentada na análise do GRAF. 21.

Bento (2014) retrata a heteronormatividade como um regime compulsório em que as pessoas são educadas desde crianças a reproduzirem a abjeção sobre aqueles/as que são anormais perante o padrão hegemônico, com sentimentos e atos repressores, excluem por meio de termos pejorativos, como “bicha, traveco e sapatão”, os não sujeitos.

A Teoria *Queer* enxerga a hegemonia heterossexual fundamentada na perspectiva heteronormativa que modela e ajusta os sujeitos diferentes a fim de adquirirem ao menos uma conduta homossexual. Em outras palavras, os não sujeitos para serem tolerados e aceitos precisam se ajustar aos padrões da heterossexualidade, sem extravagância em sua performance (MISKOLCI, 2014).

Para Miskolci (2016), a sexualidade desde muito tempo tem sido regulada/reprimida de forma incisiva pela sociedade, a fim de efetuar a normatização a partir dos padrões instituídos pelo poder. Sua referência exclusiva, por sua vez, é a heterossexualidade. Mesmo com a compreensão de que a definição de sexualidade é consolidada de forma tácita pelo sujeito, isto é, desenvolvida pela intimidade do próprio “eu” subjetivo e que envolve somente a autocompreensão, a sociedade heteronormativa exerce forte repressão para impor aos sujeitos, considerados abjetos, a padronização “correta” de ser, agir e se expressar.

É possível afirmar, diante das justificativas, que o gênero não binário representa o que a sociedade discrimina, pois se trata de uma performance que “agride” os padrões normativos, que fala por si só e usa sua imagem como protesto de sua subjetividade, ou seja, não se esconde por trás da heteronormatividade, e assumem a barreira de frente com a não aceitação e com a repulsa social.

Com base em tudo isso, foi solicitado aos/as docentes entrevistados/as que sintetizassem o porquê de suas escolhas em uma palavra e/ou expressão. O resultado de tais ênfases corrobora com os resultados, cujas evidências estruturam-se a partir da seguinte nuvem de palavras:

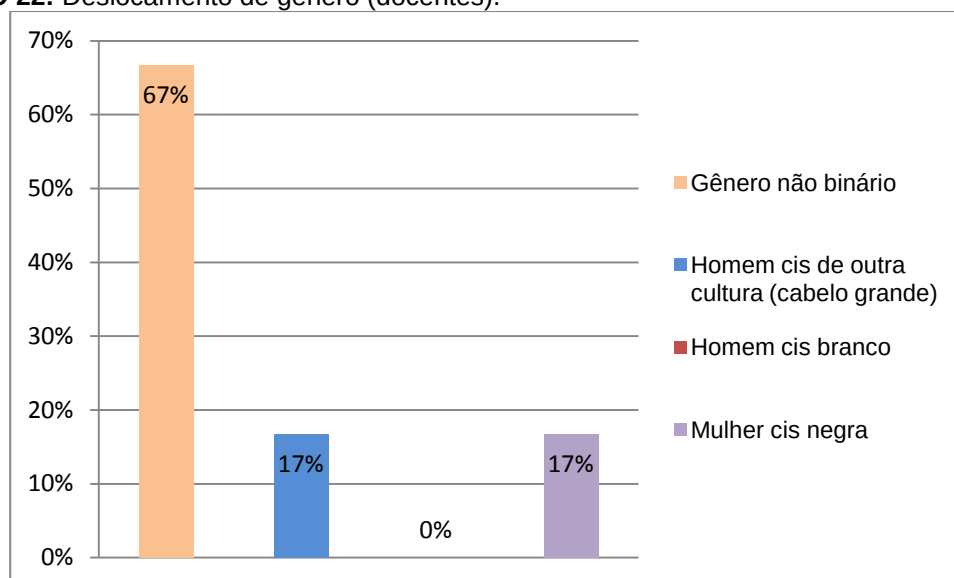
FIGURA 16: Nuvem de palavras das respostas à unidade de sentido: heteronormatividade (docentes).



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Em relação à ideia-síntese que mostra o motivo da exclusão, isto é, a resposta sobre o gênero não binário como o quarto excluído, a nuvem a palavras (FIG. 16) expõe que a categoria “fora do padrão” é a que respalda o fato de que as características que melhor se adéquam a inclusão de pessoas gays e lésbicas não condizem com características de pessoas não binárias no contexto da heteronormatividade na formação universitária.

Em consequência, na unidade de sentido na situação problema: *Quando se diz que homem e mulher têm características e papéis adequados ao que se determina para cada sexo, então, a ideia que melhor se relaciona com tais características condiz mais com que imagens de pessoas?* apresentam-se os dados no GRAF. 22 sobre o quarto excluído:

GRÁFICO 22: Deslocamento de gênero (docentes).

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Conforme constatado na pesquisa e explicitado no GRAF. 22, 67% dos/as docentes (4 docentes) excluíram o gênero não binário como menos condizente, em suas apreensões, as características e papéis adequados ao seu sexo biológico, 17% (1 docente) excluiu o homem cis (cabelo grande) e 17% (1 docente) excluiu a mulher cis negra.

Para Miskolci (2014), os papéis sociais de homem e mulher estabelecidos culturalmente não se constituem como homogêneos, uma vez que, não existe apenas a identidade feminina e masculina. De acordo com Butler (2003) as identidades se constroem em um flexível deslocamento de relações sociáveis que não é fixo, mas mutável, pois o próprio gênero se forma e se percebe na cultura que varia no tempo.

No entanto, são os próprios deslocamentos que ocasionam tensão e desestabilização nas formas de poder, pois conseguem gerar profundas mudanças nas estruturas relacionais entre indivíduos na sociedade. Dessa maneira, Bento (2006) compreende que, ainda que haja controle, os corpos não se amoldam e nem se conformam as exigências reguladoras, pois são incapazes de aderir por muito tempo a normas de materialização que sobrepujam a subjetividade do ser.

Diante dos resultados, apesar da diversidade de performances trazida pelas lâminas, como por exemplo, um homem cis de cabelo grande e com trança, a ruptura heterossexual trazida pelo dissidente de gênero (gênero não binário),

pressupõe uma das maiores audácias à aceitação das diferenças. Isso implica dizer que, em termos da tradição cultural, as performances desviantes são mais suportáveis do que a sexualidade desviante (o gênero deslocado).

Diante desse resultado, referente ao quarto excluído da situação-problema sobre aos papéis adequados ao sexo biológico, os sujeitos docentes que compuseram a pesquisa assim explicitaram suas justificativas sobre a exclusão do gênero não binário como o quarto excluído:

QUADRO 26: Justificativas docentes pela escolha do quarto excluído em relação aos papéis de sexo-gênero.

CATEGORIA EMPÍRICA	DOCENTE	NUANCES DISCURSIVAS
Papéis de sexo-gênero	CE1	“A que está mais fora do padrão seria essa [gênero não binário], que está com o cabelo raspado, né? E azul! A princípio, poderia ser ela por conta do estereótipo . Parece-me que está fora do padrão do que é o feminino .”
	CE2	“Porque em comparação com as outras representações, essa aqui [gênero não binário] é a que demonstra, de maneira mais clara, o distanciamento com a figura tradicional do sexo dela”.
	CH1	“Uma vez que estamos falando de homem e mulher com características e papéis adequados, eu acho que visualmente essa imagem é mais diferente [homem cis de cabelo grande]. Pelo próprio cabelo, por ser algo que ainda é considerado muito feminino , pois ainda se remete cabelo grande à mulher. Então, pode-se achar estranho homens com cabelos maiores, e a gente sempre escuta: ‘Ah! Corta esse cabelo’; então, seria ele [homem cis de cabelo grande] o mais distante ”.
	CH2	“Essa [gênero não binário] porque eu teria mais dificuldade de identificar o sexo ou a orientação”.
	CS1	“Essa [gênero não binário] porque as pessoas não relacionam um cabelo raspado a uma mulher , uma blusa masculina que é tida para homem”.
	CS2	“Menina no futebol parece um macho [mulher cis negra]. E isso aqui [gênero não binário] é o quê?”

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O Quadro 26 apresenta as justificativas dos/as docentes referentes aos motivos de escolha do gênero não binário como o quarto excluído diante da décima segunda situação-problema da pesquisa apresentada na análise do GRAF. 22.

De acordo com Butler (2003), a construção de identidade desenvolve-se num deslocamento de relações sócias. Desse modo, nenhuma identidade é considerada fixa, mas pode se deslocar com o tempo, pois o próprio gênero é fomentado pelas normas e convenções culturais que variam no tempo. Com isso, afirma-se que pessoas e corpos mudam no/com o tempo.

Os deslocamentos de gênero provocam tensões de desequilíbrio frente o poder instituído que podem ocasionar mudanças importantes na estrutura das relações entre pessoas. Mas como isso acontece? Segundo Bento (2006), a posição do sujeito é multidimensional compreendendo então, que o corpo se molda, no entanto, não se conformam com as exigências reguladoras, pois são inerentemente incapazes de aderir por muito tempo às normas.

Reconhecer a articulação dos deslocamentos de gênero conduz a uma percepção das relações de poder de maneira diferente, pois não é simplesmente aceitar ou compreender que uma pessoa não é determinada pelo seu órgão reprodutor ou que possui um gênero exclusivamente feminino ou masculino. O poder começa a aparecer como ações praticadas entre os sujeitos sociais, na discussão entre resistência e contestação. Assim, as relações de gênero vão se construindo ao longo do tempo a partir de características e papéis que vão sendo assumidos pelos sujeitos.

Não é exagero entender, de acordo com o exposto na literatura e a partir das respostas docente, que o descolamento de gênero produzido por uma pessoa não binária apresenta o distanciamento da figura tradicional do sexo biológico, suscitando dúvidas e/ou dificuldade quanto à identificação do seu sexo. Dificilmente uma pessoa que nasceu mulher, mas que se veste como homem e raspa o cabelo, é relacionada ao padrão do que é feminino, e como é reforçado pela fala do/a docente, “parece um macho”. Miskolci (2016) ressalta que os termos “estranho, diferente, macho, bicha” referenciam aqueles/as sujeito não binários encontrados fora das fronteiras da normalidade.

Em face disso, foi solicitada aos/as docentes a síntese do porquê de suas escolhas em uma palavra e/ou expressão. O resultado de tais ênfases corrobora com os resultados, cujas evidências estruturam-se a partir da seguinte nuvem de palavras:

FIGURA 17: Nuvem de palavras das respostas à unidade de sentido: deslocamento de gênero (docentes).



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Na perspectiva da ideia-síntese que apresenta o motivo da exclusão, isto é, a resposta sobre o gênero não binário como o quarto excluído, a nuvem de palavras (FIG. 17) mostra que as categorias “profissão/esporte não condizente”, “quebra do padrão feminino”, “o diferente”, “preconceito de gênero”, “não é adequado” e “ vaidade” são as que respaldam o fato de que os papéis sexo-gênero têm maior dificuldade de associação às pessoas não binárias nas perspectivas de deslocamento de gênero na formação universitária.

Em consequência, a FIG. 18 apresenta o resultado das evidências que se estruturam a partir da seguinte nuvem de palavras:

FIGURA 18: Nuvem de palavras com todas as unidades de sentido da roteirização - o quarto excluído (docentes).



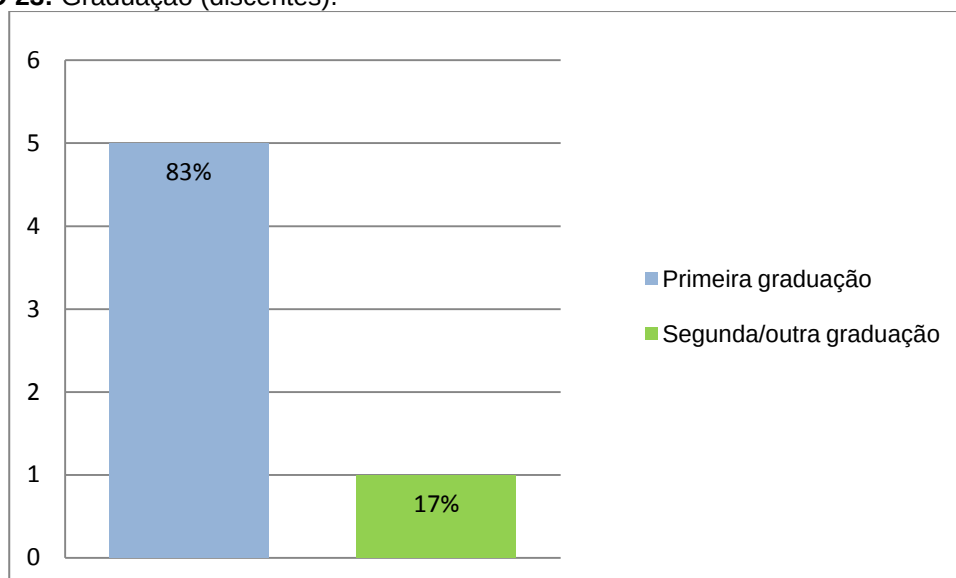
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Dessa forma, apresenta-se o resultado geral das categorias mais enfatizadas diante dos porquês das escolhas frente às doze situações-problema, anunciadas em uma palavra e/ou expressão mediante a aplicação do método do quarto excluído com os/as docentes que compuseram a pesquisa.

5.2 DIMENSIONANDO A INTERNALIZAÇÃO DA AUTOIMAGEM QUE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS NÃO BINÁRIOS ELABORAM CONCERNENTE À IDEIA DE SI E DE SEUS ATOS PERFORMÁTICOS DE GÊNERO

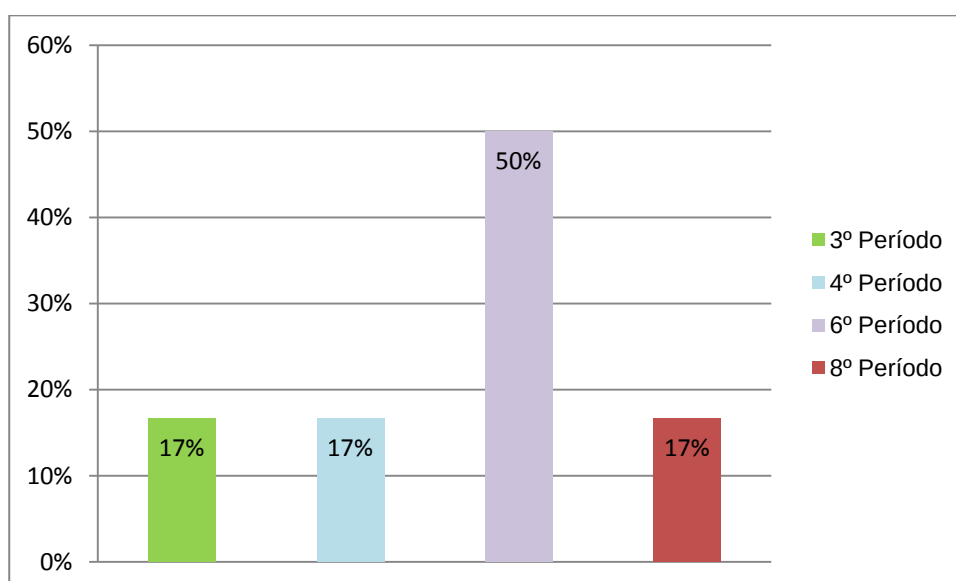
5.2.1 Perfil discente

Em relação à roteirização do método independente (vide apêndice B), em relação aos discentes, buscou-se levantar o perfil da pessoa. A partir desses questionamentos obtiveram-se os seguintes resultados:

GRÁFICO 23: Graduação (discentes).

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Conforme constatado na pesquisa e explicitado no GRAF. 22, 83% (correspondente a 5 participantes) encontram-se realizando a primeira graduação e 17% (correspondente a 1 participante) encontra-se na segunda graduação. Percebeu-se dessa forma, que a maioria dos/as discentes entrevistados/as estão vivenciando pela primeira vez a dinâmica do ensino superior.

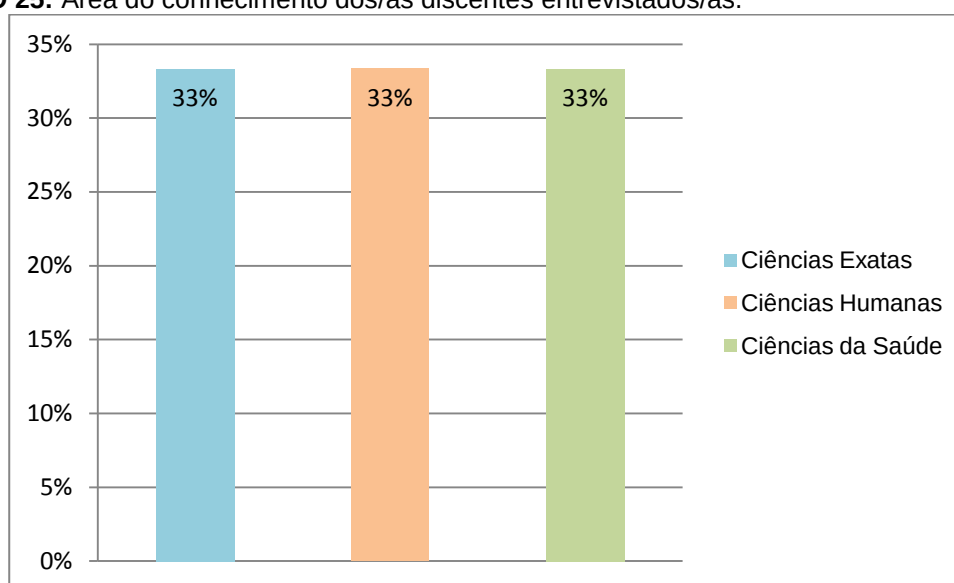
GRÁFICO 24: Período de curso (discentes).

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Durante a escolha dos/as participantes da pesquisa, seguiu-se um critério de

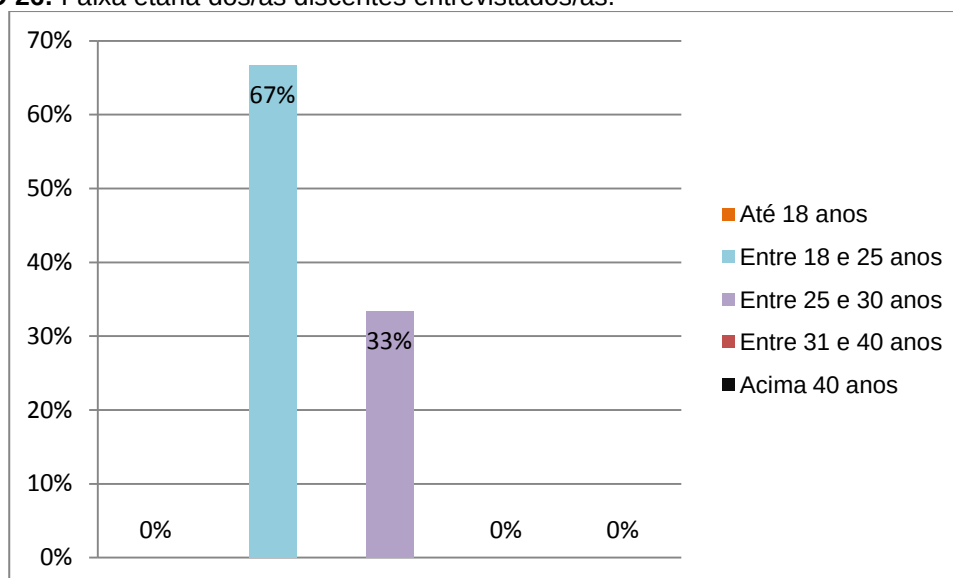
preferência por discentes acima do 2º período de curso, pois as pessoas escolhidas não poderiam estar cursando o primeiro semestre letivo na IES, haja vista que a vivência como discente veterano/a, era uma condição pré-estabelecida como ideal à pesquisa a fim de desvendar da melhor forma, as situações a que gêneros não binários estão inseridos/as no cotidiano do ensino superior. Dessa forma, como explicitado no GRAF. 23, 10% (1 discente) encontram-se no 8º período, 50% encontram-se no 6º período (3 discentes) e 40% em períodos aquém (2 discentes).

GRÁFICO 25: Área do conhecimento dos/as discentes entrevistados/as.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O critério para a escolha dos/as discentes deu-se por intermédio das pessoas que adotavam expressões do não binarismo de gênero nas experiências universitárias. Dessa forma, conforme apresentado no GRAF. 24, os/as escolhidos/as além de apresentarem nuances performáticas opostas ao sexo de origem biológica, se distribuem em dois por cada área de conhecimento que abarcam a formação universitária no IESP (2 ciências exatas, 2 ciências humanas e 2 ciências da saúde).

GRÁFICO 26: Faixa etária dos/as discentes entrevistados/as.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Foi realizado um levantamento acerca da faixa etária do corpo discente pesquisado e conforme apresentado no GRAF. 26, obtiveram-se os seguintes resultados: 67% (4 discentes) apresentam faixa etária entre 18 e 25 anos e 33% (2 discentes) entre 25 e 30 anos.

QUADRO 27: Identidade de gênero autodeclarada por discentes.

ÁREA	CURSO	GÊNERO AUTODECLARADO
Ciências da Saúde	Estética e Cosmética (Tecnólogo)	Homossexual
	Enfermagem (Bacharelado)	Gênero não binário
Ciências Humanas	Publicidade e Propaganda (Bacharelado) (dois estudantes)	Gênero não binário
		Gênero neutro/fluido
Ciências Exatas	Arquitetura e Urbanismo (Bacharelado)	Homem trans
	Design de Interiores (Tecnólogo)	Mulher cis

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Por conseguinte, abordaram-se os/as discentes acerca de suas identidades de gênero autodeclaradas, conforme demonstrado no Quadro 27, 17% (1 discente) declarou-se homossexual, 33% (2 discentes) declararam-se gênero não binário s,

17% (1 discente) declarou-se gênero neutro/fluido, 17% (1 discente) declarou-se homem trans e 17% (1 docente) declarou-se mulher cis.

QUADRO 28: Identidade étnico-racial autodeclarada por discentes.

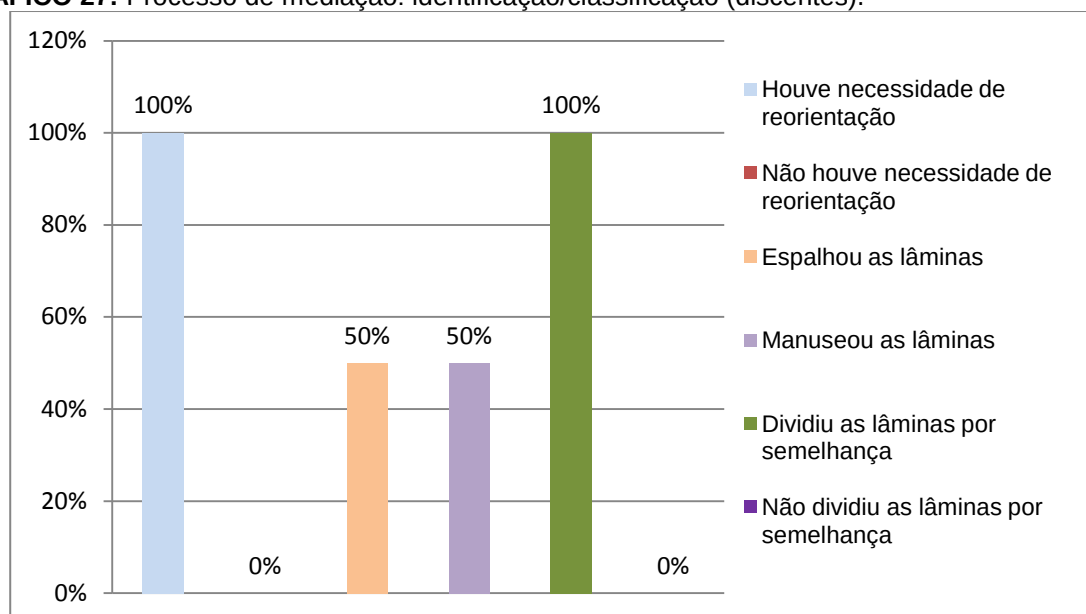
ÁREA	CURSO	ETINIA AUTODECLARADA
Ciências da Saúde	Estética e Cosmética (Tecnólogo)	Branco
	Enfermagem (Bacharelado)	Branco
Ciências Humanas	Publicidade e Propaganda (Bacharelado) (dois estudantes)	Branca
		Pardo
Ciências Exatas	Arquitetura e Urbanismo (Bacharelado)	Pardo
	Design de Interiores (Tecnólogo)	Preta

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

E por fim, os/as discentes que compuseram a pesquisa relataram suas identidades étnico-raciais autodeclaradas conforme apresentado no Quadro 28: 50% (3 discentes) declaram-se brancos/as, 33% (2 discentes) declararam-se pardos e 17% (1 discente) declarou-se preta.

5.2.2 Processos de identificação/classificação de imagens (problemas) em discentes

Mediante aos processos de identificação e classificação das imagens (problemas) referentes à aplicação do método concorrente (vide apêndice A) realizada com os/as discentes que compuseram a pesquisa, constata-se:

GRÁFICO 27: Processo de mediação: identificação/classificação (discentes).

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

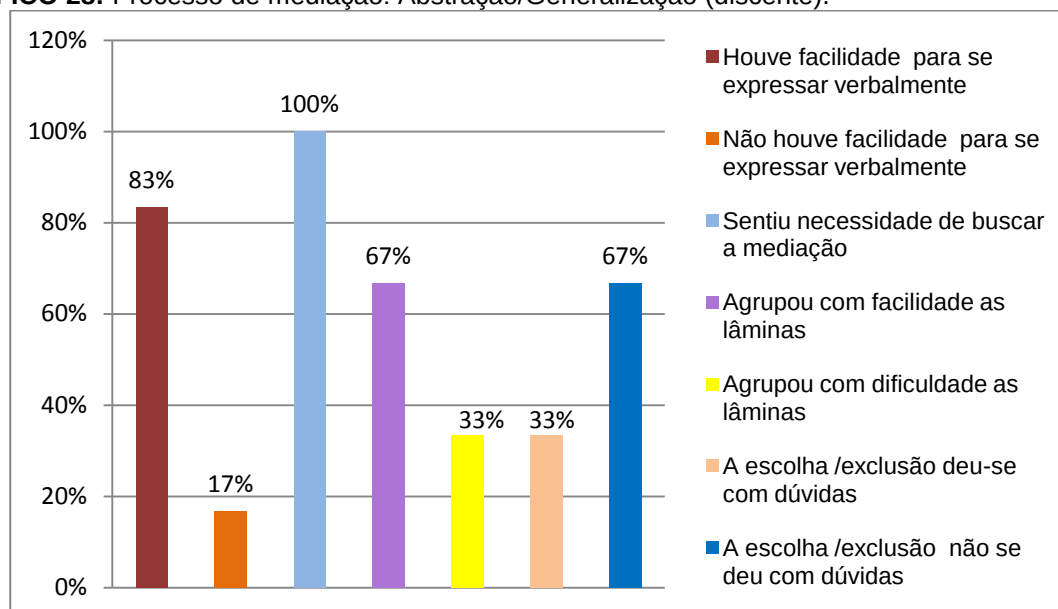
Em conformidade com o GRAF. 27, diante dos índices de respostas ao processo de identificação e classificação foi possível verificar que 100% dos/as discentes (6 discentes) necessitaram de reorientação durante o processo de aplicação do método concorrente (vide apêndice A), 50% (3 discentes) proporcionalmente espalharam as lâminas sobre a mesa, 50% (3 discentes) proporcionalmente manusearam as lâminas nas mãos e 100% (6 discentes) dividiram as lâminas por semelhanças e/ou diferenças.

