

(Re)Existir, (Re)Inventar, Pesquisar:

entrelaçamentos de corpos,
gêneros e sexualidades

Organizadoras/o

Paula Regina Costa Ribeiro

Joanalira Magalhães

Raphael Albuquerque de Boer



As diferenças

Para vivermos em sociedade
As diferenças são essenciais
temos que aprender com elas,
pois não somos iguais.

que gostam de rosa
estam de azul
brincos
m.

20 anos
GESE GRUPO DE PESQUISA
SEXUALIDADE E ESCOLA

EJ
Editora da furg

**(RE)EXISTIR,
(RE)INVENTAR,
PESQUISAR:
ENTRELAÇAMENTOS
DE CORPOS, GÊNEROS
E SEXUALIDADES**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE FURG

Reitor
DANILO GIROLDO
Vice-Reitor
RENATO DURO DIAS
Chefe do Gabinete do Reitor
JACIRA CRISTIANE PRADO DA SILVA
Pró-Reitor de Extensão e Cultura
DANIEL PORCIUNCULA PRADO
Pró-Reitor de Planejamento e Administração
DIEGO D'ÁVILA DA ROSA
Pró-Reitor de Infraestrutura
RAFAEL GONZALES ROCHA
Pró-Reitora de Graduação
SIBELE DA ROCHA MARTINS
Pró-Reitora de Assuntos Estudantis
DAIANE TEIXEIRA GAUTÉRIO
Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas
LUCIA DE FÁTIMA SOCOOWSKI DE ANELLO
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
EDUARDO RESENDE SECCHI
Pró-Reitora de Inovação e Tecnologia da Informação
DANÚBIA BUENO ESPÍNDOLA

EDITORA DA FURG

Coordenadora
CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

COMITÊ EDITORIAL

Presidente
DANIEL PORCIUNCULA PRADO
Titulares
ANDERSON ORESTES CAVALCANTE LOBATO
ANGELICA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA
CARLA AMORIM NEVES GONÇALVES
CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA
EDUARDO RESENDE SECCHI
ELIANA BADIALE FURLONG
LEANDRO BUGONI
LUIZ EDUARDO MAIA NERY
MARCIA CARVALHO RODRIGUES

Editora da FURG
Câmpus Carreiros
CEP 96203 900 – Rio Grande – RS – Brasil
editora@furg.br

Integrante do PIDL



Paula Regina Costa Ribeiro
Joanalira Corpes Magalhães
Raphael Albuquerque de Boer
(Orgs.)

**(RE)EXISTIR, (RE)INVENTAR,
PESQUISAR:
ENTRELAÇAMENTOS
DE CORPOS, GÊNEROS
E SEXUALIDADES**



Rio Grande
2022

© Paula Regina Costa Ribeiro; Joanalira Corpes Magalhães;
Raphael Albuquerque de Boer

2022

Designer da capa: Vivian Castro de Miranda

Diagramação da capa: Anael Macedo

Formatação e diagramação: João Balansin

Ficha catalográfica

R332 (Re)existir, (re)inventar, pesquisar: entrelaçamentos de corpos, gêneros e sexualidades [Recurso Eletrônico] / Organizadores Paula Regina Costa Ribeiro, Joanalira Corpes Magalhães, Raphael Albuquerque de Boer. – Rio Grande, RS : Ed. da FURG, 2022. 703 p. : il.

Modo de acesso: <http://repositório.furg.br>
ISBN 978-65-5754-113-5 (eletrônico)

1. Educação 2. Gênero 3. Sexualidade 4. Diversidade 5. Políticas Públicas I. Ribeiro, Paula Regina Costa II. Magalhães, Joanalira Corpes III. Boer, Raphael Albuquerque de IV. Título.

CDU 37:613.88

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos –
CRB10/2344

A revisão e todas as opiniões e informações expressas em cada um dos artigos são de inteira responsabilidade de seus respectivos autores/autoras.