Segundo Vigostky (1994), o processo de mediação oferece ao sujeito reorientação, oportunidade de novas compreensões e o estabelecimento de significações suscitadas em seu contexto de mundo em que ele próprio é capaz de realizar em si mesmo conduzindo-o a novas construções subjetivas e sociais que são imprescindíveis para mudanças nos processos mentais e culturais.

Diante das categorias, subcategorias, unidades de sentidos e roteirização do quarto excluído a partir do processo entre perguntas e respostas por imagens, percebeu-se durante a aplicação do método que todos/as (100%) os/as discentes entrevistados/as não obtinham inicialmente um raciocínio de compreensão e apreensão acerca da estruturação do método e das perguntas realizadas, necessitando dessa forma, da reorientação da pesquisadora. Em contrapartida, todos/as os/as discentes (100%) conseguiram identificar e classificar as pessoas

apresentadas através das lâminas dividindo-as por suas diferenças e semelhanças.

GRÁFICO 28: Processo de mediação: Abstração/Generalização (discente).



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

De acordo com o GRAF. 28, é possível observar diante dos índices de respostas ao processo de abstração e generalização que 83% dos/as discentes (5 discentes) tiveram facilidade para se expressar verbalmente durante o processo, 17% dos/as discentes (1 discente) não teve facilidade para se expressar verbalmente, 100% dos/as discentes (6 discentes) sentiram necessidade de buscar mediação diante da reflexão (pensamento dialogado), 67% dos/as discentes (4 discentes) agruparam com facilidade as lâminas, 33% dos/as discentes (2 discentes) agruparam com dificuldade as lâminas, 33% dos/as discentes (2 discente) tiveram dúvidas diante da escolha/exclusão em situações de comparação e 67% dos/as discentes (4 discentes) não tiveram dúvidas diante da escolha/exclusão.

Segundo Vygotsky (2000), os processos mentais do ser humano são interpenetrados pelo cenário histórico-social e percebidos por intermédio da disposição de situações reais de vida do sujeito. Essa constituição remete ao paradigma psico-sócio-histórico do ser humano e de suas funções psicológicas superiores, em outras palavras, o sujeito só constrói toda e qualquer relação através da mediação (CATÃO, 2013).

Diante disso, o *Método do Quarto Excluído* de acordo com Melo (2002), é

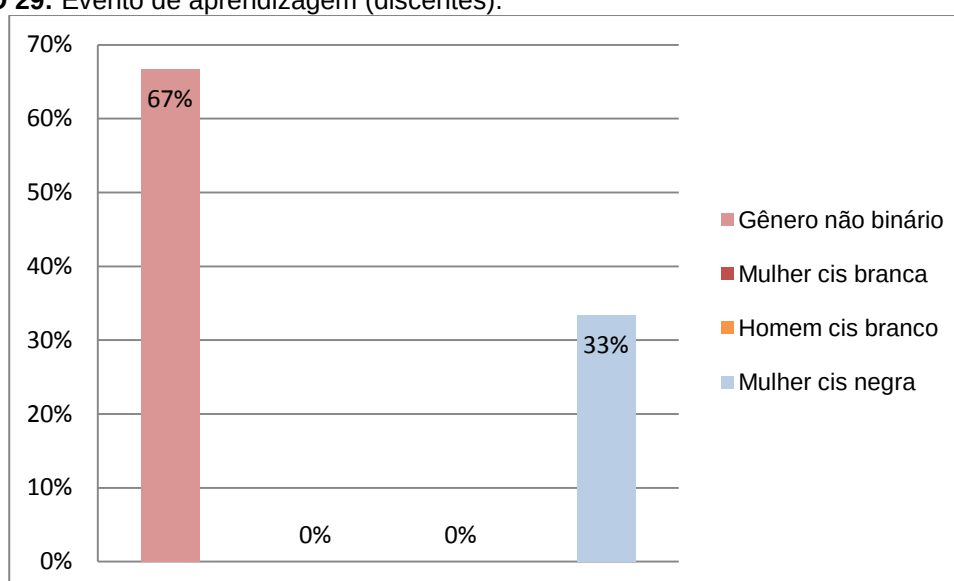
classificado, no momento investigativo de pesquisa, em dois instrumentos conceituados como método de ação sobre o conhecimento e instrumento de avaliação diagnóstica. No entanto, durante a aplicação do método no que se refere ao momento da mediação, utiliza-se apenas o método de ação sobre o conhecimento que corresponde ao aumento do nível de complexidade a partir da segunda etapa em diante com ajuda do/a pesquisador/a (manifestação da zona de desenvolvimento potencial), isto é, o conhecimento que o sujeito pode alcançar com níveis de ajuda (ZDP – mediação).

Desta feita, como explicado anteriormente, a mediação entre o/a pesquisador/a e pesquisado/a constitui-se como um processo de aprendizado que promove (des)construção de conceitos e pensamentos acerca de símbolos e significados socialmente estabelecidos.

5.2.3 Processos de abstração/generalização de imagens (respostas) em discentes

A seguir, com a terceira etapa da atividade investigativa, serão apresentados os resultados referentes à *aplicação do instrumento de investigação* com os/as discentes entrevistados/as:

GRÁFICO 29: Evento de aprendizagem (discentes).



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Mediante a unidade de sentido “Evento de aprendizagem” da seguinte situação-problema: *Quando se diz que o modelo de aula convencional assume o padrão da pedagogia tradicional, essa ideia atende ou condiz mais com que imagem de estudante?* obtiveram-se os seguintes resultados conforme constatado no GRAF. 11: 67% dos/as discentes (4 discentes) excluíram o gênero não binário considerando-o, segundo suas apreensões, não condizente ao modelo de aula convencional assumida pelo padrão da pedagogia tradicional e 33% (2 discentes) excluíram a mulher cis negra como não condizente ao modelo convencional assumido pelo padrão da pedagogia tradicional.

O resultado desta pesquisa corrobora com o levantamento da ANTRA (2018) quando esta afirma que, via de regra, o ódio pelo gênero (não binário) pode até ser maior do que o ódio pela sexualidade e/ou raça em muitos casos. Ou seja, a condição de ser mulher ou de se negar a ser homem induz a um grande risco de violência, no entanto, esse risco comparado ao gênero desviante torna-se inferior. Segundo Reis (2017), os indivíduos não binários por romperem à imposição social do sexo e permear através de polos fluidos que divergem diante de todas as possibilidades de expressões de gênero, estão suscetíveis a marginalização, pois, como afirma Butler (2004), essas pessoas contrariam a constituição binária imposta pelas sanções heteronormativas.

Para Bento (2006), os sujeitos não binários habitam fora do poder hegemônico e atuam em esferas por meio da resistência a fim de alcançar dignidade em todos os âmbitos sociais. Tornados abjetos são excluídos e marginalizados, pois segundo Miskolci (2014), simbolizam perigo e abalo às ordens sociais e binárias estabelecidas, e para que não haja uma descentralização das normas, é desenvolvida uma preservação do meio social através da exclusão e silenciamento do não sujeito.

Para Miskolci (2014), os comportamentos avessos aos padrões sociais heteronormativos é motivo de crítica e exclusão não apenas pela comunidade heterossexual, mas também pelos homossexuais normativos. Sendo assim, a prática de higienização das sexualidades dentro do âmbito educacional reproduzida por docentes e acadêmicos, reflete uma preocupação em manter um enquadramento de sujeito as normas binárias, dessa forma, o debate sugerido pela Teoria *Queer* torna-se inaceitável por assumir um caráter transgressor frente a

sociedade.

Pode-se constatar que os resultados demonstram um relato vivo de experiências pessoais de exclusão das pessoas entrevistadas em que não se reconhecem incluídas dentro da lógica de modelo de aula convencional e tradicional ocorridos no ensino. A percepção de si enquanto sujeito imerso em diversos níveis sociais e a exclusão vivida por eles, inclusive no meio acadêmico, confirma o que Butler (2004) ressalta quando diz que a compulsória matriz binária de gênero instaurada na sociedade provoca atos excludentes para os que não seguem padrões, comportamentos e performances coerentes aos papéis de homem e mulher, privilegiando essencialmente a comunidade binária, já que qualquer outra sexualidade não pode exprimir a sua vivência sem sofrer algum ato de discriminação e/ou exclusão.

Diante desse resultado, referente ao quarto excluído da situação-problema sobre o modelo de aula convencional, os sujeitos discentes que compuseram a pesquisa assim explicitaram suas justificativas sobre a exclusão do gênero não binário como o quarto excluído:

QUADRO 29: Justificativas discentes pela escolha do quarto excluído em relação ao modelo de aula convencional.

CATEGORIA EMPÍRICA	DISCENTE	NUANCES DISCURSIVAS
Modelo de aula convencional	CE1	“[...] reforça, então, isso de convencional, padrão e tradicional , e essas três palavras aqui não remetem a essa imagem [gênero não binário], como também não remete às demais, até pelo fato de que essas não têm tatuagem e essa pessoa [gênero não binário], além de ter, até parece trans também. Sendo assim, eu acho que não condiz com essa afirmação ”.
	CE2	“O modelo que vem do padrão social contempla mais as pessoas brancas e, principalmente, cis porque olhando aqui esse rapaz é uma pessoa cis, pode até ser gay, mas é branco e cis, esse outro homem pode ser um homem trans ou em início de transição , mas é branco, essa menina aqui pode ser lésbica, mas é branca, e essa pessoa excluída [mulher cis negra] é negra, e negro é sempre apartado da sociedade e não segue um padrão de estética por mais que seja cis.”
	CH1	“Analisando o padrão convencional , geralmente, não vemos pessoas que fogem dessas estéticas em sala de aula, encontra um ou outro perdido/diferente em sala de aula ou até encontrar abertura dentro da sala de aula para que os alunos possam se mostrar como eles realmente são. Às vezes, não agora no ensino superior porque eu acho que a gente tem muito mais liberdade de autonomia, mas principalmente quando a gente tá na fase de formação e no ensino fundamental, em que existe a forma que o menino tem que se vestir e a forma que a menina tem que se vestir, isso já vem muito bem mastigado e entregue para nós, então, não tem liberdade para se expressar nesse sentido. [...] Nessas imagens eu não consigo nem identificar se é homem ou mulher, mas já sei que é uma pessoa que destoa de todos os padrões pré-estabelecidos [gênero não binário].”
	CH2	“O homem trans [gênero não binário] porque não existem cotas, ainda, para as pessoas trans em universidades. As aulas tradicionais não são direcionadas para diferentes tipos de alunos , ela é direcionada para um padrão específico de alunos. Então, esse ensino não tende a abranger todos os níveis de compreensão, de escolaridade, de gênero e sexualidade e tudo mais.”
	CS1	“Porque sempre que se fala de padrão a gente sempre imagina uma pessoa convencional , mas eu escolhi essa pessoa [gênero não binário] por causa das tatuagens. Menina, agora que eu reparei, olhando de novo, eu percebi que essa pessoa aqui além de tatuada é trans , então, eu escolho essa aqui [gênero não binário].”
	CS2	“Porque através da foto aparenta ser uma pessoa mais...[pausou]...ampla [mulher cis negra], como se tivesse um conhecimento de vai e volta, e não só de absorver o que o professor ensina. Uma pessoa negra busca mais ,...[pausou]... por conta de toda dificuldade que já passou. É uma pessoa de conhecimento”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O Quadro 29 apresenta as justificativas dos/as discentes referentes aos motivos de escolha do gênero não binário como o quarto excluído diante da primeira situação-problema da pesquisa apresentada na análise do GRAF. 29.

De acordo com Miskolci (2009), a “repressão” instaurada sobre os que fogem

as regras encontra-se também nos contextos de aprendizagem formais (por exemplo, a universidade) que é povoado por uma sociedade predominantemente binária. Isso por sua vez, engendra relações opressoras que promove uma erosão excludente na esfera educacional, mais especificamente, para os/as que externalizam comportamentos, performances e práticas extravagantes (gênero não binário) e que extrapolam os padrões “corretos” do gênero frente ao sexo biológico.

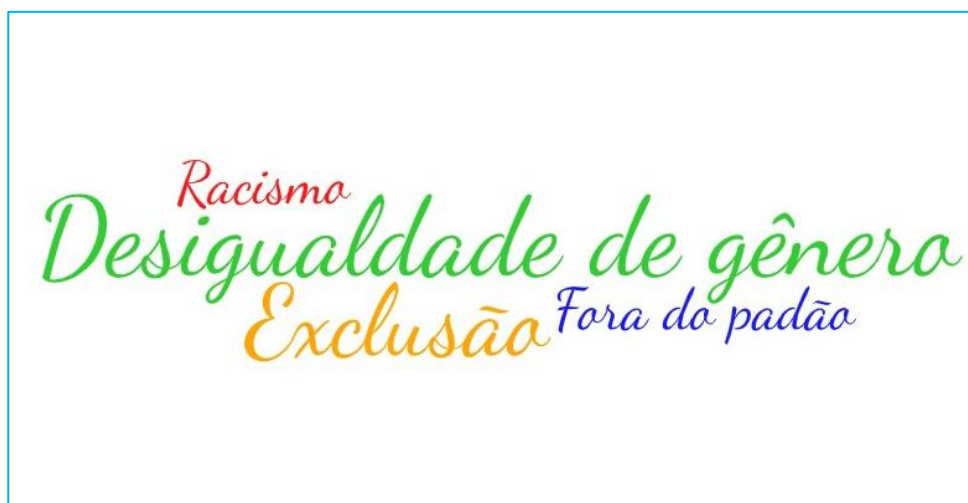
Para Figueiredo e Afonso (2009) os contextos de aprendizagem tratam-se de conjuntos situacionais decorrente de fatos e de envolvimento entre pessoas e circunstâncias que constroem uma aprendizagem. Sendo assim, eles se deparam com alguns aspectos fundamentais que consolidam o processo, como por exemplo, o desenvolvimento de atividades que subsidiam a aprendizagem, nesse estão incluídas as avaliações; a determinação de objetivos da aprendizagem e a motivação que os sustenta; as estratégias de aprendizagem empregadas; as pessoas (docente, discente e outros/as) que estão envolvidas no processo de aprendizagem; e por fim, o espaço físico, social, cultural e simbólico que se denomina eventos de aprendizagem.

Os eventos de aprendizagem se caracterizam por aulas tradicionais, cursos de educação à distância, redes sociais, comunidades de aprendizagem, ambientes de convívio pessoal e etc. Dessa forma, são reconhecidos como a situação em que as pessoas aprendem.

Tais resultados, diante das justificativas discentes, levam a crer que tudo o que é convencional, padrão e tradicional não está preparado para lidar com aquilo que é diferente. A universidade minora e aparta os sujeitos que não seguem uma linha padronizada de performances e comportamentos que são contemplados pelo padrão social, a título de exemplo, pessoas trans ou ainda em processo de transição são vista como destoantes de tal tradicionalismo pré-estabelecido. Em contraposição, pessoas brancas e, principalmente, cis são aceitas e mais favorecidas nos processos de ensino convencionais.

Com base em tudo isso, foi solicitado aos/as discentes entrevistados/as que sintetizassem o porquê de suas escolhas em uma palavra e/ou expressão. O resultado de tais ênfases corrobora com os resultados, cujas evidências estruturam-se a partir da seguinte nuvem de palavras:

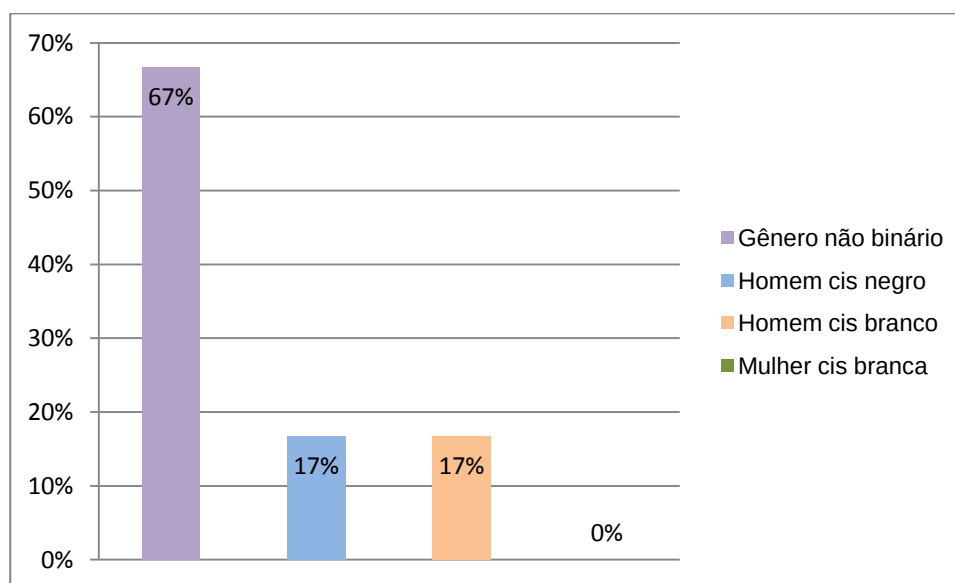
FIGURA 19: Nuvem de palavras das respostas à unidade de sentido: evento de aprendizagem (discentes).



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Em relação à ideia-síntese que mostra o motivo da exclusão, isto é, a resposta sobre o gênero não binário como o quarto excluído, a nuvem a palavras (FIG. 19) expõe que as categorias “desigualdade de gênero” e “exclusão” são as que respaldam o fato de que modelos de aula convencionais têm maior dificuldade de lidar com gêneros não binários no contexto de eventos de aprendizagem, na formação universitária.

Em consequência, na unidade de sentido “conteúdo de ensino” da situação-problema: *Quando se diz que o conjunto de conteúdos de aula busca ser socializado pelo professor/a e apreendido pelo aluno/a da melhor forma possível, esta ideia se adéqua mais facilmente a que imagem de estudante?* expõem os seguintes dados no GRAF. 30 sobre o quarto excluído:

GRÁFICO 30: Conteúdo de ensino (discentes).

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Conforme foi constatado na pesquisa e explicitado no GRAF. 30, na unidade de sentido “Conteúdo de ensino” da situação-problema: *Quando se diz que o conjunto de conteúdos de aula busca ser socializado pelo professor/a e apreendido pelo aluno/a da melhor forma possível, esta ideia se adequa mais facilmente a que imagem de estudante?* 67% dos/as discentes (4 discentes) excluíram o gênero não binário, 17% (1 discentes) excluiu o homem cis negro e 17% (1 discente) excluíram o homem cis branco como não adequado a melhor apreensão dos conteúdos ministrados em aula.

Para que ocorra a aquisição/apreensão dos conteúdos ministrados em sala de aula por parte do corpo discente, é necessário compreender, como ressalta Lima (2010), que os conceitos construídos por sujeitos variam a partir do seu contexto histórico, dos interesses políticos e sociais da sua realidade. Ou seja, é necessário levar em consideração o respeito à produção das subjetividades dos/as discentes antes mesmo do/a docente socializar conteúdos em sala de aula.

Segundo Louro (1997), as ações educativas precisam estar alinhadas as particularidades dos indivíduos imbricados nela, compreendendo como eles/as a percebem, entendem, aprendem, como e o que fazem com os conteúdos apreendidos, pois de acordo com Oliveira (2014), o cenário educacional precisa desenvolver formas de atender demandas de aprendizagem de maneira específicas a fim de auxiliar estudantes a descobrir como aprender conteúdos abordados em

sala de aula mediante a sua realidade de vida, posto que, a aprendizagem não se restringe às sessões teóricas, mas pela passagem do processo de ensino de forma significativa e atuante. Isto é, para atuar o sujeito precisa estar incluído acessivamente e não apenas inserido no ambiente.

Para Oliveira (2014), tal compreensão do processo de aprendizado abre os olhos das instituições de ensino tradicional para importância da valorização do contato com as experiências de vida e os conhecimentos construídos no cotidiano quando se considera as diferenças identitárias, sociais e culturais tão desconsideradas em detrimento da cultura erudita.

Diante dos resultados, é possível perceber que 67% dos/as discentes não binários entrevistados/as (4 discentes) não se reconhecem em situações de inclusão no processo de ensino aprendizagem em sala de aula, justificando o fato de conteúdos ministrados se encontrarem distantes de suas realidades. Isso retrata o que Pais (2007) reflete acerca da necessidade do redirecionamento de olhar para as diferenças não como um antônimo, mas como uma multiplicidade de vários aspectos existentes na sociedade que precisam ser contemplados no processo educacional.

O modelo hegemônico necessita de (trans)formações nas relações de poder do/a docente que ainda estruturam os conteúdos de forma hierarquizada e por meio de modelos tradicionais. Segundo Butler (2003), os privilégios da binaridade de gênero se apresentam na sociedade quando a demonstração da heteronormatividade e a capacidade de dominação subvertem os sujeitos não binários em toda e qualquer instância de vida social.

Os resultados reforçam que o não enquadramento ao modelo heteronormativo e a diversidade da sexualidade é considerada uma maneira de subversão dos valores sociais e tradicionais. Essa premissa, dentro do meio acadêmico, segundo Bento (2006), compreende que os gêneros não binários são partes de uma esfera identitária que luta por visibilidade e representação.

Diante desse resultado, referente ao quarto excluído da situação-problema sobre o conteúdo de ensino, os sujeitos discentes participantes da pesquisa assim explicitaram suas justificativas sobre a exclusão do gênero não binário como o quarto excluído:

QUADRO 30: Justificativas discentes pela escolha do quarto excluído em relação ao conjunto de conteúdos

CATEGORIA EMPÍRICA	DISCENTE	NUANCES DISCURSIVAS
Conjunto de conteúdos	CE1	“...[risos]... Que coisa, viu? ...[risos]... Tem dois motivos por que eu escolhi: realmente, primeiro o fato de que existe um arquétipo-padrão [...]. Outro fator que me chamou atenção foi a ideia de grupo, então, esses três parece que possuem um padrão mais ‘diferente’ desse daqui [homem cis branco]. Então, eles estão agrupados, eles parecem que vão conseguir ir longe nessa turma e esse [homem cis branco] parece desconectado desse universo”.
	CE2	“...[risos ao olhar a imagem]...Exclui pelo preconceito que existe que, para mim, por exemplo, ele [gênero não binário] não é o diferente porque, para mim, não tem diferença , mas visualmente essas duas pessoas têm o mesmo estilo de cabelo, de vestes e tudo mais. Mas, a diferença é: aqui tu não pode dizer a sexualidade dessa pessoa [gênero não binário], mas como sociedade falando e observando a postura vai se dizer ‘não, isso aqui não entra no meu nicho de comodismo do que é ser humano’ o que é bizarro ”.
	CH1	“Falando sobre essa questão de conteúdo que é ministrado em sala de aula, raramente, a gente vê professores que levam temáticas que são voltadas para essa universalização de falar de forma geral para todas as pessoas. E, inclusive, os professores nem sabem lidar com pessoas que são um pouquinho diferente , e nesse sentido, eu acho que tudo que é ministrado, tudo que é feito é sempre baseado no padrão masculino e no padrão feminino, só existem essas duas visões , sabe? Então, eu sinto isso quando, em aula, por exemplo, às vezes eu mesmo tenho que trazer o exemplo para minha realidade e aplicar na minha vivência para que eu consiga fazer uma associação melhor. Então, eu tenho que me adequar, mas isso já é algo que já está no automático, às vezes as pessoas nem percebem que isso acontece, mas, existe essa segregação de gênero . Canso de ver alguém dar exemplo dentro de sala de aula: “você e seu marido” ou “você e seu namorado”, mas não pensam que talvez possa ser a sua esposa, sabe? Então, quando o professor tem aquele conhecimento ele já segrega naturalmente . Diante disso, eu escolhi essa imagem aqui [gênero não binário] justamente por isso, por destoar , até tem uma menina de cabelo pintado aqui, mas o contraste entre os dois e o peso que os dois têm é diferente , pois para a mulher é normal ter um cabelo pintado, mas para um homem que tem cabelo pintado as pessoas fazem ‘oi? Não entendi!’”.
	CH2	“O negro tende a ter uma escolaridade mais baixa, é mais difícil dele ter dinheiro para ser educado de uma forma melhor, então, ele pode ou não ter mais difículdade de compreender o assunto [...], e até mesmo sabendo a situação político-social e racial do nosso país, o negro normalmente não só estuda, mas também trabalha, ele mora longe, ele não mora próximo da faculdade, ele mora nas periferias , então, ele tem mais difículdade em todos aspectos” [homem cis negro].
	CS1	“Estou me sentindo uma pessoa horrível fazendo isso [...]. Eu sempre pensei que eu fosse uma pessoa sem preconceito , mas eu não consigo olhar para essa imagem de pessoa [gênero não binário] e pensar que ela aprenderia da mesma forma que essa. A imagem me passa que essa pessoa [gênero não binário] não teria capacidade , por causa da aparência ”.
	CS2	“Ainda existe racismo , mas apesar disso, o que está em mais evidência, atualmente, é a questão do preconceito sobre a identidade de gênero e orientação sexual , e isso acontece desde a escola....[pausou]... Os dois [negro e gênero não binário] passam por preconceito e discriminação , mas o mais atual é a identidade de gênero [gênero não binário]”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O Quadro 30 apresenta as justificativas dos/as discentes referentes aos motivos de escolha do gênero não binário como o quarto excluído diante da segunda situação-problema da pesquisa apresentada na análise do GRAF. 30.

Os contextos de aprendizagem fundamentam-se em uma perspectiva epistemológica que abrange parâmetros que são essenciais para o conhecimento ser desenvolvido. Dentre esses parâmetros, encontra-se o “conteúdo”. Ele é a própria informação sistematizada e codificada através de textos, livros, vídeos e a fala do/a docente em sala de aula (VALENTE; ALMEIDA, 2014).

Dessa feita, todos os assuntos discutidos, pautas realizadas e textos trabalhados de maneira organizada, codificada, estruturada e hierarquizada referem-se a *conteúdos* que são didaticamente socializados nos contextos de aprendizagem formais para os/as estudantes. A partir dessa perspectiva, as metáforas e linguagens utilizadas pelos/as professores/as é o próprio conhecimento que foi transformado em conteúdo (FIGUEIREDO, 2006).

Para Figueiredo (2006), o conteúdo sistematizado cria sintonia entre educador/a e aluno/a e supera a abordagem mecanicista somente se for utilizado de forma que contemple a diversidade e equidade diante do acesso ao ensino e ferramentas culturais. Sendo assim, nos contextos de aprendizagem é necessário integrar o conteúdo com a realidade de vida do/a estudante e a proposta acadêmica.

É possível afirmar, diante de tudo isso, que a socialização de conteúdo é fundamental para a concretização da aprendizagem. No entanto, a partir das justificativas discentes, percebe-se que o atendimento para tal socialização é segregado naturalmente por docentes que não sabem lidar com sujeitos diferentes. A segregação de gênero é predominante nas universidades, pois todos os processos educativos são baseados no arquétipo binário (homem e mulher). A discriminação acerca das identidades de gêneros não permite abranger, no sistema educacional, os que são destoantes, diferentes e “bizarros” mediante a sociedade padrão e marcadamente heterossexual.

Em face disso, foi solicitada aos/as discentes a síntese do porquê de suas escolhas em uma palavra e/ou expressão. O resultado de tais ênfases corrobora com os resultados, cujas evidências estruturam-se a partir da seguinte nuvem de palavras:

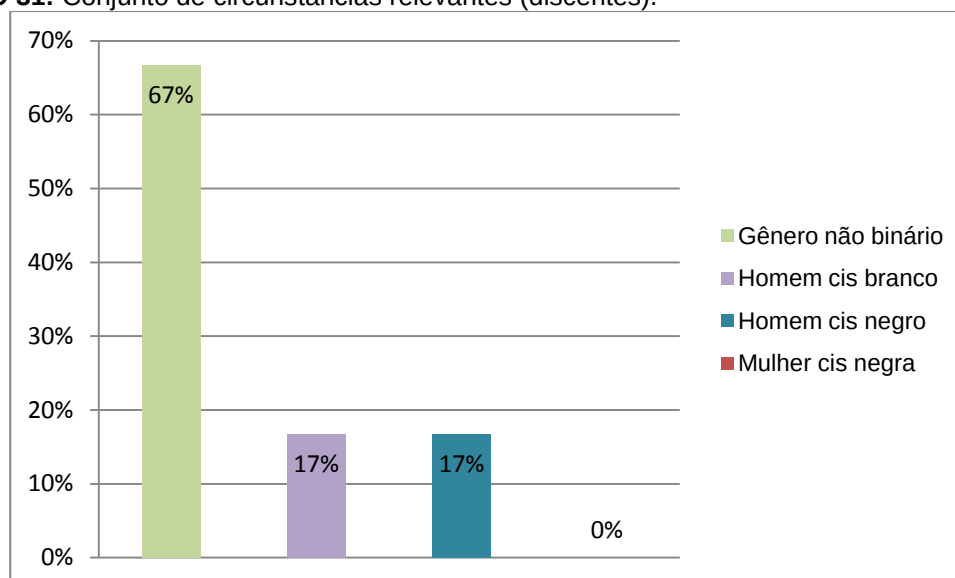
FIGURA 20: Nuvem de palavras das respostas à unidade de sentido: conteúdo de ensino (discentes).



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Na perspectiva da ideia-síntese que apresenta o motivo da exclusão, isto é, a resposta sobre o gênero não binário como o quarto excluído, a nuvem de palavras (FIG. 20) mostra que as categorias “bizarro”, “racismo estrutural”, “preconceito de gênero”, “diferente”, “segregação” e “minorias” são as que respaldam o fato de que a socialização e apreensão de conteúdo em sala de aula têm maior dificuldade de serem realizados com sujeitos não binários na perspectiva de conteúdo de ensino na formação universitária.

Em consequência, a unidade de sentido na situação-problema: *Quando se diz que o ato de aprender é um processo que se dá pela construção de significados individuais e pela interação social, esta ideia condiz mais com que imagem de estudante?* expõem-se os seguintes dados no GRAF. 31 sobre o quarto excluído:

GRÁFICO 31: Conjunto de circunstâncias relevantes (discentes).

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

De acordo com o GRAF. 31, na situação problema: *Quando se diz que o ato de aprender é um processo que se dá pela construção de significados individuais e pela interação social, esta ideia condiz mais com que imagem de estudante?* foram constados os seguintes resultados: 67% dos/as discentes (4 discentes) excluíram o gênero não binário, 17% (1 discente) excluiu o homem cis branco e 17% (1 discentes) excluiu o homem cis negro.

Valente e Almeida (2014) ressaltam em seus estudos a importância de transpor o aprendizado formal e tradicional fomentando a interação social entre os sujeitos para promover significativamente o processo de ensino aprendizagem por meio de trocas de conhecimento e experiências individuais mediadas no cenário acadêmico pelo/a docente.

Segundo Almeida (2009), o aprendizado não acontece de forma isolada, mas em torno de cenários que promovam a aprendizagem; e da interação social entre pessoas, objetos da cultura e das suas subjetividades. É por meio das interações que se modifica contextos, (trans)forma conceitos anteriormente instituídos e até mesmo experiências de vida.

Para Visca (2010), as experiências podem ser individualizadas ou dialógicas e sociais. Sendo assim, a interação constitui de maneira significativa os processos educativos, uma vez que, é marcada pelo exercício de atuação do/a próprio/a aprendiz mediante a (re)construção e (re)conhecimento de suas histórias e

organização dos seus pensamentos acerca das experiências e relações criadas consigo próprio/a e com os/as outros/as.

Diante disso, entende-se que o sujeito se produz e é produzido através da vida social (CATÃO, 2013). No entanto, de acordo com Miskolci (2014), o processo excludente e discriminatório relacionado às identidades de gênero não normativas frustra a interação de aprendizes não binários que não atendem aos pressupostos esperados socialmente, pois ao atravessar as fronteiras binárias (de feminino e masculino), tornam-se alvo de exclusão e discriminação.

Nessa perspectiva, os resultados corroboram com a literatura explanada em que os/as próprios/as dissidentes de gêneros entrevistados/as reconhecem, através da exclusão da lâmina referente ao gênero não binário, a sua própria dificuldade de interagir academicamente no nível institucional de ensino de forma autêntica, proveitosa e saudável, uma vez que, não se enquadram nas “normativas estabelecidas dignas de reconhecimento e valorização”.

Diante desse resultado, referente ao quarto excluído da situação-problema sobre ato de aprender mediante a construção de significados individuais e pela interação social, os sujeitos discentes que compuseram a pesquisa assim explicitaram suas justificativas sobre a exclusão do gênero não binário como o quarto excluído:

QUADRO 31: Justificativas discentes pela escolha do quarto excluído em relação à aprendizagem individual e coletiva.

CATEGORIA EMPÍRICA	DISCENTE	NUANCES DISCURSIVAS
Aprendizagem individual/coletiva	CE1	“Que responsabilidade grande, né? ...[risos]... Mas, partindo da ideia de construção de significado individual, então, essas pessoas trazem uma significação muito mais forte , não só pelo fato do cabelo, mas a roupa também. Então, eu acho que elas expressam muito mais uma ideia de que existe um significado construído aqui, e esse excluído [homem cis negro] não me passa muita coisa nessa forma de expressão, e aí eu escolhi ele não só pela cor , mas também pela forma que ele está posicionado com braço mais fechado e passa uma ideia de está retraído .”
	CE2	“Foi bem difícil fazer essa escolha, mas vocês vão sempre ver que eu coloco a pessoa branca aqui por questão de privilegio que eu enxergo. Eu coloquei o rapaz, porque por mais que seja negro ou pardo, não sei identificar a cor dele, mas o coloco aqui pelo fato de ser homem, né? O privilegio de ser homem na sociedade . A menina eu fiquei meio em dúvida, mas só pelo fato dela, por mais que tenha a cor preta , o cabelo, enfim, ela também não segue um padrão , entende? Ela tem tatuagem, tem o cabelo curto, eu olhei a foto e pensei: ‘nossa, eu queria muito trabalhar com essa pessoa!’ Parece ser muito simpática, que interage em coletividade; mas aí eu pensei nessa outra pessoa porque ‘poxa!’ Talvez essa pessoa [gênero não binário] seja excluída também por ter <i>tattoo</i> , ter um cabelo curto e não seguir um padrão social ”.
	CH1	“Quando a gente está aprendendo as coisas, quando a gente é criança, como eu disse anteriormente, já vem tudo mastigado, a criança mesmo não tem a possibilidade de se expressar da forma como se sente, pois já é inserida em um padrão . Então, ela já aprende coisas que outras pessoas já chegaram a uma conclusão, por exemplo, menino veste rosa e menino veste azul, e isso não pode ser o contrário. Então, nesse sentido, é muito louco porque a gente perde a possibilidade de já trabalhar na infância a nossa própria personalidade, ou seja, como a gente se sente quando é criança. [...] Tem pessoas que tem 30 ou 40 anos e vem descobrir sobre sua sexualidade depois disso porque já têm muita coisa que já vem pronta. Então, os significados desse ato de aprender já vêm estabelecidos para nós, é muito louco isso porque ao mesmo tempo em que a gente tem que tentar construir a nossa noção de vida, a nossa visão, a nossa personalidade própria, a gente lida com o fato de tudo já ter sido definido sem ter a possibilidade de ter sua própria percepção”.
	CH2	“Porque se mostra mais diferente dos padrões sociais , tem uma estética visual diferente , a forma de se expressar , como as figuras do corpo demonstram-se fugir do padrão , do que se espera que uma pessoa seja na sociedade normal que temos, embranquecida . Então, essa [gênero não binário] está mais diferente , logo, teria mais dificuldade para se conectar com diversos tipos de pessoas porque nem todo mundo vai aceitá-la da mesma forma ”.
	CS1	“Excluo essa [homem cis branco] porque essas outras pessoas não são iguais a essa . Elas estão vestidas de modo diferente como se cada uma tivesse o seu estilo próprio, e essa pessoa [homem cis branco] não [...] se enquadrariam facilmente nesse outro grupo. Ela é mais presa a padrões .”
	CS2	“As pessoas são assim: olham [gênero não binário] e já julgam como lésbica. Mas ela pode ser simplesmente uma mulher cis, feliz consigo mesma e que gosta de se expressar

		assim...[pausou]...Mas, provavelmente, deve sofrer mais preconceito por parecer lésbica [gênero não binário] para outras pessoas, pois isso, é um tabu e tem dificuldade de se relacionar com outras pessoas.”

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O Quadro 31 apresenta as justificativas dos/as discentes referentes aos motivos de escolha do gênero não binário como o quarto excluído diante da terceira situação-problema da pesquisa apresentada na análise do GRAF. 31.

Todo conjunto de circunstâncias relevantes proporcionam a construção de um determinado conhecimento. Tais circunstâncias por sua vez, ocorrem de maneira formal ou informal em espaços que são denominados contextos de aprendizagem. Posto isso, o contexto refere-se a um conjunto de atividades, estratégias e regras que se desenvolvem nos ambientes propiciadores de conhecimento (VALENTE, ALMEIDA, 2014).

A partir dessas definições, Figueiredo e Afonso (2006) discutem acerca de duas concepções norteadoras para contextos de aprendizagem. A primeira delas refere-se à concepção positivista que considera o contexto como independente do/a aprendiz e externo à atividade em que ele/a está envolvido/a, estando limitado/a, permanente, previsível e pode ter o seu comportamento determinado. A segunda é a construtivista, em que Figueiredo e Afonso (2006) apresentam o contexto como algo flexível e capaz de mudar a qualquer momento, o que proporciona a construção do conhecimento por parte do/a aprendiz mediante as interações desenroladas nele.

O contexto de aprendizagem e o ato de aprender devem ocorrer simultaneamente e não de forma isolada. Em outras palavras, o aprendizado não ocorre em torno do contexto, mas em conjunto através da interação social com pessoas, o meio, as experiências de vida, instituições, recursos tecnológicos, objetos da cultura e da intersubjetividade (ALMEIDA, 2009).

Tudo isso leva a crer que a interação social e a subjetividade são fatores predisponentes para a construção de significados individuais e coletivos que geram o aprendizado. No entanto, mediante as justificativas discentes, foi possível perceber que a identificação não binária de gênero ainda é um tabu social. Pessoas que apresentam uma estética visual e uma forma de se expressar (performance) diferente, isto é, as fogem do padrão, demonstram ter mais dificuldade em se conectar e interagir com os diversos tipos de pessoas no meio acadêmico pelo fato

de que a sociedade normal, cis e presa a padrões, não as aceitam.

Com base em tudo isso, foi solicitado aos/as discentes entrevistados/as que sintetizassem o porquê de suas escolhas em uma palavra e/ou expressão. O resultado de tais ênfases corrobora com os resultados, cujas evidências estruturam-se a partir da seguinte nuvem de palavras:

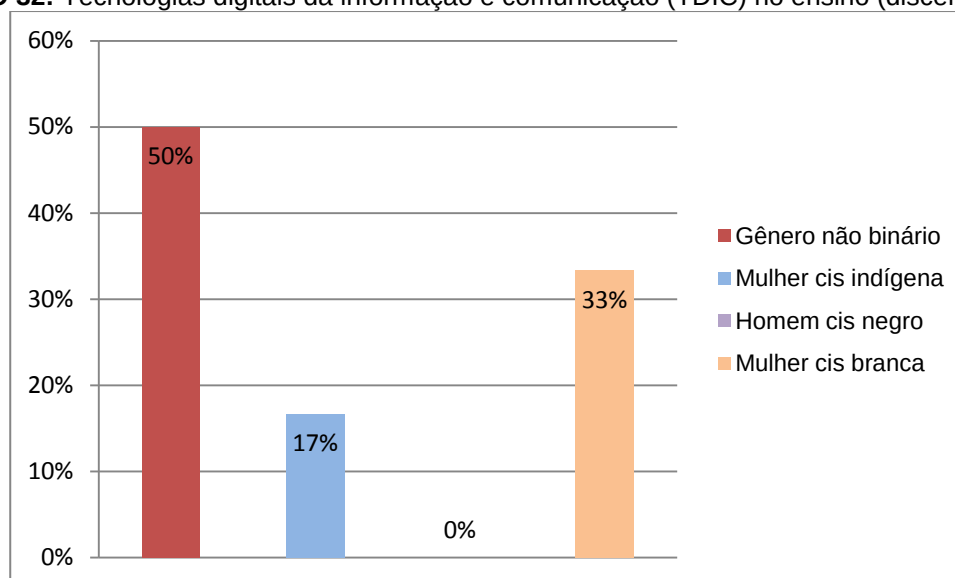
FIGURA 21: Nuvem de palavras das respostas à unidade de sentido: conjunto de circunstâncias relevantes (discentes).



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Frente à ideia-síntese que mostra o motivo da exclusão referente à resposta sobre o gênero não binário como o quarto excluído, a nuvem de palavras (FIG. 21) expõe que a categoria “fora do padrão” é a que respalda o fato de que o ato de aprender mediante a construção de significados individuais e pela interação social tem maior dificuldade de ocorrer com gêneros não binários no contexto de conjunto de circunstâncias relevantes na formação universitária.

Em conformidade com a unidade de sentido “Tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) no ensino” na situação problema: *Quando se diz que a adoção das tecnologias digitais da informação e comunicação pode melhorar os processos de ensino em sala de aula, a boa utilização de tais tecnologias pelo/a estudante condiz mais com que imagem de pessoa?* expõem os dados no GRAF. 32 sobre o quarto excluído:

GRÁFICO 32: Tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) no ensino (discentes).

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Conforme demonstrado no GRAF. 32, mediante a situação-problema: *Quando se diz que a adoção das tecnologias digitais da informação e comunicação pode melhorar os processos de ensino em sala de aula, a boa utilização de tais tecnologias pelo/a estudante condiz mais com que imagem de pessoa?* foram encontrados os seguintes resultados: 50% dos/as discentes (3 discentes) excluíram o gênero não binário, 17% (1 discente) excluiu a mulher cis indígena e 33% (2 discentes) excluíram a mulher cis branca (mais velha) como não condizente a pessoa que, em sua apreensão, não faria uma boa utilização das tecnologias em sala de aula.

Segundo Foucault (2001), na sociedade moderna existe experiências subjetivas da sexualidade que se destoam do que é instituído como normal, e são, por sua vez, marcadas por discursos excludentes e opressores que reprimem e afasta com o apoio de um raciocínio de exclusão e domínio de feminino e masculino.

Dessa forma, Miskolci (2016) afirma que tudo que foge dessa lógica binária, torna-se indigno, incapaz e irreconhecível de alcançar conhecimento e respeitabilidade nas esferas do viver. Para Butler (2003), é necessário que haja uma desmistificação de hábitos pré-estabelecidos pela sociedade moderna diante do conhecimento do corpo e as diversas experiências sexuais presentes na sexualidade humana.

Bento (2010) ainda ressalta que o gênero relaciona-se ao reconhecimento

social e, sobretudo, às performances através das quais se constitui. Para que um sujeito seja reconhecido socialmente é necessário que atribua para si composições de homem ou de mulher exercendo um conjunto de performances (conjuntos de atos) que afirmem esse reconhecimento, caso contrário, não há espaço para o que vaza a binaridade de gênero.

Conforme os resultados alcançados na presente unidade de sentido, percebe-se que a supremacia do discurso binário invade também o cenário universitário, com o controle do corpo, das expressões, performances e, até mesmo, da condição de aprendizagem dos não sujeitos. Existe uma luta que tenta sucumbir às situações de vida da pessoa não binária, com a discreta (ou não) censura de espaço de fala e domínio de conduta sob custódia disciplinar, reguladora e persuasiva.

Diante desse resultado, referente ao quarto excluído da situação-problema sobre a boa utilização das tecnologias em sala de aula, os sujeitos discentes que compuseram a pesquisa assim explicitaram suas justificativas sobre a exclusão do gênero não binário como o quarto excluído:

QUADRO 32: Justificativas discentes pela escolha do quarto excluído em relação às tecnologias digitais da informação e comunicação relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem.

CATEGORIA EMPÍRICA	DISCENTE	NUANCES DISCURSIVAS
Tecnologias digitais da informação e comunicação e processos de ensino-aprendizagem	CE1	“Essas duas aqui estão fazendo uma <i>selfie</i> , né? Elas estão ligadas à tecnologia no momento dessa foto, e esses dois não. As minhas conexões visuais foram bem por aí: essa excluída [gênero não binário] parece uma pessoa desligada do espaço, talvez em sala de aula não tivesse esse perfil de boa utilização”.
	CE2	“Porque visivelmente, para mim, essas pessoas aparentam ser mais antenadas em questão de tecnologia. Essa aqui [mulher cis índia] ‘ <i>puff!</i> ’... Sei lá, eu vejo que essa moça aí usa mais a tecnologia para coisas fúteis ”.
	CH1	“De fato, a tecnologia pode ser usada para a educação, pode trazer benefício, pode ser bem utilizada, e, hoje em dia, todo mundo tem acesso às informações. Então, eu escolhi essas pessoas mais pela estética delas e pela forma como eles estão se apresentando porque até pelas fotos são pessoas que parecem ter mais o domínio do que está fazendo, por exemplo, estão bem produzidas , e essa outra aqui [gênero não binário], não.”
	CH2	“Porque ela [mulher cis branca mais velha] tenderia a ter mais acesso à informação, está mais conectada ao meio digital por ser da classe média ”.
	CS1	“Essa [gênero não binário] eu a escolhi por preconceito meu mesmo porque me aparenta ser uma pessoa menos inteligente e intelectual . Como se ela não fosse conseguir entender como que se usa as tecnologias digitais de informação e comunicação dentro da sala de aula. Já esses aparentam conseguir utilizar essa técnica e aprender melhor do que essa pessoa”.
	CS2	“Uma pessoa com mais idade [mulher cis branca mais velha] que, provavelmente, não teve uma infância com muita tecnologia por perto.”

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O Quadro 32 apresenta as justificativas dos/as discentes referentes aos

motivos de escolha do gênero não binário como o quarto excluído diante da quarta situação-problema da pesquisa apresentada na análise do GRAF. 32.

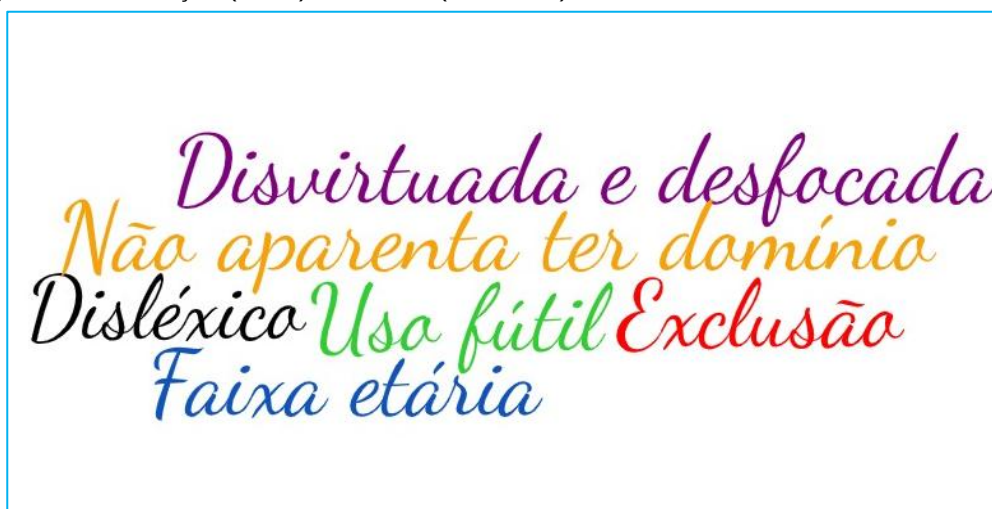
Com a intensa presença da utilização da conexão em redes por meio das tecnologias, percebe-se que as múltiplas formas de aprender têm se expandido para além das instituições de ensino, ocorrendo também em espaços não formais, como as próprias redes sociais na internet, espaços sociais, familiares e institucionais que se tornam, em certo ponto, educativos (GADOTTI, 2005).

As tecnologias na cultura educacional influenciam os sujeitos sociais e é influenciada por eles, no que se refere a contribuir para a construção de crenças, ideologias, valores e identidades de gênero. A tecnologia então torna-se um recurso facilitador e inovador na aprendizagem. Sendo assim, Louro (1997) ressalta que é necessário olhar para os espaços educacionais como locais privilegiados de construções em vários níveis, porque é nesse contexto em que se dão as relações humanas do dia a dia balizadas pela cientificidade tecnológica.

Não é exagero entender, de acordo com o exposto nas justificativas, que o gênero não binário expressa uma imagem, por meio de suas performances “extravagantes” (MISKOLCI, 2016), que não condiz com os processos educacionais de tal modo que a utilização de tecnologias em sala de aula (espaço formal) por eles não estaria ligada aos objetivos de uma aprendizagem formal. Tudo isso demonstra, como afirma Miskolci (2016), que o sujeito diferente causa um tensionamento nas formas institucionalizadas da cultura hegemônica e aos eixos de desigualdade mesmo dentro da universidade.

Em face disso, foi solicitada aos/as discentes a síntese do porquê de suas escolhas em uma palavra e/ou expressão. O resultado de tais ênfases corrobora com os resultados, cujas evidências estruturam-se a partir da seguinte nuvem de palavras:

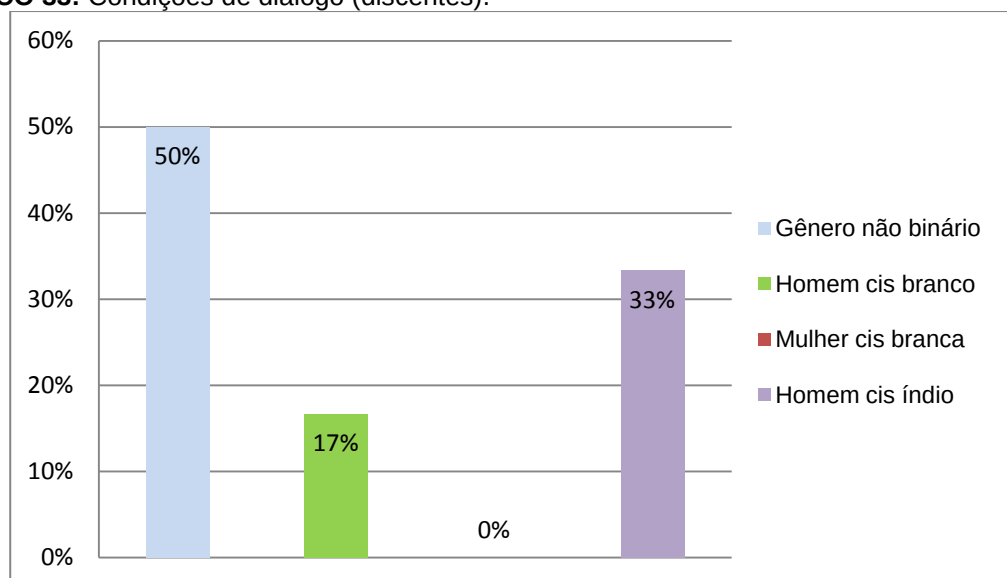
FIGURA 22: Nuvem de palavras das respostas à unidade de sentido: tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) no ensino (discentes).



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Em relação à ideia-síntese que apresenta o motivo da exclusão, isto é, a resposta sobre o gênero não binário como o quarto excluído, a nuvem de palavras (FIG. 22) mostra que as categorias “desvirtuada”, “desfocada”, “não aparenta ter domínio”, “disléxico”, “uso fútil”, “exclusão” e “faixa etária” são as que respaldam o fato de que a boa utilização das tecnologias em sala de aula tem maior dificuldade de ser realizada por sujeitos não binários na perspectiva de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no ensino.

Por conseguinte, a unidade de sentido na situação-problema: *Quando se diz que o desenvolvimento da aula, para o fomento da aprendizagem, dá-se a partir de múltiplas estratégias pedagógicas e formas de conversação em sala de aula e além desta, esta ideia condiz mais com que imagem de estudante?* apresentam-se os seguintes dados no GRAF. 33 sobre o quarto excluído:

GRÁFICO 33: Condições de diálogo (discentes).

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Conforme explicitado no GRAF. 33, na unidade de sentido “Condições de diálogo” mediante a situação-problema: *Quando se diz que o desenvolvimento da aula, para o fomento da aprendizagem, dá-se a partir de múltiplas estratégias pedagógicas e formas de conversação em sala de aula e além desta, esta ideia condiz mais com que imagem de estudante?* 50% dos/as discentes (3 discentes) excluíram o gênero não binário, 17% (1 discente) excluiu o homem cis branco e 33% (2 discentes) excluíram o homem cis índio.

Segundo Gadotti (2005), as instituições de ensino devem favorecer condições propícias ao exercício de diálogos a fim de desenvolver conhecimentos em seu meio. Diante disso, estratégias pedagógicas assertivas podem fomentar múltiplas conversações entre sujeitos para compartilhar informações de experiências vividas ao mesmo momento em que se constroem relações com outros/as.

Entende-se que a aprendizagem, de acordo com Visca (2010), está relacionada às condições em que os diálogos variados entre as pessoas acontecem. Desse modo, a construção da aprendizagem não acontece estritamente de maneira individual, mas se integra a outras pessoas e contextos. Segundo Amleida (2014), o compartilhamento de experiências e informações, a externalização da compreensão individual, a relação com o/a outro/a por meio da construção de novas conversações proporcionam novos aprendizados através da interação com as pessoas.

Para Butler (2003), a construção identitária se relaciona diretamente com as

representações mediadas através do meio social. Essa construção ocorre em sinônimo de sustentação e externalização de características individuais que constituem as diferenças entre indivíduos e grupos sociais

No entanto, segundo Miskolci (2014), as externalizações não binárias dos dissidentes de gênero sofrem opressão do poder e das normas por meio do silenciamento que transcorre na falta do espaço de fala perante a sociedade em todos os níveis, inclusive na universidade. Percebe-se que a educação impõe de forma compulsória os padrões corretos e normais a serem seguidos e exclui o que ultrapassa essa linha normativa, com isso, a discriminação ocorre quando as performances de gênero não cabem no enquadramento dos modelos hegemônicos.

Dessa feita, as pessoas de gênero desviante estão sujeitas a sanções as quais retiram o poder de fala ou dificultam o seu processo de inclusão nos grupos sociais. Contudo, conforme dito anteriormente, a base para o desenvolvimento da aprendizagem ocorre incessantemente por meio de diálogos, principalmente, como aquilo que nos causa estranheza (as diferenças). Diante dos resultados obtidos, observa-se pelas apreensões dos/as discentes não binários que a instituição de ensino superior ainda assume uma abordagem classificatória de identidades de gênero que necessita passar por um processo de (trans)formação de experiência educativa.

Diante desse resultado, referente ao quarto excluído da situação-problema sobre condições de diálogo, os sujeitos discentes participantes da pesquisa assim explicitaram suas justificativas sobre a exclusão do gênero não binário como o quarto excluído:

QUADRO 33: Justificativas discentes pela escolha do quarto excluído em relação às estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da aula.

CATEGORIA EMPÍRICA	DISCENTE	NUANCES DISCURSIVAS
Estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da aula	CE1	“Ele [homem cis indígena] não tem cara que iria conversar com esse povo não. Essa pessoa [homem cis indígena] não pertence a esse grupo aqui, e eu tive que visualizar essas pessoas envolvidas no contexto de sala de aula”.
	CE2	“...[risos ao observar as imagens]... Dependendo do professor, essa pessoa aqui [gênero não binário] não ia conversar com ninguém porque depende muito de quem leciona, depende se o professor não é tão conservador , porque, se for, essa pessoa nunca vai ter um papo com esse professor , entende? Tem professores que chamariam para sair, farrar, conversar, mas no âmbito em que eu vivo ela nunca...não teria não... [suspirou]. Ah!, gente, às vezes, em questão de ensino, você vê um professor que apresenta um posicionamento ‘X’, mas é só fachada para se manter ali: ‘as aparências enganam’, né?”.
	CH1	“Eu acho que essas pessoas aqui parecem ser mais abertas...[pausou]... Essa interação dentro e fora de sala de aula aparenta ser mais comunicativa, e esse excluído [homem cis branco] me apareceu ser um pouco, pela expressão da foto, mais tímido . Então, essa pessoa talvez tenha uma dificuldade maior em estabelecer uma comunicação com professores em sala de aula ou fora ”.
	CH2	“Ele [homem cis indígena] tende a ser menos socializado porque o racismo estrutural está em todos os cantos. As pessoas tendem a ter melhores amigos e, até, aquelas duplas feitas em sala de aula e tudo mais, com pessoas semelhantes e não com o que é diferente . Então, eu acho que o negro teria muito mais dificuldade nesse aspecto. Ou seja, ele não se sentiria tão confortável para questionar as pessoas, o conteúdo etc.”.
	CS1	“Quando se fala de conversação dentro e fora de sala de aula, no caso é uma <i>dragqueen</i> , né? Então, a única coisa que vem na minha cabeça é que essa pessoa é um personagem , e na maioria das vezes as pessoas passam muito tempo para realizar sua atividade como <i>dragqueen</i> . Eu não consigo imaginar essa pessoa estudando [gênero não binário] ou tendo esse tipo de atividades pedagógicas fora de sala de aula. As pessoas da sala de aula poderiam excluí-la pelo fato de ser <i>dragqueen</i> , e, então, teria dificuldade de conversar .”
	CS2	“Teria mais dificuldade de ser aceita [gênero não binário]. Se o professor/a tiver a mente fechada, ...[pausou]...pode até conversar, mas não irá construir uma relação amigável , se restringirá apenas a conversar sobre o conteúdo de aula e só”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O Quadro 33 apresenta as justificativas dos/as discentes referentes aos motivos de escolha do gênero não binário como o quarto excluído diante da quinta situação-problema da pesquisa apresentada na análise do GRAF. 33.

Charlot (1983) ressaltou que a aquisição de saberes está diretamente ligada à realidade social e com a experiência de vida que cada pessoa carrega consigo.

Sendo assim, os sujeitos precisam agir no mundo para aprender algo e não se deter apenas ao contexto educacional (formal) e aos conteúdos ali ministrados, pois é necessário que cada sujeito desempenhe sua própria atividade no mundo e nos mais variados contextos que disponibilize conjuntos de circunstâncias relevantes para o conhecimento.

Dessa feita, o contexto está relacionado ao meio em que as conversações acontecem, sendo adequável mediante o diálogo contínuo e variado entre as pessoas, outros espaços, a tecnologia e ao tempo. Com isso, os ambientes educacionais são identificados como espaços de socialização onde se deve levar em consideração o respeito à produção das subjetividades dos sujeitos (ALMEIDA, 2009).

Almeida (2009) ressalta que é importante que as instituições de ensino provoquem constantemente o debate com todos os envolvidos no processo educativo acerca das necessidades particulares de grupos sociais e populações que formam a sociedade para que o ato de aprender seja desenvolvido.

Em razão dos discursos discentes, foi possível perceber o quanto o gênero não binário está aquém das possibilidades de diálogos no cenário universitário. Segundo Miskolci (2009), pessoas que expressam performances diferentes e fora da padronização social permanecem em um solo de exclusão, discriminação e rejeição. Conforme dito pelos/as discentes, professores/as e estudantes não constroem relações amigáveis com os dissidentes de gênero e todo tipo de diálogo e conversa se restringirá ao conteúdo formal de aula.

Diante de tudo isso, foi solicitado aos/as discentes entrevistados/as que sintetizassem o porquê de suas escolhas em uma palavra e/ou expressão. O resultado de tais ênfases corrobora com os resultados, cujas evidências estruturam-se a partir da seguinte nuvem de palavras:

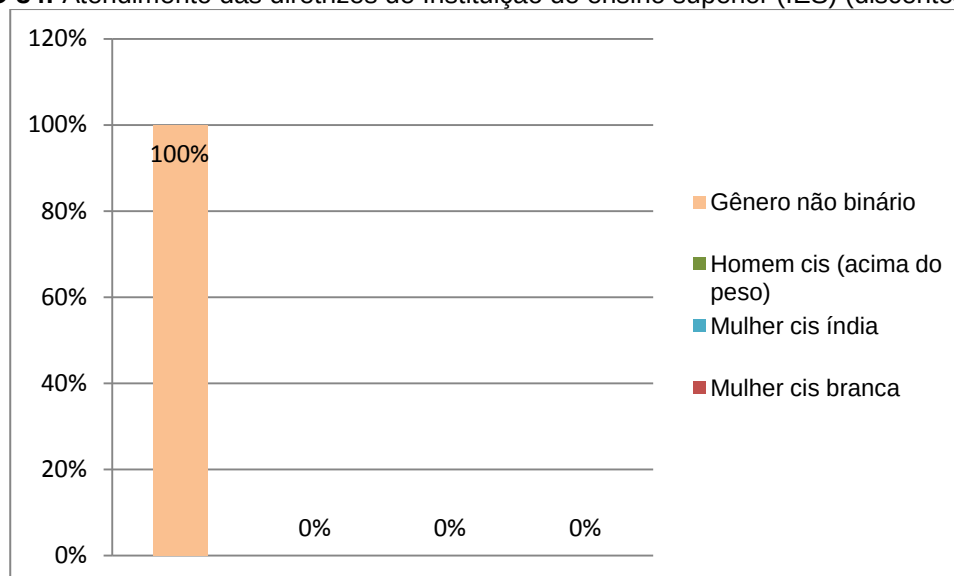
FIGURA 23: Nuvem de palavras das respostas à unidade de sentido: condições de diálogo (discentes).



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Em relação à ideia-síntese que mostra o motivo da exclusão, isto é, a resposta sobre o gênero não binário como o quarto excluído, a nuvem de palavras (FIG. 23) expõe que as categorias “minoria”, “preconceito”, “ausência” de lugar de fala”, “anti-conservador”, “aparência e timidez” são as que respaldam o fato de que formas de conversação dentro e fora de sala de aula têm maior dificuldade de ocorrer com gêneros não binários no contexto de condições de diálogo na formação universitária.

Em conformidade com a unidade de sentido na situação problema: *Quando se diz que a instituição de ensino superior constitui-se como espaço de educação formal, as diretrizes político-pedagógicas de tais instituições condizem mais com o atendimento a que imagem de estudante?* apresentam-se os seguintes dados no GRAF. 34 sobre o quarto excluído:

GRÁFICO 34: Atendimento das diretrizes de Instituição de ensino superior (IES) (discentes).

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Conforme apresentado no GRAF. 34, mediante a unidade de sentido “Instituição de ensino superior (IES)” na situação-problema: *Quando se diz que a instituição de ensino superior constitui-se como espaço de educação formal, as diretrizes político-pedagógicas de tais instituições condizem mais com o atendimento a que imagem de estudante?* foram obtidos os resultados a seguir: 100% dos/as discentes (6 discentes) excluíram o gênero não binário como não condizente ao atendimento às diretrizes político-pedagógicas da instituição de ensino superior.

Diante de tais resultados, confirma-se o que afirma Bell (2011), que os cenários de educação precisam explorar instrumentos necessários da cultura moderna com o objetivo de abarcar as diferenças encontradas no meio de ensino. Como ressalta Almeida (2014), a cultura perpassa por um período de abertura decorrente das lutas e resistência das diferenças que culminam no surgimento de novos sujeitos na sociedade.

No entanto, como afirma Butler (2003), o poder de regulação que os “novos sujeitos” estão submetidos, tenta invalidar as lutas pela representação cultural e isso desvela em uma perda de apoio institucional na medida em que se encontra abaixo da hierarquia das sexualidades. Isso ressoa no que diz Miskolci (2014) quando afirma que a cultura ainda favorece o sistema binário (homem e mulher) e inferioriza o que se desvia dele através de atos de persistência a primazia heterossexual como unicamente o padrão natural e mais desenvolvido da sexualidade.

Para Butler (2003), a sociedade enxerga as manifestações do gênero e da sexualidade desviantes, como por exemplo, a transgeneridade e a transsexualidade como o desvirtuamento da sociedade padronizada. Dessa maneira, mesmo alcançando a liberação do desenquadramento patológico, essas identidades diferentes e “não naturais”, segundo a cultura, perpassam por um árduo e difícil caminho de aceitação sociocultural, incluindo o contexto universitário.

O ensino superior tem como uma das fomentar a interação das pessoas com o conhecimento. Desse modo, entende-se que o papel fundamental da universidade se dá na construção de relações entre indivíduos que interagem socialmente em todo espaço acadêmico, e os desdobramentos dessas relações, ou a falta destas, causam impactos de fundamental importância nas esferas do viver social e no desenvolvimento da autonomia científica e profissional.

Diante das apreensões externalizadas recorrendo às escolhas das lâminas (para exclusão) pelos/as discentes não binários entrevistados/as, confirma-se o que Butler (2003) expõe: a não aceitação das despolarizações binárias como recurso natural de comportamento e sexualidade, provocam, por meio poder e controle, a exclusão dos dissidentes de gênero frente à sociedade.

Diante desse resultado, referente ao quarto excluído da situação-problema sobre instituição de ensino superior (IES), os sujeitos discentes que compuseram a pesquisa assim explicitaram suas justificativas sobre a exclusão do gênero não binário como o quarto excluído:

QUADRO 34: Justificativas discentes pela escolha do quarto excluído em relação às diretrizes político-pedagógicas no ensino superior.

CATEGORIA EMPÍRICA	DISCENTE	NUANCES DISCURSIVAS
Diretrizes político-pedagógicas no ensino superior	CE1	“Esse [gênero não binário] apresenta uma <i>vibe</i> totalmente diferente do que, geralmente, se espera de um estudante de ensino superior ”.
	CE2	“O meio acadêmico às vezes é muito fechado para algumas coisas. Para o Curso de Publicidade, por exemplo, é mais aberto para certas coisas, o de Design é aberto até certo nível, o de Arquitetura já é menos, vai afunilando. Então, dependendo do curso que essa pessoa [gênero não binário] estiver inserida pode ser bem aceita ou não , mas para mim, não, porque a sociedade é bem excludente . Essa pessoa excluída [gênero não binário] nunca vai pensar em entrar em Engenharia Civil onde tem um monte de homem lá fazendo curso e que poderia tirar chacota da cara dessa pessoa, entendeu?”
	CH1	“Existe uma exclusão natural da faculdade sobre essas pessoas que são diferentes . O ensino é heteronormativo , né? As universidades são heteronormativas porque é mais conveniente para as pessoas conversarem com pessoas “normais” do que gerar diálogo com os que são diferentes [gênero não binário].”
	CH2	“Uma pessoa trans ou homossexual terá mais dificuldade por ser diferente porque as pessoas não sabem nem como tratar. Às vezes, isso até impede de ter uma maior facilidade no diálogo ou de uma proximidade . E não existem políticas justamente para tratar essas pessoas [gênero não binário], por exemplo [...], pelo nome social. Tem pessoas que não entendem isso, que, por estarem em uma instituição formal, vão chamá-la pelo nome de registro porque acredita que é a forma correta de chamá-la”.
	CS1	Por preconceito , por está fora do padrão [gênero não binário]. E isso acontece, viu? Em todos os lugares as pessoas sendo tratadas diferentes por causa da aparência .
	CS2	“Julgamento pela aparência de menino [gênero não binário]”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O Quadro 34 apresenta as justificativas dos/as discentes referentes aos motivos de escolha do gênero não binário como o quarto excluído diante da sexta situação-problema da pesquisa apresentada na análise do GRAF. 34.

Para Miskolci (2009), é recorrente a exclusão de pessoas não binárias nos espaços sociais, não sendo diferente nas instituições de ensino onde as trajetórias de vida de sujeitos dissidentes de gênero são sempre associadas ao não reconhecimento/pertencimento, à violência e ódio perpetrados no contexto formal de aprendizagem.

O binarismo pressupõe o conceito de que há uma definição de sexo já estabelecida e apresentada como única realidade aceitável sobre a qual se constrói o gênero. No entanto, ao contrário das doutrinas sustentadas por crenças ou valores sociais, o conceito de gênero vai muito além desse entendimento. Segundo Butler (2003, p. 59), “o gênero é o mecanismo pelo qual as noções de masculino e

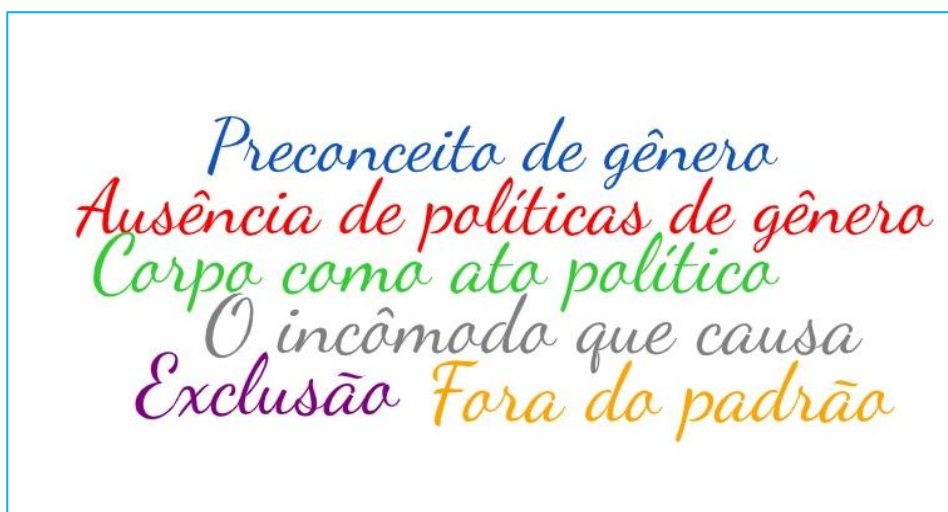
feminino são produzidas e naturalizadas, mas ele pode ser também o dispositivo pelo qual esses termos são desconstruídos e desnaturalizados”. A autora (2010) afirma que tanto o sexo quanto o gênero são construídos socialmente, portanto, não é possível conceber o gênero como natural. Dessa maneira, abre-se margem para a reinvenção dos papéis sociais atribuídos a homens e mulheres.

A partir dessa compreensão, Miskolci (2009) ressalta que é necessário desenvolver nos cenários educativos processos de aceitação e de ensino que promova igualdade e não anule as diferenças presentes, garantindo um espaço democrático em que as diferenças não se desdobrem em marginalizações, pois uma realidade compreendida somente por meio da noção dicotômica dilapida a constituição das particularidades de cada sujeito, mais especificamente, para os que descentralizam os comportamentos e as práticas que pertencem aos padrões “corretos” do gênero em relação ao sexo biológico e/ou de nascimento.

Tais resultados colhidos através das justificativas discentes perfazem a ideia de que as diretrizes político-pedagógicas de instituições de ensino superior não condizem com o atendimento de pessoas não binárias por ser um meio muito fechado e excludente em relação às diferenças identitárias. Segundos os/as discentes entrevistados/as, as universidades são heteronormativas por não gerar diálogos e não ter políticas de atendimento às diferenças. A sociedade reafirma isso cotidianamente porque é mais conveniente lidar com semelhantes e “normais” do que gerar diálogo com os que descentralizam o poder patriarcal, binário e heteronormativo.

Com efeito, foi solicitada aos/as discentes a síntese do porquê de suas escolhas em uma palavra e/ou expressão. O resultado de tais ênfases corrobora com os resultados, cujas evidências estruturam-se a partir da seguinte nuvem de palavras:

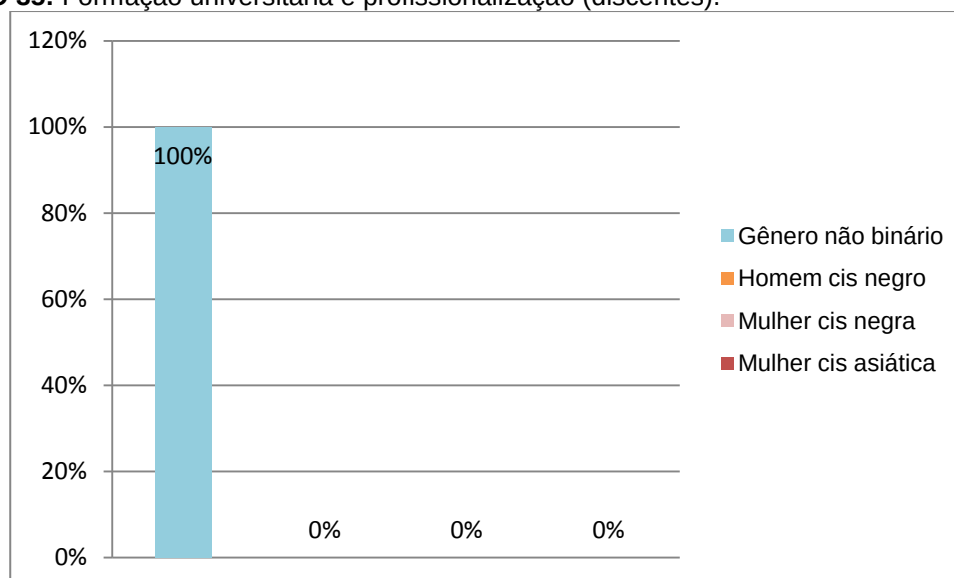
FIGURA 24: Nuvem de palavras das respostas à unidade de sentido: instituição de ensino superior (discentes).



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Na perspectiva da ideia-síntese que apresenta o motivo da exclusão, isto é, a resposta sobre o gênero não binário como o quarto excluído, a nuvem de palavras (FIG. 24) mostra que as categorias “preconceito de gênero”, “ausência de políticas de gênero”, “corpo como ato político”, “o incômodo que causa”, “exclusão” e “fora do padrão” são as que respaldam o fato de que as diretrizes político-pedagógicas do ensino superior têm maior dificuldade em atender indivíduos gêneros não binários na perspectiva das instituições de ensino superior (IES) na formação universitária.

Em seguimento, a unidade de sentido na situação-problema: *Quando se diz que a formação universitária conduz à constituição da profissão, então esta ideia de profissional que melhor se adéqua às exigências do mercado de trabalho condiz mais com que imagem de estudante?* expõem os seguintes dados no GRAF. 35 sobre o quarto excluído:

GRÁFICO 35: Formação universitária e profissionalização (discentes).

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Conforme apresentado na pesquisa e explicitado no GRAF. 35, na unidade de sentido “Formação universitária e profissionalização” diante da situação-problema: *Quando se diz que a formação universitária conduz à constituição da profissão, então esta ideia de profissional que melhor se adequa às exigências do mercado de trabalho condiz mais com que imagem de estudante?* obtiveram-se os resultados a seguir: 100% dos/as discentes (6 discentes) excluíram o gênero não binário como não condizente ao sujeito adequado às exigências do mercado de trabalho.

Para Foucault (1995), os indivíduos são culturalmente fixados por uma tradição moral e social fundada em relações heteronormativas que se desvela na negação de uma história da sexualidade mutável e flexível. Segundo Butler (2003), isso reflete na imposição do binarismo que divide e toma o poder da liberdade de expressão (performances) perante a sociedade que segue apresentando a falsa existência de exclusividade dicotômica macho e fêmea, e desconstruir isso, geraria (trans)formação em uma realidade totalmente violenta e opressora, levando em consideração que o gênero e a sexualidade constituem um dos maiores pilares do patriarcado e da tradição sociocultural.

Permanecendo na vertente de poder regulatório e legitimação da sexualidade binária, o não pertencimento de enquadramento em uma ordem fixa, desestabiliza a sociedade marcadamente heterossexual. Para isso, Miskolci (2014) retrata as tentativas incessantes de higienização de sexualidades desviantes através de

enquadramento, obrigatório, de performatividade de gênero adequada às normas, que acontecem, preferencialmente, por indivíduos com a sexualidade mais regulada às normas, inclusive os homossexuais heteronormativizados.

Mediante aos resultados das apreensões dos/as estudantes não binários, percebe-se que a diversidade das sexualidades é taxada como negativa em relação às exigências do mercado de trabalho, de modo que, como afirma Miskolci (2014) gays com comportamentos não normativos são inferiorizados e não aceitos pelo fato de transgredir a norma. Isso, por sua vez, pressupõe uma existente tendência de “heteronormatizar” a sexualidade para poder disponibilizar espaços de atuação nas esferas sociais.

A heterossexualidade é proposta como categoria universal para ser seguida e para os que rompem essa categoria classificatória, torna-se quase impossível evoluir socialmente. Apesar da triste realidade, Miskolci (2016) confirma, em concordância às respostas obtidas pelos/as entrevistados/as, que a maioria das sociedades luta por mantê-la e desprezam aqueles/as que se apegam ao desejo não heterossexual.

Através desse resultado, referente ao quarto excluído da situação-problema sobre a formação universitária e profissionalização, os sujeitos discentes participantes da pesquisa assim explicitaram suas justificativas sobre a exclusão do gênero não binário como o quarto excluído:

QUADRO 35: Justificativas discentes pela escolha do quarto excluído em relação à formação universitária e às exigências do mercado de trabalho.

CATEGORIA EMPÍRICA	DISCENTE	NUANCES DISCURSIVAS
Formação universitária e exigências do mercado de trabalho	CE1	“Essa. Porque a vida é dura, né? O mercado é duro e exclui alguém, e aí o que é essa pessoa aqui [gênero não binário] para o mundo, para o mercado de trabalho, não tem uma aparência mais leve como essas que expressam o que o mundo pede, né? Essa excluída [gênero não binário] tem tatuagens à mostra e confunde a sociedade , não se sabe se é homem ou mulher , tem uma aparência assexuada porque ele ou ela traz referências de maquiagem, de brinco, de tatuagem, de unhas, de blusa, então, eu acho que essa confusão que causa incômodo ”.
	CE2	“Como faculdade, assim como qualquer coisa da sociedade, tem um tipo de padrão e aceitação . Quando vê uma pessoa andrógina , é o que eu já ouvi ‘é menino ou menina?’ Uma pessoa dessa no mercado de trabalho [...] nunca seria contratada por conta da aparência , pelo o que apresenta para a sociedade. Então, o que se busca no mercado é a boa aparência e, para muitos, isso aqui não é uma boa aparência [gênero não binário], entendeu? Tatuagem, tu pode usar uma roupa e cobrir, a questão da cor por ela ser mulher, talvez contratem ela pela questão do gênero, tipo a sociedade é machista, né? Então, vai olhar e falar ‘vou contratar essa mulher aqui porque ela é bonita’; já o rapaz, eu pensei nele no meio publicitário, então, ele está inserido no mercado criativo; a asiática não preciso falar muita coisa, pois ela tem uma pele branca e tudo mais, enfim, tem outra postura. Agora quando eu olho para essa pessoa [gênero não binário] aqui, lembra-me um amigo de Natal que é formado em Engenharia Civil e eu sei o quanto foi difícil para ele, o quanto ele sofreu para se formar e, infelizmente, hoje ele não está no mercado de trabalho pela aparência . Então, no mercado trabalho essa pessoa [gênero não binário] não está para negócio ”.
	CH1	“Escolho essa [gênero não binário] justamente por ela fugir dos padrões , geralmente, elas são mais excluídas . Hoje, a gente está vivendo um momento diferente, né? Mas, geralmente, as pessoas não querem contratar você quando é diferente do padrão . Por exemplo, se eu chegar a uma entrevista de emprego com a unha assim [<i>mostrou as unhas</i>], não vão querer nem me entrevistar como entrevistou os outros, e isso já é um motivo de eu perder uma oportunidade de trabalho, então, excludo essa [gênero não binário] por ela está fora dos padrões ”.
	CH2	“Acredito que uma pessoa efeminada , que gosta de se maquiar, de se vestir diferente, não condiz com as exigências do mercado de trabalho porque ela [gênero não binário] precisa se padronizar , vestir-se padronizada, portar-se como não efeminado para que seja aceita e respeitada ”.
	CS1	“Menina, aqui ficou difícil, viu? Bom, em tese, é fora do padrão [gênero não binário] porque eu creio que, pela foto, trata-se de uma pessoa lésbica, e isso é um empecilho para ela arranjar um emprego, e essas outras pessoas são mais padrões, é mais fácil para serem aceitas na sociedade . Essa aqui usa o cabelo raspado, é diferente, a maquiagem, a unha preta, tudo isso é caracterizado como fora do padrão ”.
	CS2	“ O padrão da sociedade não aceita uma pessoa chegando assim [gênero não binário] em uma entrevista de emprego...[<i>pausou</i>]... É só pensar: por que travesti e transexuais estão na rua sendo profissional do sexo? Porque, infelizmente, não tem outras oportunidades por conta do preconceito no mercado de trabalho ”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O Quadro 35 apresenta as justificativas dos/as discentes referentes aos motivos de escolha do gênero não binário como o quarto excluído diante da sétima situação-problema da pesquisa apresentada na análise do GRAF. 35.

Segundo Derrida (2003), a linguagem do ser humano opera-se em binarismos, de modo que o hegemônico se constrói estritamente de forma oposta ao que é inferior e subalterno. Como ressaltado por Miskolci (2014), na Teoria *Queer*, a heterossexualidade surge em oposição à homossexualidade ou qualquer performance que se desvia da normalidade, na esquelha do subalterno, inferior e abjeto, pois representa o/a diferente em que o hegemônico não é descrito. E esse encontro com a diferença provoca desestabilizações e confusões.

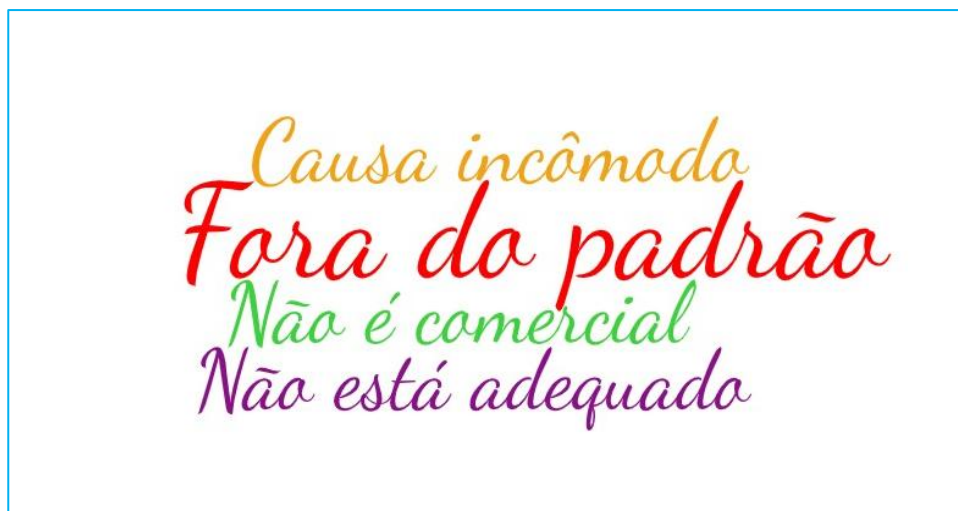
As influências da heteronormatividade, da heterossexualidade compulsória e da binaridade de gênero instauradas na sociedade, engendram relações superficiais e uma erosão excludente nas esferas sociais para aqueles/as que descentralizam os comportamentos e as práticas que pertencem aos padrões sociais “corretos” (MISKOLCI, 2009). Sendo assim, a heterossexualidade assume relações de poder de forma socialmente compulsória de processos culturais que invisibilizam, sujeitam e recusam as diferenças identitárias de gênero exercendo forte repressão para impor aos sujeitos não sujeitos a padronização “correta” de ser, agir e se expressar mediante todo e qualquer espaço social (BUTLER, 2003).

Em face disso, a sociedade exprime as expectativas de obrigações sociais que descendem de uma conjectura heterossexual como algo naturalizado e, portanto, o princípio da atuação na sociedade. Em outras palavras, para conseguir se desenvolver e ser aceito/a, é preciso padronizar a vida conforme os modelos condizentes socialmente instituídos através da supremacia do discurso patriarcal, que torna o corpo uma propriedade de controle social, de condição biológica, de ortodoxia religiosa, de padrões culturais e de fiscalização pela ordem estabelecida pelo poder do Estado, da família, da escola etc.

Em razão dos discursos discentes, perceber-se o quanto a diferença de gênero encontra-se ainda na esquelha do subalterno, inferior e abjeto. De acordo com as falas dos/as discentes, o gênero não binário (ou ele/a próprio/a) não se constitui por uma aparência condizente ao mercado de trabalho, pois confunde a sociedade com sua performance muitas vezes assexuada ou, como por exemplo, travestis e transexuais, e isso causa confusão e incômodo as normas instituídas pelo poder hegemônico. A rejeição do diferente reside no pânico social e o comportamento efeminado não é digno de respeito e não desenvolve senso de pertencimento perante a sociedade binária.

Frente a tudo isso, solicitou-se aos/as discentes entrevistados/as que sintetizassem o porquê de suas escolhas em uma palavra e/ou expressão. O resultado de tais ênfases corrobora com os resultados, cujas evidências estruturam-se a partir da seguinte nuvem de palavras:

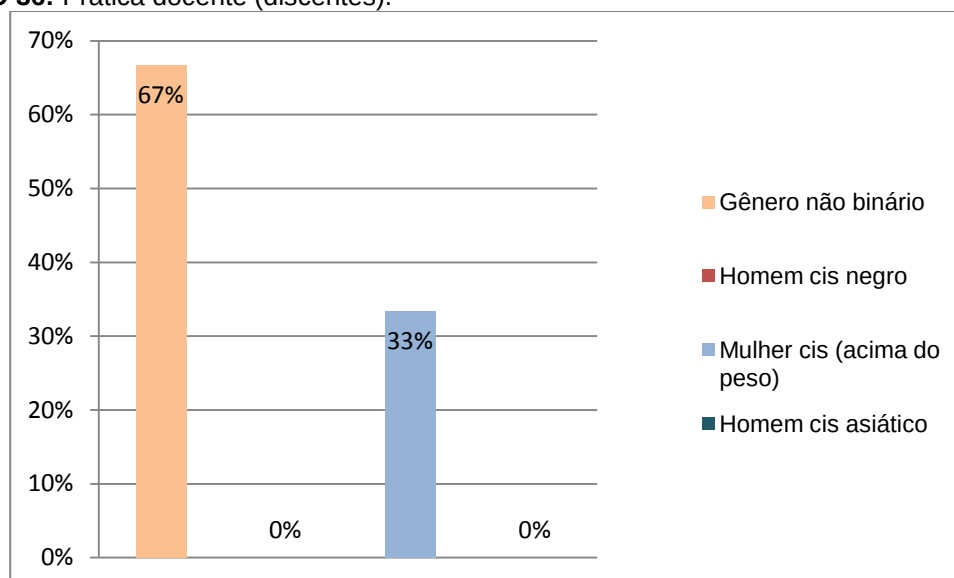
FIGURA 25: Nuvem de palavras das respostas à unidade de sentido: formação universitária e profissionalização (discentes).



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Em relação à ideia-síntese que mostra o motivo da exclusão, isto é, a resposta sobre o gênero não binário como o quarto excluído, a nuvem a palavras (FIG. 25) expõe que a categoria “fora do padrão” é a que respalda o fato de que a constituição da profissão adequada às exigências do mercado de trabalho tem maior dificuldade de lidar com gêneros não binários no contexto de formação universitária e profissionalização, na formação universitária.

Em consequência, na unidade de sentido na situação problema: *Quando se diz que a prática docente é reflexo de competências pessoais e de políticas institucionais de onde o/a professor/a atua, então, a ideia de prática docente é mais atinente ao atendimento a que tipo de estudante?* apresentam-se os dados no GRAF. 36 sobre o quarto excluído:

GRÁFICO 36: Prática docente (discentes).

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

De acordo com os resultados da pesquisa e explicitado no GRAF. 36, 67% dos/as discentes (4 discentes) excluíram o gênero não binário como o tipo de discente não atinente ao atendimento docente e 33% (2 discentes) excluíram a mulher cis (acima do peso).

De acordo com Butler (2003), o “desvio” de gênero normativo é regulado punitivamente e produzida sob cerceamento em que quando percebida, é marginalizado e excluído visivelmente nos grupos sociais.

Tudo isso, segundo Miskolci (2014), pode ser identificado no ambiente de ensino através de docentes que são dotados/as de estratégias e metodologias pedagógicas pautadas em instrumentos de normatização programados para padronizar, de maneira compulsória, as pessoas às normas instituídas ou até mesmo preparadas para excluir, caso não se portem como a sociedade heteronormativa deseja.

No entanto, como o próprio autor ressalta a base para o desenvolvimento do conhecimento ocorre de forma mais assertiva e significativa quando há diálogo, contato e interação com tudo o que é diferente. Porém, a resistência da diferença, não só nos espaços educacionais, mas em todos os níveis sociais, é contínua e se explica pelo fator medo do novo, do inesperado e de tudo aquilo que gera mudanças na ordem do poder.

Diante dos resultados, as apreensões dos/as discentes não binários refletem

experiências verídicas vivenciadas por eles no meio educacional. Nota-se então que a educação ainda impõe, compulsoriamente, formas “corretas” para seguir, a exemplo das identidades, por meio de aceitação ou não aceitação refletida no atendimento e relação com o/a aluno/a. Dessa forma, a intolerância não pode ser vista como norma ou fruto de uma tradição. Para extinguir essa abordagem classificatória é realmente necessário realizar um processo de (trans)formação na experiência educacional.

Diante desse resultado, referente ao quarto excluído da situação-problema sobre a prática docente, os sujeitos discentes que compuseram a pesquisa assim explicitaram suas justificativas sobre a escolha do quarto excluído:

QUADRO 36: Justificativas discentes pela escolha do quarto excluído em relação às competências das práticas docentes e às políticas institucionais.

CATEGORIA EMPÍRICA	DISCENTE	NUANCES DISCURSIVAS
Competências da prática docente e políticas institucionais	CE1	“A questão do gênero aí, né? [gênero não binário]. Dá confusão , há um despreparo de toda a comunidade acadêmica. E esse despreparo às vezes recai em cima do professor que deve se sentir culpado por não saber como lidar com essa questão ”.
	CE2	“ Foge do padrão , mas talvez você possa olhar para essa aqui e pensar que pode sofrer gordofobia , mas eu consigo ver essa pessoa [mulher cis acima do peso] inserida no meio criativo, sabe? Aí você vê o rapaz negro , existe o racismo , coisas terríveis em questão de raça, só que, ao mesmo tempo, quando eu olho para ele eu consigo vê-lo inserido em um nicho de garotos que eu conheço que têm um celular da hora, um relógio da hora, usa brinquinhos, é estiloso e tal. Então, eu acho que ele [homem cis negro] seria bem aceito. Esse aqui [homem cis branco] eu não vou nem falar porque é branco mesmo e todo padrãozinho . E, por último, essa aqui, essa pessoa não é padrão [gênero não binário], e não estou falando nem em questão de sexualidade aqui, estou me referindo à vestimenta”.
	CH1	“ Professores que são heterossexuais vão sempre retratar o mundo heteronormativo deles . Então, eu acho que professores estão mais aptos a atender pessoas que não fogem desse padrão, do que pessoas diferentes [gênero não binário] porque estes causam confusão na mente do professor quando se tem o primeiro contato com o aluno diferente ”.
	CH2	“Retirando o aspecto racial , acho que seria uma pessoa trans [gênero não binário]. Como falei recentemente, não existem essas políticas institucionais de como se tratar, como se portar e tudo mais. Tipo, eu vejo muito isso aqui no IESP, por exemplo, os professores respeitam, mas é aquela coisa, só para não causar nenhum desentendimento , mas aqui é uma universidade privada, né? Então, não tem o que se esperar muito”.
	CS1	“Escolheria essas duas porque ambas fogem do padrão , mas essa daqui [mulher cis branca acima do peso] sofreria mais preconceito por conta das tatuagens, por estar acima do peso e também pelo cabelo diferente ”.
	CS2	“Depende muito do professor, né? No meu curso eu nunca enfrentei esse tipo de problema, mas no geral ...[mudou de argumento]... Acabei de lembrar de um acontecimento em que eu tinha uma colega de sala aqui no IESP que se vestia assim [mulher cis acima do peso]. Ela é lésbica, e uma professora de certa idade foi até ela em meio ao um debate, que inclusive abordava a temática de preconceito , em que ela nos incentivava a não olhar para aparência, não julgar etc. Mas, teve esse momento em que ela chegou até a minha amiga e falou: ‘minha filha, como você vai arranjar um homem vestindo-se desse jeito?’ Ou seja, o preconceito incubado dela, né? Ensinava uma coisa e praticava outra ...[pausou]... Querendo ou não, eu escolhi [mulher cis branca acima do peso] por conta do machismo porque, nessa sociedade padrão , mulher tem que ter cabelo grande e usar roupas como a tua, por exemplo [apontou para a entrevistadora].”

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O Quadro 36 apresenta as justificativas dos/as discentes referentes aos motivos de escolha do gênero não binário como o quarto excluído diante da oitava

situação-problema da pesquisa apresentada na análise do GRAF. 36.

Para Miskolci (2009), é possível entender que a ordem social acompanha igualmente a ordem sexual. A estrutura desses dois vieses fundamenta-se na dicotomia hetero-homo, no entanto, a prioridade pela heterossexualidade se sobrepõe através de uma ideologia, quase universal, que naturaliza o que se denomina de heterossexualidade, tornando-a compulsória. Combater isso requer modificações na ordem sexual de status, desfazendo institucionalizações de valores socioculturais heteronormativos, uma vez que a heterossexualidade compulsória relega à subexistência todos/as os/as que apresentam uma sexualidade desviante, deixando-os na margem da sociedade.

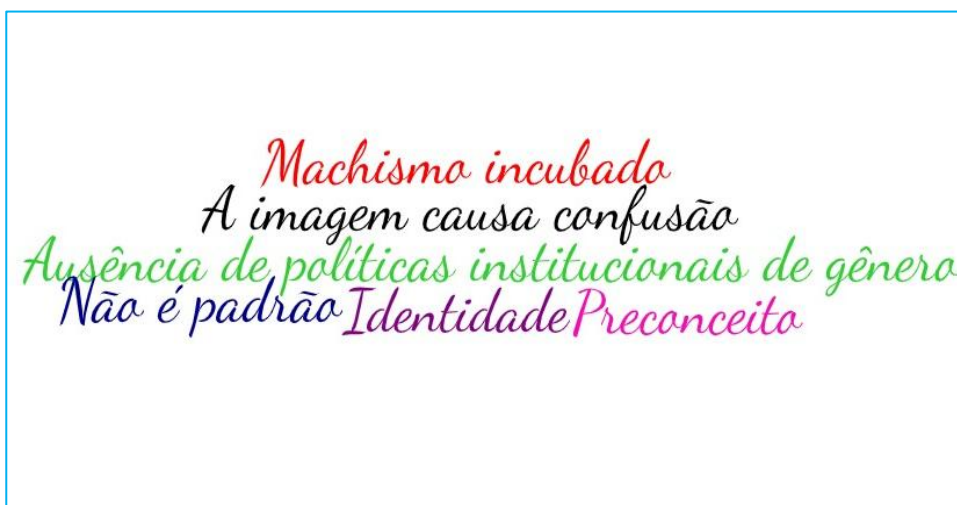
As diferenças sexuais congregam diversas características, tanto biológicas quanto sociais, que, quando determinadas, limitam os sujeitos a uma política de categoria dual: homem e mulher. E a maioria das sociedades luta por mantê-la, apesar de não ser uma categoria universal, pois desprezam os abjetos, ou seja, os/as que se desviam das normas binárias e se apegam ao desejo nada heterossexual (MISKOLCI, 2014), não sendo diferente nos espaços educacionais.

Segundo Butler (2003), as performances quanto mais próximas do padrão cultural determinado pelo sexo biológico, mais aprovadas, reconhecidas e incluídas; quanto mais se distanciam voltam ao eixo excludente pela força, expostas a coerções e a sanções.

Diante disso, não é exagero entender, de acordo com o exposto pelos/as discentes, que as universidades defendem a ordem compulsória com a forte exigência de uma coerência entre o sexo, o gênero e a expressão que são fundamentados pela heterossexualidade. O corpo docente, predominantemente heterossexual, retrata e reforça em suas práticas o mundo heteronormativo e é mais suscetível a atender pessoas que estão dentro das normativas e excluir as que rompem a naturalidade biológica. Esses atos são reflexos da não existência de políticas institucionais que orientam maneiras assertivas de lidar com as diferenças nas esferas educacionais.

Em face ao que foi exposto, solicitou-se aos/as discentes a síntese do porquê de suas escolhas em uma palavra e/ou expressão. O resultado de tais ênfases corrobora com os resultados, cujas evidências estruturam-se a partir da seguinte nuvem de palavras:

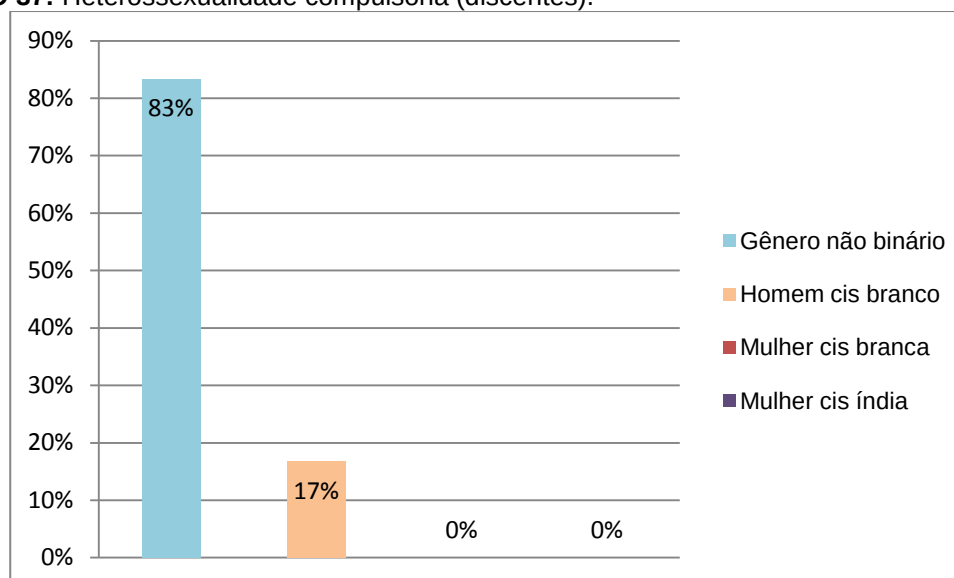
FIGURA 26: Nuvem de palavras das respostas à unidade de sentido: prática docente(discentes).



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Na perspectiva da ideia-síntese que apresenta o motivo da exclusão, isto é, a resposta sobre o gênero não binário como o quarto excluído, a nuvem de palavras (FIG. 26) mostra que as categorias “machismo incubado”, “a imagem causa confusão”, “ausência de políticas institucionais de gênero”, “não é padrão”, “identidade”, “preconceito” são as que respaldam o fato de que competências docentes e políticas institucionais têm maior dificuldade de atender gêneros não binários na perspectiva de prática docente na formação universitária.

Em consequência, a unidade de sentido na situação-problema: *Quando se diz que há normas socioculturais que as pessoas precisam seguir para suas condutas, a ideia da obediência a tais normas condiz mais com que imagens de sujeitos?* expõem os dados no GRAF. 37 sobre o quarto excluído:

GRÁFICO 37: Heterossexualidade compulsória (discentes).

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Conforme o GRAF. 37, na unidade de sentido “Heterossexualidade compulsória”, 83% dos/as discentes (5 discentes) excluíram o gênero não binário como não condizente, em suas apreensões, a obediência as normas socioculturais e 17% (1 docente) excluiu o homem cis branco.

Miskolci (2014) ressalta que as escolhas acerca do gênero para o ser humano estão limitadas pelo modelo hegemônico contido na sociedade predominantemente heterossexual. Em conformidade, Louro (1997) afirma que a heterossexualidade é tida como normal, natural e universal. Em face disso, a ideia de heterossexualidade compulsória pressupõe, com bastante veemência, a normalização e naturalização da sexualidade heterossexual. Em outras palavras, trata-se de um convencimento social provido por um regime que justifica a heterossexualidade como única categoria sexual. Sendo assim, de acordo com Miskolci (2014), a partir do momento que se assume a pressuposição da heterossexualidade, todas as diferentes formas da sexualidade não são compreendidas e nem concebidas pelo modelo binário, pois através da ótica hetero-compulsória, estão passíveis a sofrer uma espécie de higienização das diferenças.

O padrão hetero se aplica ao sexo masculino e feminino. A partir desse entendimento, Butler (2003) afirma que os gêneros concebíveis perante a sociedade são aqueles que mantêm relações de coerência entre o sexo (corpo biológico), desejo, prática sexual e o gênero. Mantém-se em continuidade, por meio de uma

matriz de norma de gênero, a lógica reguladora binária em relação às identidades coerentes ao gênero em que a heterossexualidade, de forma compulsória, institui sobre o desejo a oposição obrigatória entre masculino e feminino. Dessa forma, o gênero que não decorre do sexo torna-se inteligível e controlado pelas instituições de poder, pois a heterossexualidade compulsória é sustentada pela legislação.

Mediante aos resultados, observam-se que os/as discentes entrevistados/as não reconhecem, em suas apreensões, o gênero não binário condizente a obediência as normas. Segundo Miskolci (2014), por estar vivendo sob leis de uma determinada cultura, muitas vezes, não existem possibilidades do sujeito exercer uma escolha inteiramente livre. Segundo Butler (2003), o determinismo binário frente ao gênero tem sido gradativamente desconstruído pelos sujeitos não binários. A ordem compulsória fixada no binarismo de gênero passa por um estado de desestabilização a partir da concepção do gênero performativo que é compreendido por meio da contínua repetição de atos, gestos e estilos corporais.

Entende-se, portanto, que é necessário haver um modelo não binário no cenário educacional para que se compreenda a existência de uma grande variação perante a um sistema dotado de muitas diferenças.

Com base em tal resultado, referente ao quarto excluído da situação-problema sobre a heterossexualidade compulsória, os sujeitos discentes participantes da pesquisa assim explicitaram suas justificativas sobre a exclusão do gênero não binário como o quarto excluído:

QUADRO 37: Justificativas discentes pela escolha do quarto excluído em relação à obediência a normas socioculturais.

CATEGORIA EMPÍRICA	DISCENTE	NUANCES DISCURSIVAS
Obediência a normas socioculturais	CE1	“...[risos]... Essa pessoa [mulher cis acima do peso] sai, as outras aparentam a ideia de estarem obedecendo muitas normas sociais , estão vestidas de uma maneira que não incomodariam tanto as pessoas. Já essa aqui, tem a tatuagem, é gordinha e as pessoas são chatas, apesar que traz a ideia que carrega muita luta, muita história , mas eu escolhi excluir o homem [homem cis branco], acho que está dentro das estatísticas que vai causar mais baderna do que esses outros seres humanos”.
	CE2	“ Essa pessoa é o avesso da cultura [gênero não binário], né?...[risos]... Para a sociedade, é exatamente a distorção da cultura brasileira .”
	CH1	“A gente [gênero não binário] se destaca justamente por ser diferente, por sair desses padrões , dessas normas que são impostas como uma obrigação , do tipo: ‘eu tenho que ser assim’, ‘eu tenho que vestir isso’, ‘eu tenho que me comportar assim’, ‘eu tenho que usar isso’, ‘eu tenho que trabalhar’, ‘eu tenho que casar’, ‘eu tenho que ter filho’. Não, ninguém é obrigado a nada, seu corpo, suas regras . Mas, claro, existem normas que a gente tem que seguir para viver em harmonia, respeito , mas eu escolhi essa [gênero não binário] porque, dentre todas, é a que foge mais e aparenta ser mais livre desses padrões ”.
	CH2	“Por desconstruir , buscar quebrar padrões , ela [gênero não binário] tende a ser mais desobediente ”.
	CS1	“Porque, primeiro, eu acho que é trans ou travesti [gênero não binário], mas também por conta das tatuagens, o cabelo e o boné. Por ser mulher , eu acho que seria fora do padrão .”
	CS2	“Por conta do sexismo , essa pessoa [gênero não binário] está usando batom, cabelo grande, então, para a sociedade, essa pessoa seria um menino...[pausou]...mas ‘ elu ’ se identifica como uma menina , e isso seria fugir das normas ”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O Quadro 37 apresenta as justificativas dos/as discentes referentes aos motivos de escolha do gênero não binário como o quarto excluído diante da nona situação-problema da pesquisa apresentada na análise do GRAF. 37.

A ideia da heterossexualidade compulsória facilmente denota uma heterossexualidade forçada, obrigatória e necessária. Isto é, sujeitos que são obrigados a ser heterossexuais. Sendo assim, ela desenvolve um ato que vai se constituindo como um regime político em busca de promover uma séria manutenção de papéis da mulher (reprodutivo) e do homem (capacidades laborais) por meio de padrões socialmente estabelecidos e determinados pelo caráter ferrenho patriarcal (RICH, 2010).

Para Miskolci (2014), pensando na não binaridade do gênero, a Teoria *Queer* apresenta um leque de possibilidades e aberturas quando se fala de gênero e suas

identificações, porquanto consegue compreender novas formas identitárias em que o ser humano alcança a representação perfeita daquilo que faz com que se sinta representado e acolhido. No entanto, tais formas muitas vezes não condizem com a ideia da obediência a normalidade sexo-gênero.

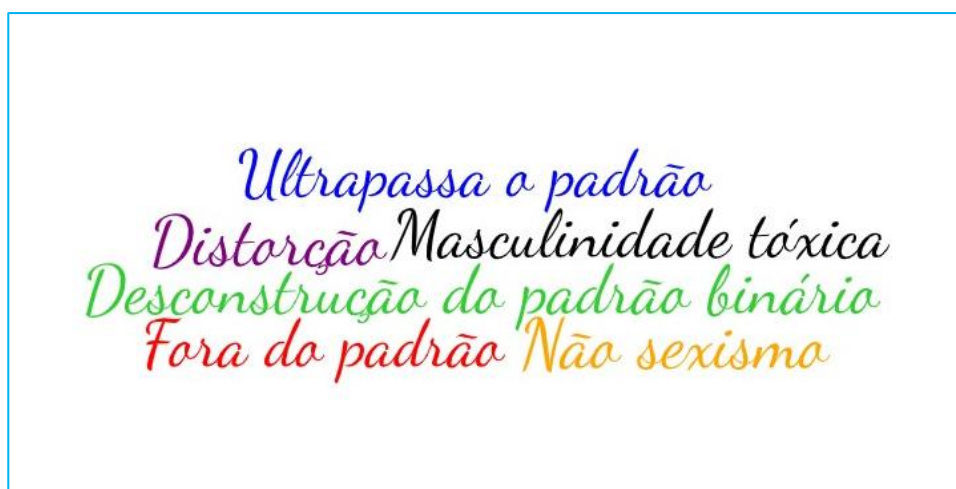
Segundo Butler (2004), pensar na existência de outras formas de sexualidade, em um mundo onde a distinção binária de sexo é estabelecida naturalmente e reforçada no ser humano cotidianamente não é tarefa fácil. Somos sujeitos historicamente moldados por uma cultura que vislumbra seriamente a classificação entre feminino e masculino como algo nada flexível e indiscutível, mas natural; que promove o binarismo e oprime as singularidades e as liberdades humanas dos/as que fogem da disciplinada instaurada no binarismo.

As diferenças sexuais congregam diversas características, tanto biológicas quanto sociais, que, quando determinadas, limitam os sujeitos a uma política de categoria dual: homem e mulher. E a maioria das sociedades luta por mantê-la, apesar de não ser uma categoria universal, pois desprezam os/as que se desviam das normas binárias e se apegam ao desejo nada heterossexual (MISKOLCI, 2012).

Tudo isso leva a crer, juntamente com as respostas discentes, que o não binarismo (os diferentes) subverterem as normas de gênero. Mesmo conscientes de que existem normas a se seguir para viver em harmonia e respeito, devido ao desconforto trazido pelos enquadramentos de normalização e à falta da representatividade no âmbito sociocultural, os sujeitos não binários são vistos como desobedientes que fogem as regras dos padrões a fim de alcançar a liberdade da sua identidade.

Diante de tudo isso, foi solicitado aos/as discentes entrevistados/as que sintetizassem o porquê de suas escolhas em uma palavra e/ou expressão. O resultado de tais ênfases corrobora com os resultados, cujas evidências estruturam-se a partir da seguinte nuvem de palavras:

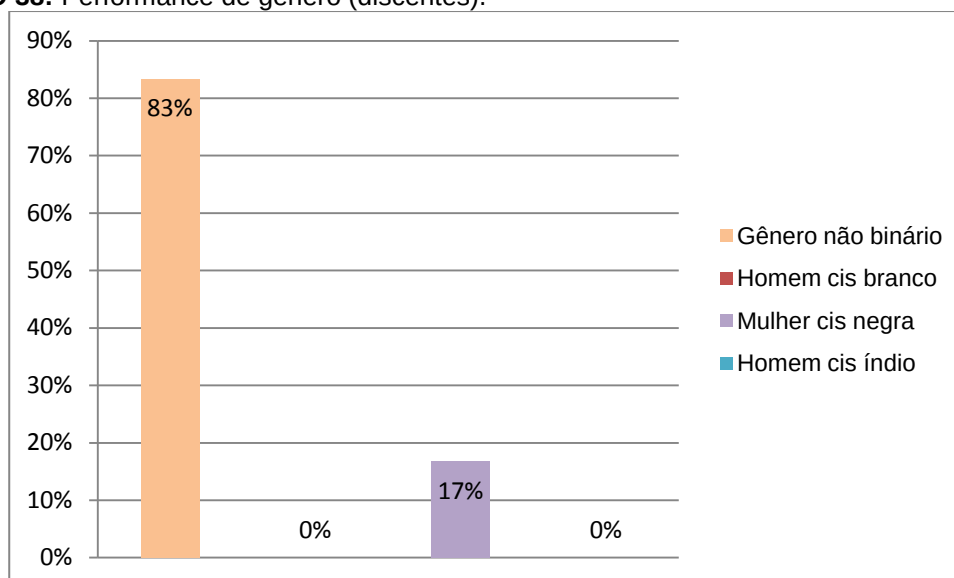
FIGURA 27: Nuvem de palavras das respostas à unidade de sentido: heterossexualidade compulsória (discentes).



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Em relação à ideia-síntese que mostra o motivo da exclusão, isto é, a resposta sobre o gênero não binário como o quarto excluído, a nuvem a palavras (FIG. 27) expõe que as categorias “ultrapassa o padrão”, “distorção”, “masculinidade tóxica”, “desconstrução do padrão binário”, “fora do padrão” e “não sexismo” são as que respaldam o fato de que a ideia de obediência as normas socioculturais têm maior dificuldade de ser relacionada a sujeitos não binários no contexto da heterossexualidade compulsória, na formação universitária.

Por conseguinte, na unidade de sentido na situação problema: *Quando se diz que a composição do corpo, a forma como se apresenta, determina o comportamento, então, a ideia que mais condiz com aquilo que estabelece como natural ou normal está associada a que tipo de imagem?* apresentam os dados no GRAF. 38 sobre o quarto excluído:

GRÁFICO 38: Performance de gênero (discentes).

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Mediante o GRAF. 38, na unidade de sentido “Performance de gênero”, 83% dos/as discentes (5 discentes) excluíram o gênero não binário como não condizente e 17% (1 docente) excluiu a mulher cis negra.

Para Butler (2003), o sexo é compreendido através do determinismo biológico concebido como natural e compreendido como uma construção cultural. Essa divisão binária do sexo, segundo a autora, é um favorecimento para o exercício de manutenção da heteronormatividade.

A autora aborda também a conceituação de performatividade de gênero, estabelecendo que os sujeitos com os seus gêneros são produzidos por meio da repetição de normas e condutas que precisam ser obedecidas pelos padrões instituídos como feminino e masculino, isto é, heterossexuais. Para os que fogem dessa fronteira, tornam-se marginais e acabam punidos pela sociedade.

Dessa forma, Butler (2003) revela que o jeito como me comporto e ajo perante a sociedade, os gestos, a fala e a vestimenta são indicadores que compõem o gênero, pois ele não se faz a partir do corpo isoladamente, mas mediante atos performáticos que de maneira complexa, lapidam a subjetividade em sua própria forma de estar no mundo a partir de sua condição naturalmente existencial.

Entende-se desse modo que as performances de gênero fazem parte da formação identitária e, por isso, passíveis de (trans)formação ao longo do tempo, o que suscita o comportamento e as ações. Quanto mais próximas do padrão cultural

determinado pelo sexo biológico, mais aprovadas; quanto mais se distanciam estão mais susceptíveis a voltar ao eixo pela força, expostas a coerções e sansões.

No entanto, Miskolci (2014) chama o período em que as definições científicas dos desvios de normalidade foram sobrepostas como “tour de force, em que a desconstrução do gênero associado ao sexo não gera uma (trans)formação no entendimento “patológico” e científico.

Através dos resultados obtidos pelos/as discentes, percebe-se que o gênero não binário ainda encontram-se naturalmente enraizados no parâmetro da anormalidade. As polarizações binárias heterossexuais como recursos de aceitação natural do comportamento e da sexualidade provocam exclusão. Sendo assim, a necessidade de desfazer a compreensão do sexo como algo cedido pela natureza está na expansão dos limites, na variação das diferenças de gênero.

Frente a esse resultado, referente ao quarto excluído da situação-problema sobre a performance de gênero, os sujeitos discentes participantes da pesquisa assim explicitaram suas justificativas sobre a exclusão do gênero não binário como o quarto excluído:

QUADRO 38: Justificativas discentes pela escolha do quarto excluído em relação à composição da ideia do corpo estabelecida como natural/normal.

CATEGORIA EMPÍRICA	DISCENTE	NUANCES DISCURSIVAS
Composição da ideia do corpo estabelecida como natural/normal	CE1	“Nunca é fácil fazer escolhas...[risos]...Aqui tem uma galera bem natural, mas essa pessoa aqui [gênero não binário] não se consegue identificar qual é o gênero dela, e não é natural não conseguir identificar . E não está associado só à normalidade, mas em também você não conseguir identificar eu acho que remete aquela história, né? Por não saber identificar, ter medo de lidar ”.
	CE2	“Eu fiquei em dúvida entre a mulher negra e essa pessoa que eu não sei definir [gênero não binário] porque esse rapaz aqui, mais uma vez, tem tatuagem e é o mesmo exemplo do rapaz negro só que agora branco . Ele segue padrão menino , sei lá como é que eu posso falar, um padrão menino ‘da hora’, que tem um celularzinho, ouro no braço e tal. Ah! Esse outro aqui é um padrãozinho , não sei se é indígena , mas pela imagem parece que já está inserido na sociedade. E a mulher negra, o seu cabelo não é bem aceito , mas quando entrou a palavra <i>normal</i> e <i>natural</i> para as pessoas não é normal ter uma pessoa que está com a camisa masculina tendo seios, cabelo curto, entendeu? [gênero não binário]. Tá despojada e eu não sei nem identificar a sexualidade dessa pessoa [gênero não binário]. Então, para a sociedade, isso não é natural ”.
	CH1	“Excluí essa [gênero não binário] porque pelo volume do seio dá para perceber que é uma mulher, mas tem traços mais masculinos . Então, essa daqui [gênero não binário] já foge do padrão pela estética com que se apresenta ”.
	CH2	“ Pessoas que não são binárias, com certeza, seriam anão normal , pois têm um corpo que algumas pessoas não vão saber identificar se é homem ou é mulher . Serão pessoas com múltiplas possibilidades [gênero não binário]”.
	CS1	“Por racismo [mulher cis negra] porque as pessoas, realmente, não veem como natural, como padrão , uma pessoa negra do cabelo assim e a tatuagem”.
	CS2	“Porque está mais recente essa questão de gênero, por ser pessoa trans a sociedade ainda não aceita [gênero não binário]”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O Quadro 38 apresenta as justificativas dos/as discentes referentes aos motivos de escolha do gênero não binário como o quarto excluído diante da décima situação-problema da pesquisa apresentada na análise do GRAF. 38.

De acordo com Vygotsky (2000), a natureza intervém no comportamento humano tanto quanto a atuação das pessoas modifica o curso do próprio desenvolvimento. Dessa forma, compreende-se que para a construção do gênero a performance do sujeito é tão determinante quanto o sexo (o que é natural). Tal compreensão é afirmada por Butler (2010) quando diz que tanto o sexo quanto o gênero são construídos socialmente, portanto, o gênero não é concebido como um fator essencialmente natural, mas social.

O conceito de gênero, além de promover uma compreensão das diferenças

existentes entre homens e mulheres, tenta desconstruir essa visão binominal e naturalista como determinante. Assim, a identidade de gênero é concebida como constituída de forma cultural, e o sexo como uma consciência objetiva, precisa e científica relacionada à teoria da dualidade, em que o campo reflexivo da Biologia o define.

Para Miskolci (2016), a Teoria *Queer* provocou uma reavaliação da ordem e da posição do sujeito diante das (im)posições demarcadas pelo poder para as ações do sexo e para o comportamento do gênero. Butler (2003), em outras palavras, reafirma que os desejos sexuais são naturais de cada pessoa, porém o que se faz com eles são construções sociais consolidadas. Essa construção se processa por meio da materialização da vida cotidiana e é reforçada por normas, símbolos, valores, ideologias, crenças e a própria subjetividade. Portanto, a construção do gênero acontece sobre corpos biológicos inseridos num social que é capaz de (trans)formá-los e ser (trans)formado por eles

As polarizações binárias (homem/mulher), como recursos de aceitação natural do comportamento e da sexualidade, provocam, por meio da exclusão, o poder e o controle na sociedade. Tudo isso leva a crer que, mediante as justificativas discentes, quando se depara com pessoas não binárias, muitas vezes por suas performances assexuadas, fluídas e vestidas de múltiplas possibilidades, não se consegue identificar em primeira instância a qual gênero é pertencente, e dessa forma, não é normal e nem natural essa não identificação do ser para a sociedade, tal confusão e incerteza tende a recair sobre a desconfiança e as arbitrariedades.

Com base em tudo isso, foi solicitado aos/as discentes entrevistados/as que sintetizassem o porquê de suas escolhas em uma palavra e/ou expressão. O resultado de tais ênfases corrobora com os resultados, cujas evidências estruturam-se a partir da seguinte nuvem de palavras:

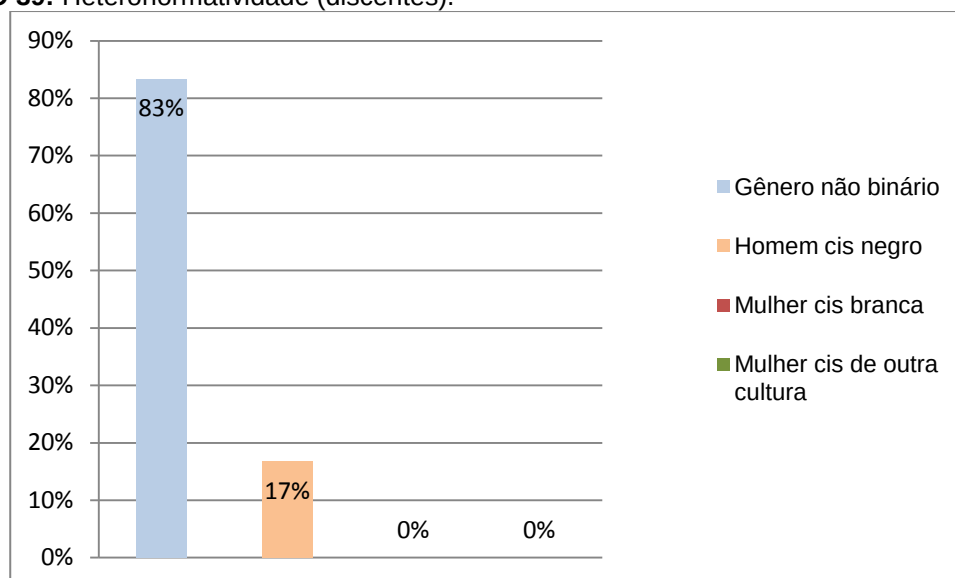
FIGURA 28: Nuvem de palavras das respostas à unidade de sentido: performance de gênero(discentes).



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Na perspectiva da ideia-síntese que apresenta o motivo da exclusão, isto é, a resposta sobre o gênero não binário como o quarto excluído, a nuvem de palavras (FIG. 28) mostra que a categoria “desnaturalização” é a que respalda o fato de que a composição do corpo determina aquilo que se estabelece como natural e normal tem maior dificuldade de ser associada a sujeitos não binários na perspectiva de performance de gênero na formação universitária.

Em consequência, a unidade de sentido na situação-problema: *Quando se diz que pessoas gays e lésbicas podem ser aceitos/as e respeitados/as pela família, pela escola e pela sociedade, então, as características que melhor se adéquam à inclusão de tais pessoas?* expõem os seguintes dados no GRAF. 39 sobre o quarto excluído:

GRÁFICO 39: Heteronormatividade (discentes).

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Conforme explicitado no GRAF. 39, 83% dos/as discentes (5 discentes) excluíram o gênero não binário como não condizente, em suas apreensões, as características de inclusão nos níveis sociais e 17% (1 discente) excluiu o homem cis negro.

Para Miskolci (2014), o pensamento binário e hierárquico de que normalidade associa-se a heterossexualidade e de que a anormalidade refere-se a toda e qualquer sexualidade que se desvia da via heteronormativa, não se centraliza exclusivamente na perspectiva homossexual, mas principalmente nas experiências transexuais, de transgeneridade e nas problemáticas dissidentes de gênero, isto é, aos que diferem, em suas performances, de gays normativos.

Esse período de estranhamento, para Miskolci (2016), favorece o surgimento da corrente teórica dos estudos *queer*. Concomitante a concepção de desobediência a noção binária que molda os limites sexuais e de negação ao enquadramento de comportamentos incorporados na heteronormatividade, a Teoria *Queer* se apropria de uma marca pejorativa que ratifica sua intenção de permanecer na perspectiva crítica da marginalidade a qual os não sujeitos eram submetidos, com o fortalecimento da tradução *queer* para ridículo, estranho, excêntrico, veado, bicha e etc., (LOURO, 2001). O desenvolvimento queer contribuiu para a compreensão de que nem toda identidade LGBTQ é legitimada socialmente, e que, por vezes, as identidades não normativas acabam sofrendo uma espécie de assepsia social.

Com ressalta Miskolci (2016), a heteronormatividade trata-se de um aglomerado de determinações que constitui sistemas sociais de poder e regulação aos dissidentes de gênero. Em face disso, ela se designa a transformar todos/as em heterossexuais ou adequarem suas vidas conforme o padrão supostamente natural, coerente e superior através de obrigações sociais que procedem da normativa heterossexual.

A partir desse cenário entende-se, como afirma Bento (2006) e se confirma por meio das apreensões dos sujeitos não binários participantes da pesquisa, que a discriminação experimentada pelos gêneros não binários (transexuais, travestis e transgêneros) difere-se daquela encarada pelos homossexuais padrões (heteronormativos), pois quando há negação do significado histórico e cultural normativos, as experiências desviantes subvertem as ferramentas discursivas que valorizam as normas de gênero. Sendo assim, contestar a história da sexualidade é uma maneira de provocar reflexão sobre suas construções que submetem indivíduos a diversas sanções. É necessário estabelecer formulações de expressões flexíveis que dialoguem com a pluralidade de gêneros e sexualidades.

Mediante ao resultado, referente ao quarto excluído da situação-problema sobre o modelo de aula convencional, os sujeitos discentes que compuseram a pesquisa assim explicitaram suas justificativas sobre a exclusão do gênero não binário como o quarto excluído:

QUADRO 35: Justificativas discentes pela escolha do quarto excluído em relação à inclusão sociocultural de pessoas gays e lésbicas.

CATEGORIA EMPÍRICA	DISCENTE	NUANCES DISCURSIVAS
Inclusão sociocultural de pessoas gays e lésbicas	CE1	“A princípio, separei as pessoas que trouxessem essa ideia de inclusão , então, eu separei por características que fossem ‘fora da caixa’ , realmente. Aí depois eu percebi que, na verdade, era sobre as pessoas serem aceitas por suas famílias e pela sociedade, e que, na verdade, negros efeminados têm mais dificuldade de serem aceitos , e homem tem a masculinidade tóxica . Então, essa pessoa [homem cis negro] teria mais dificuldade de ser aceito pela sociedade e pela família”.
	CE2	“Não seria bem aceito [gênero não binário] no mundo; eu não tenho como falar com propriedade sobre o gay porque eu sou hetero [a pessoa entrevistada é homem trans, e se autodeclara hetero], mas das pessoas com que eu convivo é muito mais fácil ser aceito sem ter...[pausou]...características que dizem sua sexualidade . Por exemplo, uma moça lésbica é bem aceita quando se veste como menina , já isso aqui [apontou para o gênero não binário] é o escancaro de personalidade LGBT , é o corpo político , é o tipo de pessoa que o povo diz: ‘é um gay escandaloso e tudo mais’, mas essa pessoa só está expressando o que ela realmente é, como ela se sente bem e feliz”.
	CH1	“As pessoas se incomodam muito quando vêem um homem maquiado , e quando veem um homem com traço feminino [gênero não binário]. A masculinidade frágil é tão grande que o homem se incomoda por ter outra pessoa que não é nada dele , por estar pintada ou com brinco. Eu saio de casa assim, do jeito que eu estou, e as pessoas gritam: ‘olha o veadinho! Olha a princesa’, sabe? Eu passo por isso todos os dias , eu venho para faculdade do jeito que eu quero porque eu sou muito assim: ‘eu acordei e, hoje, eu quero usar uma calça e uma camisa, mas talvez amanhã eu acorde e queira sair de saia, eu quero sair de vestido’. Eu vivo muito mais pelo que eu sinto ali naquele momento do que pelo que os outros dizem que eu tenho que ser, sabe? Às vezes, eu quero sair de casa muito maquiada, outras vezes eu quero sair de casa sem nada, mas mesmo assim as pessoas, só de me verem com uma unha pintada, já têm uma reação diferente , principalmente os homens. Então, o problema é: seja gay, mas não seja espalhafatoso ; pode ser gay, mas não pode chamar muita atenção, ‘você é muito exagerada’, sabe? E eu digo isso porque eu sou essa bicha aqui [apontou para o gênero não binário]”.
	CH2	“O efeminado porque ele [gênero não binário] está desconstruindo padrões binários , então, ele terá mais dificuldade ”.
	CS1	“Eu acho que é mais fácil as famílias aceitarem esses tipos de pessoas porque esse aqui [gênero não binário], além de ser gay, representa uma figura muito feminina porque aqui essas pessoas passariam despercebidas seguindo um padrão na sociedade . Já esse daqui é impossível, de longe dá para saber que é gay ”.
	CS2	“Eu já ouvi relatos assim: ‘Ah! Pode ser gay, mas não pode ser efeminado ’. E essa pessoa aqui [gênero não binário] é isso. É efeminado ? Está usando batom? Então vai ouvir: ‘tá querendo virar mulher ”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O Quadro 39 apresenta as justificativas dos/as discentes referentes aos motivos de escolha do gênero não binário como o quarto excluído diante da décima

primeira situação-problema da pesquisa apresentada na análise do GRAF. 39.

Em relação ao corpo, Butler (2003) ressalta que a sujeição dos que são marginalizados por apresentar uma resistência aos padrões normativos é construída por meio de discursos de poder e reafirmadas por instâncias sociais como a igreja, justiça, instituições de ensino e até a família. Dessa forma, a disciplina da sexualidade é reforçada quando reflete sobre o efeito do poder disciplinar em adestrar um indivíduo para torná-lo “aceitável”. Rich (1995) ressalta que para o dispositivo de controle e de domínio não basta apropriar o corpo, mas também restabelecer o vínculo entre a corporalidade e a razão, caracterizando aquilo que é a heteronormatividade.

Para Miskolci (2014, p. 41) “a heteronormatividade é um regime de visibilidade, ou seja, um modelo social regulador das formas como as pessoas se relacionam”. Em face disso, a heteronormatividade exprime as expectativas, as causas e as obrigações sociais que descendem da conjectura heterossexual como algo naturalizado e, portanto, o princípio da sociedade. Desse modo, a heteronormatividade não se reduz especificamente à prática de indivíduos normalizados e “legítimos”, entretanto é uma designação para o dispositivo da sexualidade, em que revela seu objetivo de padronizar todos os indivíduos de acordo com o “modelo coerente” da sociedade marcadamente hetero.

Na visão *queer*, a perspectiva heteronormativa fundamenta-se na hegemonia heterossexual que modela e ajusta as condutas de pessoas “diferentes” para se tornarem adequadas. Nessa perspectiva, sujeitos homossexuais até podem ser tolerados, desde que sejam ajustados aos padrões heterossexuais, sem poder “dar pinta”. Dessa forma, a heterossexualidade assume relações de poder de forma socialmente compulsória de processos culturais que invisibilizam, sujeitam e recusam o que é diferente (MISKOLCI, 2012).

Na medida em que os fundamentos sociais heteronormativos passam a interferir diretamente nos corpos dos sujeitos determinando normas e estabelecendo comportamentos vistos como adequados para cada gênero, a sexualidade humana passa a assumir uma questão biopolítica e não apenas biológica, com constante vigilância acerca das expressões sexuais e categorizando o que é “correto” e o que é “errado” em relação ao sexo para o gênero.

É possível afirmar, diante de tudo isso e das respostas discente, que o gênero

não binário, diferente das pessoas gays e lésbicas normatizadas, não é aceito/a socialmente, pois são pessoas fora da caixa, escandalosas, efeminadas e com uma sexualidade desviante. Em conformidade com Miskolci (2009), sobre “dar pinta”, os/as discentes relatam que é mais fácil ser aceito/a quando as características não escancaram a sexualidade, isto é, “seja gay, mas não seja espalhafatoso; pode ser gay, mas não pode chamar muita atenção”. De fato, para ser bem incluído/a é necessário adotar, em suas performances, padrões heteronormativos.

Com base em tudo isso, foi solicitado aos/as discentes entrevistados/as que sintetizassem o porquê de suas escolhas em uma palavra e/ou expressão. O resultado de tais ênfases corrobora com os resultados, cujas evidências estruturam-se a partir da seguinte nuvem de palavras:

FIGURA 29: Nuvem de palavras das respostas à unidade de sentido: heteronormatividade (discentes).



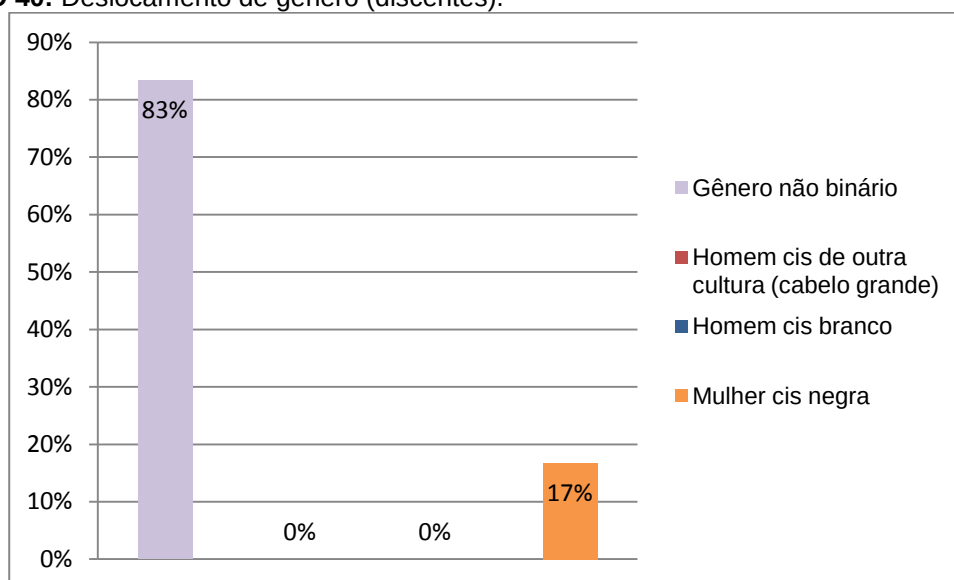
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Em relação à ideia-síntese que mostra o motivo da exclusão, isto é, a resposta sobre o gênero não binário como o quarto excluído, a nuvem de palavras (FIG. 29) expõe que a categoria “efeminado” é a que respalda o fato de que as características que melhor se adéquam a inclusão de pessoas gays e lésbicas não condizem com características de pessoas não binárias no contexto da heteronormatividade na formação universitária.

Em consequência, na unidade de sentido na situação problema: *Quando se diz que homem e mulher têm características e papéis adequados ao que se determina para cada sexo, então, a ideia que melhor se relaciona com tais*

características condiz mais com que imagens de pessoas? apresentam-se os dados no GRAF. 40 sobre o quarto excluído:

GRÁFICO 40: Deslocamento de gênero (discentes).



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Conforme explicitado no GRAF. 40, na unidade de sentido “Deslocamento de gênero”, 83% dos/as discentes (5 discentes) excluíram o gênero não binário como não condizente, em suas apreensões, aos papéis e características adequadas ao sexo biológico e 17% (1 discente) excluiu a mulher cis negra.

Para Miskolci (2014), a Teoria *Queer* trouxe inúmeras contribuições para configurar novos papéis além de homem e mulher a partir da desconstrução do gênero binário. As inúmeras experiências de sexualidade e performances de gênero começam a ser vistas e percebidas na sociedade e isso ocorre através do reconhecimento das diferenças de como viver a sexualidade, o corpo e o gênero na perspectiva de subjetividade dos sujeitos.

Butler (2003) relata que cada cultura determina o que pode ser considerado normal ou não a partir das práticas sexuais. Sendo assim, entende-se o corpo como algo formado pela cultura, no entanto, mais do que algo produzido e materializado, o corpo constrói-se sob diferentes marcas, maneiras, tempos, contextos e grupos sociais. Dessa feita, para Miskolci (2014), a construção de papéis envolve comportamentos, crenças e rel(ações) que permitem homens, mulheres e sujeitos não binários viverem, de modo específico, seus corpos, desejos e comportamentos.

A sociedade concretiza, historicamente, modelos ideais de ser humano, aquele paradigmático, um ser hábil fisicamente, psicologicamente, de atitude a serem seguidas e exercitadas (heterossexualidade), e dessa forma, todos os que destoam desse modelo ideal é menos humano, portanto, tem menos direito. No entanto, Jung (1997) afirma que dentro de todo ser humano existem identidades contraditórias que se impelem para diferentes direções tal qual as identificações identitárias estão em contínuo deslocamento.

Frente a isso, trazer essa problematização acerca das atribuições do que é normal e natural ao corpo, a sexualidade e ao gênero para os/as discentes não binários entrevistados/as, foi uma forma de fazê-los se posicionar criticamente aos discursos de poder baseados na biologia dos corpos que excluem e educam os não sujeitos considerados deslocados, abjetos e irreconhecíveis.

Diante desse resultado, referente ao quarto excluído da situação-problema sobre aos papéis adequados ao sexo biológico, os sujeitos discentes que compuseram a pesquisa assim explicitaram suas justificativas sobre a exclusão do gênero não binário como o quarto excluído:

QUADRO 40: Justificativas discentes pela escolha do quarto excluído em relação aos papéis de sexo-gênero.

CATEGORIA EMPÍRICA	DISCENTE	NUANCES DISCURSIVAS
Papéis de sexo-gênero	CE1	“As outras imagens estão mais esclarecidas, e essa excluída [gênero não binário], que parece uma mulher , tem um corte de cabelo estranho , não tem acessório. Então, ela não esclarece muito bem a questão do sexo feminino ”.
	CE2	“Eu fiquei em dúvida entre o rapaz de cabelo grande e a moça do cabelo curto . Mas, cabelo grande, hoje em dia, para os homens é moda, né? Mas, antigamente, não era eu tive que escutar que ‘cabelo grande em homem ou brinco para homem é tipo coisa de gay’. Mas, acho que o que impacta mais é a mulher com cabelo curto [gênero não binário] porque colocaram em cima da mulher uma necessidade de vaidade que tem que ter o cabelo longo, e eu digo isso porque tenho amigas minhas no curso, que são heteros e cortaram o cabelo, começaram a falar que elas eram lésbicas, como se o cabelo definisse a sexualidade , um brinco definisse a sexualidade, tudo isso definisse o que é ser homem ou mulher , por exemplo. Se você vê um casal de lésbica e uma delas tiver o cabelo curto já é apontada como o homem da relação , o que é totalmente errado”.
	CH1	“Acho que essa aqui [gênero não binário] foge mais do que aquilo que se determina , pois parece ser mais um homem do que uma mulher”.
	CH2	“ A mulher que joga futebol não será valorizada porque existe uma cultura machista em cima do futebol , [...] isso não é valorizado por causa do machismo estrutural ”.
	CS1	“Eu poderia excluir esse daqui, só que eu acho que, para a sociedade, pesa muito mais do que um homem de cabelo cumprido, uma mulher de cabelo azul e raspado [gênero não binário]. Então, esse [gênero não binário] é o mais diferente que tem aqui .”
	CS2	“ Foge do papel de mulher [gênero não binário] porque, para a sociedade, tem que ter cabelo grande, usar batom e se vestir como mulher ”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O Quadro 40 apresenta as justificativas dos/as discentes referentes aos motivos de escolha do gênero não binário como o quarto excluído diante da décima segunda situação-problema da pesquisa apresentada na análise do GRAF. 40.

O corpo é apresentado pelos sujeitos como uma instância que já foi diferenciada pelo sexo de maneira sociocultural e irá assumir um gênero. Para isso, Butler (2003, p. 27) afirma que não pode deter o corpo apenas ao estado natural, pois ele foi “interpretado por meio de significados culturais”. Portanto, é preciso recorrer à desconstrução da ideia de que o corpo é estritamente natural, pois trata-se de uma dimensão construída pelos aspectos da cultura, em que o gênero será decorrente dos investimentos desses aspectos sobre o corpo.

Desse modo, os papéis estabelecidos não são homogêneos, portanto, não existe uma única identidade feminina ou masculina. A construção de identidade se

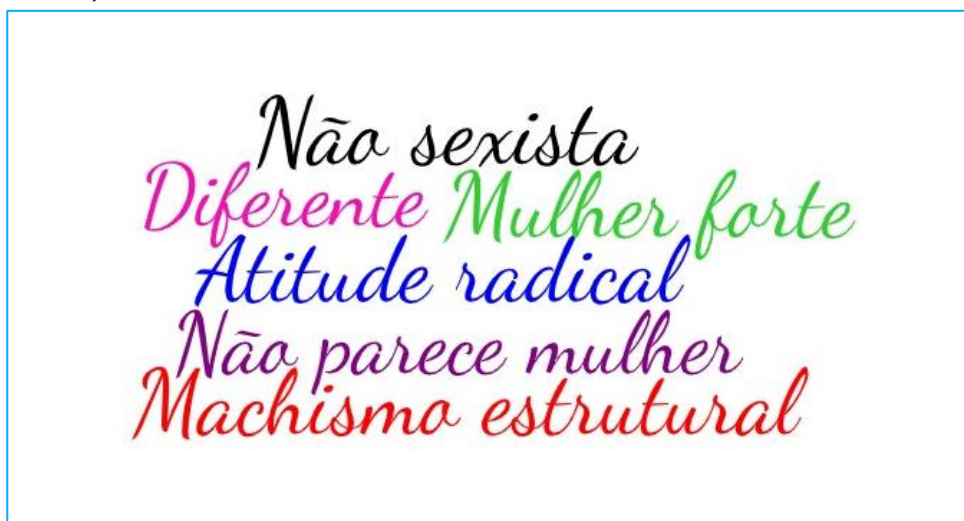
desenvolve num deslocamento de relações multidimensional de interações sociáveis, e, sendo assim, nenhuma identidade considera-se fixa, mas pode deslocar-se com o tempo, pois o próprio gênero é relacionado às normas e convenções culturais que variam no tempo. Como relata Bock (2011, p. 9), “somos 100% sociais e 100% singulares, sem que isso resulte 200%. Ou seja, somos, ao mesmo tempo, sociais e singulares”. Nessa perspectiva, o gênero assume as construções culturais que auxiliam os indivíduos a se ajustarem aos padrões sociais, desvinculando-se de atributos biológicos para a fundamentação da identidade.

Sendo assim, o gênero não é predominantemente binário, mas é repleto de uma hierarquia global. Butler (2003) não propõe somente um estabelecimento da desnaturalização das categorias de identidade existentes, mas a possibilidade de se gerar mudanças em diversos contextos, pois ao reconhecer que o sistema binário não é uma estrutura instável, mas mutável, pode-se alcançar uma (trans)formação que não reduz o sexo a um binômio (feminino e masculino). Dessa maneira, abre-se margem para a reinvenção dos papéis sociais atribuídos a homens e mulheres (BUTLER, 2003).

Tais resultados diante das justificativas docentes perfazem a ideia de que o gênero não binário é aquele/a, dentre todos/as, que mais foge das características e papéis adequados ao que se determina para cada sexo, pois olhar para uma pessoa em transição, por exemplo, causa estranheza e confusão e não compreensão. A contemporaneidade, segundo Butler (2003), defende a ordem compulsória a coerência entre o sexo, o gênero e a expressão dele, que por sua vez, é fundamentada pela heterossexualidade.

Em face disso, foi solicitada aos/as discentes a síntese do porquê de suas escolhas em uma palavra e/ou expressão. O resultado de tais ênfases corrobora com os resultados, cujas evidências estruturam-se a partir da seguinte nuvem de palavras:

FIGURA 30: Nuvem de palavras das respostas à unidade de sentido: deslocamento de gênero(discentes).



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Na perspectiva da ideia-síntese que apresenta o motivo da exclusão, isto é, a resposta sobre o gênero não binário como o quarto excluído, a nuvem de palavras (FIG. 30) mostra que as categorias “não sexista”, “diferente”, “mulher forte”, “atitude radical”, “não parece mulher” e “machismo estrutural” são as que respaldam o fato de que os papéis sexo-gênero apresentam maior dificuldade de associação às pessoas não binárias na perspectiva de deslocamento de gênero na formação universitária.

Em consequência, a FIG. 31 apresenta o resultado das evidências que se estruturam a partir da seguinte nuvem de palavras:

FIGURA 31: Nuvem de palavras com todas as unidades de sentido da roteirização - o quarto excluído (discentes).



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Dessa forma, apresenta-se o resultado geral das categorias mais enfatizadas diante dos porquês das escolhas frente às doze situações-problema, anunciadas em uma palavra e/ou expressão mediante a aplicação do método do quarto excluído com os/as discentes que compuseram a pesquisa.

É possível afirmar, diante de tudo isso e das respostas coletadas entre discentes e docentes, que o gênero não binário, via de regra, não é aceito/a socialmente, pois são pessoas fora da caixa, escandalosas, efeminadas e com uma sexualidade desviante. De acordo com Miskolci (2009), é mais fácil ser aceito/a quando as características não escancaram a sexualidade da pessoa, consagrando a vigilância como vetor de prevenção que deflagra o ângulo de sua própria dinâmica, segundo o qual “seja gay, mas não seja espalhafatoso, não pode chamar muita atenção”. De fato, para ser bem incluído/a é necessário adotar, em suas performances, padrões heteronormativos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa objetivou *compreender a não binaridade de gênero em contextos de aprendizagem na formação universitária*, e teve como campo empírico o Instituto de Ensino Superior da Paraíba (IESP), uma das maiores instituições de ensino superior privada da Paraíba em números de matrículas, atualmente.

Os dados foram coletados a partir da amostragem não-probabilística, sob duas vertentes em relação às categorias dos sujeitos da pesquisa: *a) aleatória*, através de sorteio, para selecionar seis docentes (dois/as de cada área do conhecimento que situam os cursos de graduação do IESP). O sorteio deu-se a partir do acesso ao sistema acadêmico da IES; *b) intencional*, na perspectiva de selecionar seis estudantes de graduação, precisamente pessoas que se constituem como gêneros não binários em relação às suas performances constituintes do corpo e do comportamento, e não necessariamente da autodeclaração como tal. Isso implica dizer que, para a pesquisa, não foi imprescindível a pessoa dizer-se “gênero não binário”, mas se apresentar como tal, isto é, imprimir dinâmicas singulares de *ser* e *estar* no mundo em relação aos atos de gênero, cujas composições de si mesmos/as extravasam as litudes interpostas pelo sistema cultural que, por sua vez, induz e determina o que significa *ser homem* e *ser mulher*.

Quando se pensa em sujeitos não binários, remete-se a diversas identidades, autopercepções e autoexpressões, que se hiperdimensionam muito mais pelas subjetividades e narrativas identitárias que geram a ideia de sujeito histórico desvinculado/a de ditames compulsórios sobre si mesmo/a, do que pela supremacia do sistema patriarcal sexo-gênero. Desse modo, a partir de tal concepção, surge um leque de possibilidades e aberturas quando se fala de espectrometria de gênero, ou seja, em suas identificações. A compreensão sobre a condição existencial de tais pessoas torna-se imprescindível em contextos de aprendizagem na formação universitária que, em termos gerais, prevê, em suas diretrizes, a igualdade e a dignidade da pessoa humana, inclusive com fundamento na Constituição brasileira.

Consoante tudo isso, na investigação, a estratégia para a coleta, sistematização e interpretação dos resultados deu-se através do “*método do quarto excluído*”, ainda pouco explorado no Brasil. A partir de situações-problema orientadas pela escolha de imagens como respostas condizentes, segundo a

apreensão do sujeito pesquisado, foram se desdobrando resultados que, *per si*, buscavam apurar a forma como pessoas não binárias estão situadas em contexto de aprendizagem na formação universitária.

O método tem uma natureza pautada na abordagem histórico-cultural, e reflete suas implicações no processo cognitivo e representativo do sujeito, a partir da forma edos níveis de (re)elaboração do pensamento sobre algosocializado e problematizado, mediado pela linguagem: classificação/identificação, abstração e generalizaçãosão, portanto, os complexos caminhos pelos quais se desdobram o aprendizado e/ou a compreensão dos sujeitos sobre algo.

Segundo Vygotsky (2002), a aprendizagem realiza-se na interiorização dos meios historicamente determinados e culturalmente organizados. Nesse sentido, em sua proposta, apresenta dois mecanismos: um que se dá na relação com o mundo externo, e outro que se dá internamente. Sendo assim, essa natureza se transforma a partir da interiorização de sistemas de signos produzidos culturalmente, possibilitando a aparição de funções psíquicas superiores (CATÃO, 2013). Alocando tal entendimento na pesquisa, a aplicação do *“método do quarto excluído”* não dimensionou, diretamente, a aprendizagem como objeto, mas como cenário, posto que centrou preocupação em saber como estudantes não binários são inseridos/as em contextos de aprendizagem na formação universitária, a partir da avaliação de sis mesmos/as e de docentes, no IESP.

Destarte, tal entendimento respaldou o desenvolvimento do método para o alcance de seus resultados, na presente pesquisa. Isto é, o *“método do quartoexcluído”* é um recurso didático-psicológico e de apreensão diagnóstica que desvela questões cognitivo-subjetivas e socioculturais individuais/coletivas, seja em relação a processos de aprendizagem, seja em relação a concepções conjunturalmente pré-estabelecidas que são arraigadas pelo mundo do *eu* e/ou pelos sistemas econômico-político e sociocultural dominantes, a exemplo do dispositivo de sexualidade, do sistema sexo-gênero e das implicações da heterossexualidade compulsória sobre as pessoas e as instituições, da forma como a pesquisa delineou seus interesses.

Por essas vias, a pesquisa galgou seus resultados, a partir do atendimento aos objetivos específicos, conforme discutido a seguir.

a) Com base no objetivo específico *“discutir a concepção das expressões de*

gêneros na percepção da Teoria Queer”, os dados da pesquisa, de modo geral, demonstraram que a expressão de gênero, na percepção da Teoria Queer, teve suas discussões reforçadas pelos sujeitos pesquisados, em meio às categorias suscitadas, tais como “estranho”, “bizarro”, “fora do padrão”, “desigualdade de gênero”, “minorias”, “incômodo”, “diferente”, dentre outras nuances, que retratam a abjeção do sujeito *queer* mencionada por Miskolci (2014). Segundo o autor, a Teoria Queer abrange pessoas correspondentes a grupos sociais subalternizados e excluídos historicamente, diante de suas diferenças existenciais (corpo, comportamento, forma de vida), sejam estas de gênero e/ou sexualidade, que causam desestabilidade, transgressão e “perturbação” na ordem sociocultural e institucional, a exemplo da escola/universidade, inquirida.

- b) Mediante o objetivo específico *“apreender a construção imagética que professores/as universitários/as explicitam no que tange às referências sobre estudantes, a partir da não binaridade de gênero”*, os dados da pesquisa demonstraram as subjugações socioculturais às quais estudantes universitários/as não binários são submetidos/as cotidianamente no cenário universitário por docentes. Por um lado, tal constatação condiz com o fato de que alguns docentes sentem-se despreparados, pedagogicamente, para lidar com pessoas não binárias em sala de aula; por outro, nuances de indiferença, intolerância e intransigência (violência simbólica) foram suscitadas em algumas falas, o que incorre em grandes arbitrariedades e contradições para o ato educativo, já que é fomentado por docentes que deveriam acolher e não excluir. No entanto, docentes não estão isolados de seu contexto, o que significa dizer que, muitas vezes, apenas reproduzem as dinâmicas culturais e institucionais às quais estão inseridos/as. O resultado desvela aquilo que Miskolci (2014) afirma quando diz que tudo que foge à normalidade pré-estabelecida é recusado e posto à beira do respeito, susceptível à abjeção, sem direito a reconhecimento, dignidade moral, educacional e jurídica.
- c) Na mesma perspectiva, no objetivo específico *“dimensionar a internalização da autoimagem que os/as estudantes universitários/as não-binários/as elaboram concernente à ideia de si e de seus atos performáticos de gênero”*, os resultados explicitaram o quanto universitários não binários sentem-se esquecidos/as, desprivilegiados/as e desrespeitados/as em sala de aula e fora desta, o que

exige ainda mais enfrentamento e resistência. Há casos relatados de que docentes recusam-se a utilizar o nome social da pessoa, e que os estranhamentos chegam a atrapalhar o processo interativo entre docente e discente não binário, maculando um dos grandes fundamentos do ato educativo: o diálogo. Os resultados também evidenciaram que o preconceito e as formas de violência sofridas por pessoas não binárias, na apreensão discente, chegam a ser mais enfáticas do que aquilo que é enfrentado por pessoas de raça e etnias historicamente marginalizadas, a exemplo de negros/as e índios/as, além daquilo que podem ocorrer com pessoas de culturas não ocidentais, a exemplo de hindus e asiáticos/as, no geral. Afora isso, pessoas gays e lésbicas, de longe, são passíveis de sofrer preconceitos e formas de violência na mesma proporção de pessoas não binárias, desde que atendam às prescrições fundamentais da normatividade, isto é, “seja gay ou lésbica, mas não demonstre”. Isso demonstra o quanto pessoas não binárias, da forma como reproduzido em contextos de aprendizagem na formação universitária, são consideradas abomináveis ao convívio social, inclusive na educação formal.

Constatou-se, ainda, que estudantes que estão fora do padrão instituído pela sociedade (não binários) têm, pelo fato de serem considerados/as diferentes, maiores dificuldades em atender aos determinismos de modelos convencionais de aula em contextos de aprendizagem formal.

Por essas vias, conforme os resultados alcançados, percebe-se que a supremacia do discurso de poder sobre o sistema sexo-gênero e, assim, sobre a cultura da binaridade invade, também, o cenário universitário, através das relações estabelecidas e do esforço sobre o controle do corpo e das performances que incidem, diretamente, nas conduções de aprendizagem dos estudantes não binários. Dito de outra forma há indícios de que existe uma luta que tenta sucumbir a condição existencial da pessoa não binária, com a discreta (ou não) censura de espaços de fala e domínio de conduta sob custódia disciplinar, reguladora e persuasiva.

Por outro lado, sem sombra de dúvidas, é possível entendermos que, frente à multiplicidade de gêneros na atualidade, opera-se uma espécie de revolução de costumes sem precedentes, constituindo-se como um refundamento social, aos moldes de uma sociedade liberta dos padrões pré-estabelecidos pelo sistema

binário. No entanto, em razão dos discursos docentes, é possível perceber, ainda, que a fuga dos padrões estabelecidos pelas normas culturais submete estudantes não binários a atos excludentes, pelo simples fato da dissidência ou de não representarem as normas da heterossexualidade compulsória.

Dessa maneira, em relação a pessoas não binárias, faz-se necessário uma desmistificação de “silêncios” pré-estabelecidos pela formação universitária, seja por lapsos nas políticas institucionais, seja pelo despreparo pedagógicos de docentes etc., como também diante do (des)conhecimento do corpo e das diversas formas de identidade de gênero e experiências sexuais das pessoas, na tentativa de promover processos de inclusão e conferir pleno direito de participação e desenvolvimento da aprendizagem em contextos de formação universitária.

Apesar das diversas leis instituídas em prol das pessoas subalternizadas, consagrando o direito pleno de dignidade e igualdade em consonância às diferenças do ser humano, observa-se mais uma situação de exclusão aos que são diferentes no que corresponde às identidades de gênero. No entanto, é preciso que a universidade reavalie suas práticas educativas e de atendimento pautadas na cultura das diferenças, e não na padronização de uma espécie de “cultura dos iguais”. Para isso, faz-se realmente necessário realizar um processo de (trans)formação na experiência educacional em todas as instâncias reguladoras do processo educativo, principalmente na formação universitária, etapa de vida em que a consciência do sujeito adulto deve assumir, em tese, as direções de suas próprias decisões/conquistas fundamentais.

Especificamente na realidade estudada, constatou-se que a IES é aberta ao recebimento de pessoas, independentemente de suas situações de gênero, contendo até mesmo um regulamento de utilização do nome social por discentes, docentes e funcionários técnicos-administrativo no âmbito institucional que objetiva a construção de uma cultura de respeito a maneira como estas pessoas são identificadas, reconhecidas e denominadas por sua comunidade e relações sociais. No entanto, não existem políticas pedagógico-institucionais específicas e/ou que abranjam diferenças sexuais e identitárias de gênero no Instituto de Ensino Superior da Paraíba – IESP. Esse lapso é percebido por docentes e discentes.

Discutir as diferenças imersas no contexto de formação universitária é um assunto indispensável e que precisa ser fomentado para que se alcance um maior

conhecimento sobre a questão. Urge a elaboração de diretrizes político-institucionais de apoio e atendimento às diferenças de gênero, cujos desdobramentos resultará na qualificação de professores/as, de gestores/as, de servidores/as técnico-administrativos e de estudantes capacitados/as para lidarem com as diferenças na universidade, garantindo um espaço democrático em que as diferenças não se desdobrem em marginalizações.

O extrato de tais resultados comprova que a utilização do “método do quarto excluído” foi, ao mesmo tempo que desafiado, suficiente para o atendimento aos objetivos específicos da investigação.

A partir dos resultados obtidos, foi possível constatar, portanto, que *o gênero não binário foi à pessoa mais excluída em contextos de aprendizagem na formação universitária*. Este fator validou as apreensões anteriores da pesquisa, que já deduzia tal resultado, principalmente porque a presença de pessoas não binárias na universidade, nos últimos anos, marca uma nova realidade para a universidade brasileira, sobretudo a partir de políticas públicas de acesso e permanência fomentadas para ajudar a minorar os desajustes históricos em relação às pessoas marginalizadas. Nos últimos 15 anos, pessoas não binárias (travestis, transgênero, transexuais etc.) não têm somente na prostituição, por exemplo, a única forma de sobrevivência diante de suas situações de gênero. Povoar a universidade e romper com as máculas culturais das imposições de gênero condiz com uma realidade sem precedentes na história do Brasil. Esta fase de transição é, pois, a âncora de um processo de mudança, o que significa dizer que as instituições também têm que mudar. Integrar não é incluir!

Tudo isso descortina o pensamento normativo das definições estabelecidas pela ordem “natural”, segundo a qual só é “normal” aquele/a que se apropria da binaridade, correspondente ao sistema sexo-gênero e à heterossexualidade compulsória. Os/as que fogem a isso tornam-se criaturas abjetas passíveis de exclusão, de violência e de morte, conforme mostram os dados da ANTRA (2017; 2018; 2019).

Assim sendo, os resultados apontam que as experiências não binárias abrem novas possibilidades de compreender gênero e corpo, como também apontam para novas formas de fazer pesquisa e política que tragam estratégias para que estudantes não binários produzam seus próprios espaços de enunciação revolucionários.

Diante disso, algumas das limitações da investigação foi à falta de pesquisas sobre o tema, principalmente que atendem ao critério relacional entre as categorias “gêneros não binário” e “formação universitária”. E quando se relaciona tais descritores ao “método do quarto excluído”, através do Portal Capes, não se evidencia nenhuma publicação no Brasil. Outro fator limitante foi o universo pesquisado e a composição da amostra, que poderiam ter sido constituídas por instituições públicas e privadas, mas, devido à delimitação do tempo da investigação não foi possível abranger os dois cenários. Tal aspecto poderia ser efetivado em outro momento e/ou em outra pesquisa, para dar continuidade às investigações sobre o fenômeno estudado.

Em último desdobramento e de maneira mais enfática, faz-se necessário que o IESP, especificamente, fomenta políticas pedagógico-institucionais que tenham amparo nas seguintes objetivações:

- a) desenvolver projetos/grupos de pesquisas que dialoguem sobre identidade de gênero na formação universitária;
- b) promover planejamento didático-pedagógico que contemple, sobre identidade de gênero, eventos de aprendizagem, conteúdos de ensino, conjunto de circunstâncias relevantes e condições de diálogo, aproximando-se da realidade dos sujeitos não binários;-
- c) mapear e acompanhar pessoas que têm nome social e/ou que, mesmo sem, possam carecer de orientação e/ou “escuta sensível” por equipes psicopedagógicas/multidisciplinar durante a formação universitária;
- d) inserir ações educativas sobre identidade de gênero, tais como palestras, mesa-redonda, *workshops*, dentre outras, nos eventos do calendário acadêmico, a exemplo do INTEGRA IESP, um acontecimento institucional semestral que movimenta todos os cursos de graduação e tem duração de uma semana;
- e) incluir identidade de gênero como um dos temas transversais em projetos integradores;
- f) capacitar docentes, gestores/as e demais servidores/as técnico-administrativos sobre identidade de gênero;
- g) orientar as clínicas-escola da instituição para o atendimento apropriado a pessoas não binárias, sejam estas estudantes e/ou da comunidade;

- h) promover, através da agência experimental do Curso de Publicidade e Propaganda, campanhas de sensibilização para maximizar a compreensão sobre pessoas não binárias;
- i) articular a ouvidoria institucional para priorizar/apurar situações de violência, comprometimento e/ou desfavorecimento oriundos de ações preconceito/discriminação pelo simples fato de a pessoa ser gênero não binário.

Posto assim, se pensarmos que cada um/a de nós tem uma natureza “hermafrodita” no sentido da mudança ou de gerar em nós mesmos/as as possibilidades de (trans)formações durante a vida, é possível entendermos que são tais mudanças as âncoras através das quais se lapida a identidade e se conquista a evolução nas formas de pensar-agir.

Nesse aspecto, enquanto algumas pessoas têm a necessidade de mudar de casa, de cidade, de país, outras pessoas têm de transformação de sua própria identidade de gênero, por exemplo. Ao que tudo leva a crer, os desafios não correspondem, estritamente, às mudanças em si, mas às formas pelas quais são interpretadas e aceitas socioculturalmente. Em função disso, não podemos, como diria Foucault (2011), reduzir a condição de nossas próprias mudanças ao silêncio interposto pelo poder, haja vista que sem o exercício de nossas próprias verdades perdemos, a cada dia, os ares renovadores da liberdade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, v. 2, n. 2, 2011, p. 85-97. Disponível em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/download/38/20>. Acesso em: 20/10/18.
- AGUIAR, M. A. da S., **Currículo, escola, ensino superior e espaços não escolares**. ANPAE: Prefixo Editorial, Recife - PE, 2016.
- ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz. "Falas de Astúcia e de Angústia: A seca no Imaginário Nordeste (1877-1922)". **Dissertação de Mestrado em História**. Campinas, UNICAMP, 1988.
- ALCÂNTARA, Paulo R., Generalização do conhecimento: uma questão significativa na pesquisa em educação. **Revista Brasil**. Ed. Esp., Marília, Jan.-Jun. 2003, v.9, n.1, p.109-128. Disponível em: https://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista9numero1pdf/8alcantara.pdf
- ALMEIDA, M. E. B. Gestão de Tecnologias, Mídias e Recursos na Escola: o compartilhar de significados. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 79, p. 75-89, jan. 2009.
- ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. Currículo e contextos de aprendizagem: integração entre o formal e o não-formal por meio de tecnologias digitais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.12, v. 2, maio/out., 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/20355>. Acesso em: 31/10/2018.
- ANDRADE, J. de S. Tecnologias Digitais e suas implicações no processo de ensino aprendizagem com ênfase ao uso de dispositivos móveis. 2015. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Graduação) Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Campina Grande, 2015. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/8399>. Acesso em: 20/10/2018.
- ARANTES, A. R. V. Políticas educacionais no brasil: visão geral da educação superior. **Dissertação** (Programa de Pós-graduação em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Anápolis, 2010. Disponível em: <http://catolicadeanapolis.edu.br/revmagistro/wp-content/uploads/2013/05/POL%C3%8DTICAS-EDUCACIONAIS-NO-BRASIL.pdf>. Acesso em: 22/10/2018.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. **Mapa dos assassinatos de travestis e transexuais no Brasil em 2017**. Curitiba: ANTRA, 2018. Disponível em: <<https://antrabrasil.files.wordpress.com/2018/02/relatc3b3rio-mapa-dos-assassinatos-2017-antra.pdf>> Acesso em: 14/10/2019.

AUFRANC, A. L. B. Expressões da sexualidade: um olhar junguiano. **RevistaJunguiana**, vol.36, n.1, São Paulo, 2018.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: uma Perspectiva Cognitiva. Lisboa: Editora: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BAUMAN, R.; BRIGGS, C. Poética e performance como perspectivas críticas sobre linguagem e vida social. **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis: PGAS/UFSC, 2006.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. São Paulo: Nova Fronteira, 1989, v 2.

BELL, Frances. Connectivism: Its Place in Theory-Informed Research and Innovation in Technology-Enabled Learning. *IRRODL International Review of Research in Open and Distance Learning*, v. 12.3, março, 2011. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/902/1827>. Acesso em: 18/10/2018.

BENTO, B. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro, Garamond, 2006.

BENTO, B. **Transviad@s**: gênero, sexualidade e direitos humanos. Salvador: EdUFBA, 2017.

BENTO, Berenice. Transexualidade: nós fazemos gênero no dia a dia. [30 set. 2010]. **Revista IHU ON-LINE [S.I.]** Entrevista concedida ao Instituto Humanos Unisinos. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/36605-transexualidade-nos-fazemos-genero-no-dia-adia-entrevista-especial-com-berenice-bento>. Acesso em 05/04/2019.

BISSOTO, M. L.; BEGNAMI, M. L. V. A formação universitária como bem público. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 52, n. 38, maio/ago. 2015, p. 109-136. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7964>. Acesso em: 22/10/2018.

BOCK, A. M. B; TEIXEIRA, L. T. T.; FURTADO, O. **Psicologia fácil**. Ed. Saraiva. São Paulo, 2011.

BORGES, L. S. Feminismos, teoria queer e psicologia social crítica: (re)contando histórias. **Rev. Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n2/a05v26n2.pdf>. Acesso em: 12/11/2018.

BRANDÃO, J. S. **Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega**. Petrópolis: Vozes, 1991b. vol. 2.

BRANDÃO, J. S. **Mitologia grega**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1987a, v.

BRANDÃO, J. S. **Mitologia grega**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1986, v. I.

BRASIL ESCOLA. **Momento político: palco de atores**. João Pessoa. Disponível

em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/politica-educacional/momento-politico.htm> Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto Federal 19.851/31**. Estatuto das Universidades Brasileiras.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 26 jun 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 18/10/2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 18/10/2018.

BRASIL. **Relatório de Violência Homofóbica no Brasil**: ano 2013. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos – Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, 2016. Disponível em: <http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/RelatorioViolenciaHomofobicaBR2013.pdf> <file:///C:/Users/HP/Dhttp://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/RelatorioViolenciaHomofobicaBR2013.pdf> downloads/glossarioEscolasPlurais1%20(1).pdf> Acesso em: 14/10/2018.

BRASIL. **Lei 10.861/2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 18/10/2018

BUTLER, Judith. Criticamente subversiva. In: JIMÉNEZ, Rafael. M. Mérida. **Sexualidades transgressoras**: uma antologia de estudos queer. Barcelona: Icária editorial, 2002, p. 55 a 81.

BUTLER, Judith. **Bodies that Matter**. On the discursive limits of “sex”. New York, Routledge, 1993.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan**: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo” - P Ed. - Buenos Aires – Paidós, 2002, p. 352.

BUTLER, Judith. **Gender Trouble**: Feminism and Subversion of Identity. New York: Routledge, 2006.

BUTLER, Judith. **Os atos performativos e a constituição do gênero**: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. Belo Horizonte: Edições Chão da Feira, 2018 (Cadernos de leitura, 78). Disponível em: <https://chaodafeira.com/catalogo/caderno78/>. Acesso em: 12/08/2018.

BUTLER, Judith. **Performative Acts and Gender Constitution**: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. In: (Ed) CASE, Sue-Ellen. Performing Feminisms, Feminist Critical Theory and Theatre. Baltimore: The John Hopkins Press: 1990.

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

BUTLER, Judith. Judith: vida precária. **Revista Semestral do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar**, v. 1, n. 1, p. 13, 2011. Disponível em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/18>. Acesso em: 28/02/2019.

CARVALHO, M. de; ANDRADE, F. C. B. de; JUNQUEIRA, R. D. **Gênero e diversidade sexual: um glossário**. João Pessoa: UFPB, 2009. Disponível em: <[file:///C:/Users/HP/Downloads/glossarioEscolasPlurais1%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/glossarioEscolasPlurais1%20(1).pdf)> Acesso em: 24/09/2019.

CASALI, A. Educação vital para a escola. **Educação**, Porto Alegre, ano XXVIII, n. 2 (56), Porto Alegre - RS, Maio/Ago. 2005, p. 297 - 315. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/419>. Acesso em: 22/10/2018

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: do conhecimento a ação política**. Tradução de Roneide Venâncio Majer. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CATÃO, M. F. **Psicologia Sócio-Histórica: a teoria do sujeito e das funções psicológicas superiores**. Em Alves, N.T... [et al.], Organizadores Psicologia: reflexões para ensino, pesquisa e extensão. João Pessoa, Editora da UFPB, 2013.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

CHAUÍ, Marilena. **Modernização versus democracia**. In: Escritos sobre a Universidade. São Paulo. Editora UNESP, 2001. p. 73-113.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução CFP N° 001/99, de 22 de março de 1999. **Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual**. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/>. Acesso em: 10/03/2019.

DERRIDA, Jacques. **Da hospitalidade**. Antonio Romane. São Paulo: Escuta, 2003.

DESLAURIERS, J. P. **Recherche qualitative, guide pratique**. Montréal, McGraw-Hill, 1991, p. 142.

DIAS, José S. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? Conferência de abertura da 27ª reunião anual da Anped. **Revista Brasileira de Educação**, v.1, n. 28, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100014. Acesso em: 20/10/2018.

DOWNES, Stephen. **An Introduction to Connective Knowledge**. Stephen's Web.

ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em <https://www.downes.ca/%20cgi-bin/page.cgi?post=33034>. Acesso em: 22/10/2018.

DURHAM, E. R. Educação superior, pública e privada. In: SCHWARTZMAN, S.; BROOCK, C. (Orgs.). **Os desafios da educação no Brasil**. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 2005, p. 191-233.

ESPECTROMETRIA NÃO BINÁRIA(2015). Disponível em: <http://espectrometria-nao-binaria.tumblr.com/>. Acesso em: 13/11/2018

FERREIRA, Ana Maria Rodrigues. **Políticas Públicas Para População LGBT Paraibana**: um estudo a partir do Centro Estadual de Referência dos Direitos LGBT e Enfrentamento à Homofobia da Paraíba (ESPAÇO LGBT). 80 f. TCC (Graduação) - Curso de Serviço Social, Escola da Saúde, Faculdade Internacional da Paraíba, João Pessoa, 2017. Cap. 4.

FIGUEIRA, A.P.C. Métodos de Avaliação dos processos cognitivos. **Revista Linhas** - Centro de Ciências da Educação - Universidade do Estado de Santa Catarina. v. 7, n. 2, 2006. Disponível em: <http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/index>. Acesso em: 10/10/2018.

FIGUEIREDO, A. D.; AFONSO, A. P. **Context and Learning**: A Philosophical Framework. 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/162856/Context_and_Learning_A_Philosophical_Framework Acesso em: 20/03/2019

FLAVELL, J. H. Metacognitive aspects of problem solving. In: L. B. RESNICK (Ed.), **The nature of intelligence**. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1999, p. 231-235.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FORGRAD. Fórum de Pró Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. **Plano Nacional de Graduação**. Brasília - DF, Maio 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/> Acesso em: 05/11/2018.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Uma trajetória filosófica**: Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: EDART, 1977.

GADOTTI, M. **A questão da educação formal/não formal**. In: Institut International des Droits de L'enfant (IDE). Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005. Disponível em: . Acesso em: jun. 2014

GAGNON, John. Epílogo: Revisitando a conduta sexual. In: **Uma interpretação do desejo**: ensaios sobre o estudo da sexualidade. Rio de Janeiro: Garamond, 2006, p. 406.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOLDMAN, Paul. Ser queer. **Bagoas**. Natal: UFRN, v.6, n.7, jan./jun., 2012, p. 32-41. Disponível em: http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v06n07art02_goodman.pdf. Acesso em: 10/11/2018.

GOMES, T. P. S; VITORINO, D. C. **Educação formal e não formal**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S. A., 2017, 232 p.

GONÇALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

GONÇALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

GRUPO GAY DA BAHIA. **Pessoas LGBT mortas no Brasil**: relatório 2017. Salvador: GGB, 2017. Disponível em: <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/12/relatorio-2081.pdf>. Acesso em: 10/09/2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Paraíba – índice de Desenvolvimento Humano (IDH)**. Brasília: IBGE, 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/pesquisa/37/30255>> Acesso em: 10/09/2019.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DA PARAÍBA – IESP **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2018 – 2022**. Cabedelo-PB: IESP, 2019.

JESUS, J. G. de. Gênero sem essencialismo: feminismo transgênero como crítica do sexo. **Universitas Humanística**, v.1, n. 78, jul./dez, 2014, p. 241-258. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79131632011> . Acesso em: 18/11/2018.

JEZINE, Edineide. **A crise da universidade e o compromisso social da extensão universitária**. João Pessoa: UFPB/ editora Universitária. 2006.

JUNG, C. G. **Aion – Estudo sobre o simbolismo do si-mesmo**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

JUNG, C. G. **O homem e seus símbolos**. Trad. Maria Lúcia Pinto. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

KERR, Bill. A Challengeto Connectivism. Transcrição da comunicação apresentada na **Online Connectivism Conference**, fev. 2007, Universidade de Manitoba. Disponível em: http://ltc.umanitoba.ca/wiki/index.php?title=Kerr_Presentation. Acesso em 10/10/2018.

LARNGARO, A.; MARTINS, R. de Q.; RODRIGUES, M.; KALIL, F.; SPINELLO, S. A Educação, suas Mudanças e o Conectivismo. **Anais**. VI Amostra de Pesquisa Pós-Graduação. Porto Alegre, IMED, 2013. Disponível em: <https://imed.edu.br/Comunicacao/Eventos/Hotsite/x-mostra-de-iniciacao-cientifica/anais-artigos>. Acesso em: 02/11/18.

LAVILLE, C.; DIONE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

LEITE, P. WhatsApp é vetor de fakenews no Brasil; nos EUA, papel é do Facebook: app de troca de mensagens se popularizou no país devido à cobrança de SMS por operadoras. **Jornal Folha de São Paulo**. São Paulo, 28 de out. 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/10/whatsapp-e-vetor-de-fake-news-no-brasil-nos-eua-papel-e-do-facebook.shtml>> Acesso em: 10/11/2018.

LIMA, A. J. T. Cultura escolar e (des)encontro com a diversidade. **Psicopedagogia online**. São Paulo, v. 3, n. 3, 2010, 23-46. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1253>. Acesso em: 30/10/2018.

LOURO, G. L. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES M. J. et al/**Gênero e saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p.7-18.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6 ed. Vozes. Rio de Janeiro, 1997. Disponível em: <http://educacaosemhomofobia.files.wordpress.com/2009/03/nuh-educacao-generosexualidade-e-educacao-guacira-lopes-louro.pdf>. Acesso em: 20/04/2019.

LURIA, A.R. **Desenvolvimento Cognitivo**. 6ª ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MANZINI, E. J. Formas de raciocínio apresentadas por adolescentes deficientes mentais: um estudo por meio de interações verbais. In: MANZINI, E. J. (Org.) **Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência**. Marília: UNESP, 2001.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MELO, George Souza de. Dandara dos Santos: a dissidência e o corpo dissidente. **Anais**. V Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades: sexualidades e relações de gênero – produção e gestão do conhecimento. Salvador, 2017. Disponível em:

<https://www.editorarealize.com.br/revistas/enlacando/trabalhos/TRABALHO_EV072_MD1_SA2_ID244_11062017185651.pdf> Acesso em 02/11/2018.

MELO, J.M.P. Estudio sobre La Metodica Del Cuarto Excluído. **Dissertação** (Mestrado do Programa de Mestrado em Educação Especial) Universidade Estadual de Feira de Santana em parceria com o Centro Latino Americano para La Educación Especial. Feira de Santana, Bahia, 2002.

MENESES, C. S. Disputas Identitárias: Pós-Modernidade e Teoria Queer. **Rev. Ambivalências**. Salvador, v. 5, n. 9, jan/jun, 2017, p. 195-216. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/Ambivalencias/article/view/6312>. Acesso em: 14/11/2018.

MERGEL, Brenda. **Diseño instruccional y teoria de la aprendizaje**. Canadá: Universidade de Saskatchewan, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**. Brasília: UnB, v.32, n.3, set./dez., 2017, p.725-747. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/estado/article/view/20136>> Acesso em: 13/11/2018.

MISKOLCI, Richard. Um saber insurgente ao sul do Equador. **Revista Periódicus**, Bahia, 1ª Ed. Maio/Outubro 2014, p. 1-25. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/10148/7252> Acesso em: 04/07/2019.

MISKOLCI, Richard .A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 21, jan./jun. 2009, p. 150-182. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/08.pdf>. Acesso em: 12/11/2018.

MISKOLCI, Richard. **Estranhando as Ciências Sociais**: notas introdutórias sobre Teoria Queer. Florestan. São Carlos, n. 2, 2014, p. 08. Disponível em: <http://www.revistaflorestan.ufscar.br/index.php/Florestan/article/view/62>. Acesso em: 12/11/2018.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016 (Série Cadernos da Diversidade, 6).

NASCIMENTO, M. B. da C. Iniciação científica e seus impactos na formação acadêmica superior: um estudo de caso em Sergipe (1995-2008). 2011. 196 folhas. **Dissertação** (Mestrado Acadêmico em Educação), Universidade Tiradentes. Aracaju, 2011. Disponível em: <http://www.prppg.ufrpe.br/pibicpic>. Acesso em: 22/10/2018.

NEVES, Pedro. Brasil é o país que mais mata LGBT no mundo e os números

assustam. **Agência Jovem de Notícias**. São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://www.agenciajovem.org/wp/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-lgbt-no-mundo-e-os-numeros-assustam/>> Acesso em: 14/11/2018.

OLIVEIRA, Francely da S.; NUNES, Andrea Karla F.; RIBEIRO, Kalyne A.; Conectivismo na educação: Discutindo limitações e possibilidades. **Hipertextus Revista Digital**, v.12, n. 1, jul, 2014. Disponível em: http://www.hipertextus.net/volume12/02-Hipertextus-Vol12_Francely-Oliveira_Andrea-Ferreira-Nunes_Kalyne-Andrade-Ribeiro%20.pdf. Acesso em: 02/11/2018.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento num processo sociohistórico. São Paulo: Scipione, 1999.

OLIVEIRA, R. A.; ELIAS, C.; GROKORISKI, R. Contra cultura dos anos 60 e revolução sexual na atualidade. **Anais**. XV Jornada Científica dos Campos Gerais. Ponta Grossa, 2017. Disponível em: <<https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/jornada/article/view/241/104>> Acesso em: 02/11/2018.

OTRANTO, Célia Regina. A Reforma da Educação Superior do governo Lula: da inspiração à implantação. GT Política da Educação Superior. **Anais**. Anped. Caxambu. Minas Gerais, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT11-1791--Int.pdf>. Acesso em: 07/11/2018.

OTRANTO, Célia Regina. As políticas educacionais para o ensino superior da ditadura militar (1968-1985) e do governo Lula da Silva (2003-2010) e seus reflexos na reformulação do estatuto e regimento geral da UFRRJ (1970-2011). **Anais**. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. UFPB, João Pessoa, 2012. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.43.pdf Acesso em: 02/11/2018

PACHECO, A. S.; COUTINHO, C. P. O arquétipo mítico feminino na obra as meninas, de Lygia Fagundes Telles. **CES Revista**, v. 3, nº 15, p. 59 - 76. Disponível em: https://www.cesjf.br/revistas/cesrevista/edicoes/2006/arquetipo_mitico_feminino.pdf. Acesso em: 16/03/2019.

PACHECO, R. A. S.; PACHECO, I. S. P. Direito, violências e sexualidades: a transexualidade em um contexto de direitos. **Revista Estudos Socio-Jurídicos**, Mato Grosso do Sul, vol. 18, n. 2, 2016. Disponível em: <https://revistas.uosario.edu.co/xml/733/73346379007/html/index.html>. Acesso em: 18/11/2018.

PAIS, J. M. Cotidiano e Reflexividade. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 98, 2007, p.23-46. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a03v2898.pdf>. Acesso em: 21/10/2018.

PAIVA, A. L. dos S.; SILVA, A. V. F. Produção protética dos corpos: experiências TRANS e políticas de saúde. **Revista Ártemis**, v. 8, n. 1, jul/dez, 2014, p. 251-263. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/view/22550>. Acesso em: 18/11/2018.

PAPERT, S. **The Children's Machine: Rethinking School in the Age of the Computer**. New York: Basic Books, 1993.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 2000.

PINO, N. P. **A teoria queer e os intersex**: experiências invisíveis de corpos desfeitos. São Carlos: Cadernos Pagu (28), 2007, p. 149-174. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/08.pdf>. Acesso em: 12/11/2018.

PINTO, N. G. M.; QUADROS, M. R. C.; CRUZ, F. V.; CONRAD, C. C. Satisfação acadêmica no Ensino Superior brasileiro: uma análise das evidências empíricas. **Revista Brasileira de Ensino Superior**. Passo Fundo, vol. 3, n. 2, abr/jun. 2017, p. 3-17. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/1600>. Acesso em: 20/10/2018.

PISCITELLI, A. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWAKO, José (Orgs.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis&VERTECCHIA, 2009.

PORTAL G1 PARAÍBA. **Juíza libera seis estabelecimentos da PB de fixar placa sobre discriminação sexual**: presença do cartaz é obrigatória, conforme prevê a Lei nº 10.895/2017. João Pessoa: TV Cabo Branco. Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/juiza-libera-seis-estabelecimentos-da-pb-de-fixar-placa-sobre-discriminacao-sexual.ghtml>> Acesso em: 14/11/2018.

PORTAL CORREIO. **Após repercussão, escola volta a afixar cartazes contra homofobia**. João Pessoa. Disponível em: <https://portalcorreio.com.br/apos-repercussao-escola-volta-afixar-cartazes-contrahomofobia/>. Acesso em 14/01/2019.

PORTAL G1 PARAÍBA. **Acusado de matar travesti na Paraíba é condenado a 20 anos de prisão**: crime ocorrido em abril de 2011 em Campina Grande foi filmado – primeiro réu julgado foi condenado por homicídio triplamente qualificado. Campina Grande: TV Cabo Branco/ TV Paraíba, 2012. Disponível em: <http://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2012/02/acusado-de-matar-travesti-na-paraiba-e-condenado-20-anos-de-prisao.html>> Acesso em: 12/11/2018.

PORTILHO, E. **Como se aprende?** Estratégias, estilos e metacognição. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2011.

PRANDI, R. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. D. **Metodologia do trabalho**

científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

REIS, N. (Re)invenções dos corpos nas experiências da não-binaridade de gênero. **Letras Escreve**. Macapá, v. 7, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/3092/pdf>. Acesso em: 11/11/2018

REIS, N; PINHO, R. Gêneros não-binários: identidades, expressões e educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, jan./abr. 2016, p. 7-25. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/7045/pdf>. Acesso em: 11/11/2018.

RENÓ, Denis; VERSUTI, Andrea; RENÓ, Luciana. **Transmediação e conectivismo:** contemporaneidade para a educação. In LINHARES, Ronaldo; LUCENA, Simone; VERSUTI, Andrea. As redes sociais e o impacto a cultura e na educação do séc. XXI. Fortaleza: Edições UFC, 2012, p.55-84.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

RICH, Adrienne. A heterossexualidade compulsória e a existência lésbica. **Revista Bagoas**, n.05, p.17-44, 2010.

RIORDAN, Rick. **O martelo de Thor** - Série magnus chase e os deuses de sgard. São Paulo, Editora: Disney Publishing World wide, 2016.

ROCON, P. C.; SODRÉ, F.; ZAMBONI, J.; RODRIGUES, A.; ROSEIRO, M. C. F. B. O que esperam pessoas trans do Sistema Único de Saúde?. **Revista interface:** comunicação saúde educação. 2018, p. 43-53. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v22n64/1807-5762-icse-1807-576220160712.pdf>. Acesso em: 18/11/2018.

ROQUE, Nadir. Processo de desenvolvimento e aprendizagem. **Monografia** (Especialização) Universidade Tuiti do Paraná. Curitiba, 2001. Disponível em: <http://tcconline.utp.br/media/tcc/2016/04/PROCESSO-DE-DESENVOLVIMENTO-E-APRENDIZAGEM.pdf>. Acesso em: 20/11/2018.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental:** transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina & Editora da UFRGS, 2007.

SANCHES, Danielle; CONTARATO, Andressa; AZEVEDO, Ana Luísa. **Dados públicos sobre violência homofóbica no Brasil:** 28 anos de combate ao preconceito. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas (Diretoria de Análise de Políticas Públicas), 2017. Disponível em: <<http://dapp.fgv.br/dados-publicos-sobre-violencia-homofobica-no-brasil-28-anos-de-combate-ao-preconceito/>>. Acesso em: 14/10/2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade para o século XXI:** para uma

reforma democrática e emancipatória da universidade. Texto apresentado por ocasião do Calendário Nacional de Debates sobre a Reforma Universitária do MEC. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>. Acesso de 17/11/2018.> Acesso em: 18/11/2018.

SANTOS, A. L. Para lá do binarismo? O intersexo como desafio epistemológico e político. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 2, n. 102, 2013, p. 3-20. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/5421>. Acesso em: 20/10/2018.

SANTOS, W. S. Teoria queer e educação para uma abordagem não normalizadora. **Rev. Sem Aspas**, Araraquara, v. 6, n. 2, julho/dezembro, 2017, p.183-196. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/semaspas/article/view/8224>. Acesso em: 12/11/2018.

SAVIANI, Demerval. **A nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5 ed. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 1999.

SCHLEMMER, E. **O aprender e o ensinar na formação do educador em mundos virtuais**. Educere et Educare, v. 2, p. 129-140, 2007.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil na análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995. p. 71-99. Disponível em: <http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/SCOTTJoanGenero.pdf>. Acesso em: 01/11/2019.

SENA, C. P. P. A mediação no processo de construção e representação de conhecimentos em deficientes visuais. **Cienc. Cogn.** v. 16, n. 1, 2011. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/viewFile/373/475>. Acesso em: 12/10/2018.

SGUISSARDI, Valdemar. Novas faces da educação superior brasileira: reforma do estado e mudança na produção. **Revista de Estudos de Educação**, Ano 1, n.2, Nov/1999. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio&page=article&op=view&path%5B%5D=1482>. Acesso em: 18/11/2018.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade Brasileira no Séc. XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009. <https://antrabrazil.files.wordpress.com/2018/02/relatc3b3rio-mapa-dos-assassinatos-2017-antra.pdf>. Acesso em: 07/10/2018.

SIEMENS, George. **Learning Development Cycle: Briding Learning Design and Modern Knowledge Needs**. Julho, 2005.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, F. L. e. Reflexões sobre o conceito e funções da universidade pública. **Revista Estudos Avançados**, v. 15, nº 42, 2001, p. 295 - 304. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9807>. Acesso em: 23/10/2018.

SILVA, J. M. Um ensaio sobre a potencialidade do uso do conceito de gênero na análise geográfica. **Revista de História Regional**, vol. 1, n. 8, 2003, p. 31-45. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2167/1647>. Acesso em: 12/11/2018.

SMITH, M. K. **What is non-formal education? The encyclopaedia of informal education**. 2001. Disponível em: <http://infed.org/mobi/what-is-non-formal-education> Acesso em: 10/04/2019.

SPINK, P. K. Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista. **Rev Psicologia & Sociedade**, v. 15, n. 2, jul./dez. 2003, p. 18-42. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v15n2/a03v15n2>. Acesso em: 20/10/2018.

SWAIN, T. N. Desfazendo o “natural”: a heterossexualidade compulsória e o continuum lesbiano. **Rev. Bagoas**, n. 5, 2010, p. 45-55. Disponível em: http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v04n05art02_navarro-swain.pdf. Acesso em: 13/11/2018.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. Narrativas digitais e o estudo de contextos de aprendizagem. **Revista Em Rede**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, 2014, p. 32 – 50. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede>> Acesso em: 11/11/2018.

VERGER, P. F. **Orixás**. 10º ed. São Paulo: Corrupio/Circulo do Livro, 1990.

VISCA, J. **Clínica psicopedagógica: epistemologia Convergente**. 2. ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. Ed., São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente** (6ª ed.). Ed. Martins Fontes. São Paulo, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. Ed. Martins Fontes. São Paulo, 2004a.

WORLD BANK. **Higher education. The lessons of experience**. Washington, D.C.: The World Bank Group, 1994.

YOUNG, I. M. **Representação política, identidade e minorias**. São Paulo: Lua Nova, 2006.

APÊNDICE A
PROCESSO DE MEDIAÇÃO – MÉTODO DO QUARTO EXCLUÍDO
CONCORRENTE
FICHA DE ACOMPANHAMENTO

1 IDENTIFICAÇÃO/CLASSIFICAÇÃO

- a. () Houve necessidade de reorientação durante o processo.
- b. () Não houve necessidade de reorientação durante o processo.
- c. () Proporcionalmente, espalhou as lâminas sobre a mesa e/ou cadeira.
- d. () Proporcionalmente, manuseou as lâminas nas mãos.
- e. () Dividiu as lâminas por semelhanças e/ou diferenças.
- f. () Não as dividiu por semelhanças e/ou diferenças.

2 ABSTRAÇÃO/GENERALIZAÇÃO

- a. () Houve facilidade para se expressar verbalmente durante o processo.
- b. () Não houve facilidade para se expressar verbalmente durante o processo.
- c. () Sentiu necessidade de buscar a mediação diante da reflexão (pensamento dialogado).
- d. () Agrupou com facilidade as lâminas de acordo com a situação posta (ideia síntese).
- e. () Agrupou com dificuldade as lâminas de acordo com a situação posta (ideia síntese).
- f. () A escolha/exclusão deu-se com dúvidas em situações de comparação.
- g. () A escolha/exclusão não se deu com dúvidas em situações de comparação.
- h. Palavra/expressão que melhor representa a exclusão:

APÊNDICE B
PROCESSO DE MEDIAÇÃO – MÉTODODO QUARTO EXCLUÍDO
INDEPENDENTE
ROTEIRIZAÇÃO

1 PERFIL DA PESSOA PESQUISADA:

- a. ☐ Docente
b. Tempo de docência: _____
c. Tempo de atuação no IESP: _____
d. Área do conhecimento: _____
e. Titulação: ☐ Especialista ☐ Mestre ☐ Doutor/a

- f. ☐ Discente
g. Primeira graduação? ☐ Sim ☐ Não
h. Cursando que período? _____
i. Área do conhecimento: _____

- j. Faixa etária
☐ até 18 anos
☐ entre 18 e 25 anos
☐ entre 25 e 30 anos
☐ entre 31 e 40 anos
☐ Acima de 40 anos

l. Identidade de gênero autodeclarada:

m. Identidade étnico-racial autodeclarada:

2 TÓPICO DA ENTREVISTA

n. Porquês que justificam o motivo da resposta às situações-problema a partir do quarto excluído.

ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **O “QUARTO EXCLUÍDO”: GÊNERO NÃO BINÁRIO E FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA**, desenvolvida por **FERNANDA KARLA FERNANDES DA SILVA GÓES**, aluno regularmente matriculado no **MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO DAS ORGANIZAÇÕES APRENDENTES – GRADUAÇÃO/PÓS-GRADUAÇÃO** do Centro de **CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE** da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do professor **JOSÉ WASHINGTON DE MORAIS MEDEIROS**.

O objetivo da pesquisa é: **Compreender a não binaridade de gênero em contextos de aprendizagem na formação universitária.**

Justifica-se o presente estudo por se tratar de uma pesquisa que fomenta a importância dos espaços de socialização desenvolver discussões acerca da sexualidade, na visão cultural, e da espectrometria de gêneros, levando em consideração o respeito à produção das subjetividades dos sujeitos inseridos neste contexto e no intuito de desconstruir, sistematicamente, principalmente no meio educativo, os supostos estereótipos de dados constitutivos fundamentais de toda pessoa humana. A literatura sobre o tema é escassa e pouco divulgada, fato que despertou real interesse em estudá-lo e divulgá-lo.

A participação do(a) sr.(a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao responder o questionário que lhe será apresentado, enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Caso a participação de vossa senhoria implique em algum tipo de despesas, as mesmas serão ressarcidas pelo pesquisador responsável, o mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso de minha imagem nos slides destinados à apresentação do trabalho final. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável, como trata-se de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pelo pesquisador responsável quanto por mim.

João Pessoa-PB, ____ de _____ de 2019.

Pesquisador responsável

Participante da Pesquisa

Pesquisador Responsável: Prof. Ms. Carlos ...

Endereço do Pesquisador Responsável: Rua Benício ... , 601 – Bairro ... – João Pessoa-PB - CEP: 58.073-000 - Fones: 98709-0000 - E-mail: carlos.....@outlook.com

E-mail do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba:

eticaccs@ccs.ufpb.br – fone: (83) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791

Endereço: Cidade Universitária – Campus I – Conj. Castelo Branco – CCS/UFPB – João Pessoa-PB - CEP 58.051-900

OBSERVAÇÃO: No caso do pesquisado ser analfabeto, deverá ser colocado o quadrículo para colocação da impressão datiloscópica, assim como deverá ser inserido o espaço para colocação da assinatura de uma testemunha.

Pesquisador responsável

Testemunha