SUMÁRIO

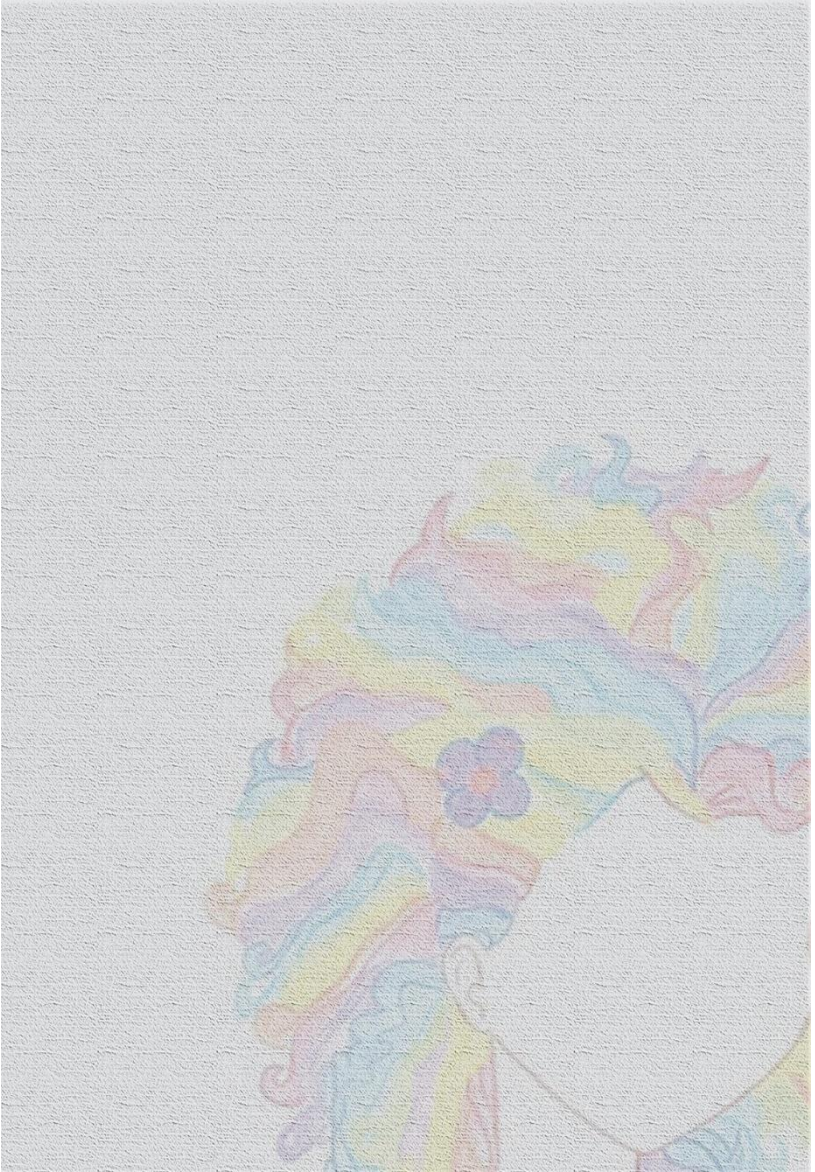
1. Apresentação	11
Paula Regina Costa Ribeiro, Joanalira Corpes Magalhães e Raphael Albuquerque de Boer	
2. Prefácio	24
Silvana Vilodre Goellner	
3. A escola como lugar da diversidade: educação, gênero e sexualidades	28
Ana Maria Colling	
4. A agenda antigênero como diretriz das políticas de Estado: o caso da educação	42
Rogério Diniz Junqueira	
5. “Vamos cuidar de nossas crianças!” Comentário sobre a aula magna de um ministro da educação	88
Maria Eulina Pessoa de Carvalho	
6. Modelos y metodologías inclusivas para la enseñanza sobre sexualidad e igualdad en la formación inicial docente	112
María Teresa Bejarano, Irene Martínez Martín e Virtudes Téllez Delgado	
7. Pedagogias possíveis: corpos, sexualidades, teoria queer e educação	131
Renato Duro Dias, Lucas Lopes Grischke e Matheus Zambrano Pereira	

- 8. Ocupando as ruas e o futebol: jovens mulheres aprendizes que resistem às assimetrias de gênero** 162
Jéssica Sapore de Aguiar e Shirlei Rezende Sales
- 9. Esporte como direito social: sobre lutas e empoderamento de mulheres** 184
Helena Altmann e Juliana Fagundes Jaco
- 10. A erosão da democracia e a emergência de uma formação neofascista no Brasil contemporâneo** 204
Kamila Lockmann
- 11. O conceito de resistência na produção de conhecimento em gênero, sexualidade e educação: uma análise dos trabalhos do VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade** 231
Anderson Ferrari e Roney Polato de Castro
- 12. Sexualidades e gêneros na educação das infâncias** 253
Constantina Xavier Filha
- 13. Educação em biologia e o corpo humano em alianças com produções artísticas: aberturas, tensões e criações** 274
Sandro Prado Santos, Ingrid Carvalho Coss e Matheus Moura Martins
- 14. "Não estou tão segura, mas estou incomodada": reflexões sobre a [de]formação de professoras/es para o trabalho com a diversidade de gênero e sexual** 294
Danielle Almeida Santos, Roniel Santos Figueiredo e Marcos Lopes de Souza

- 15. Questões de gênero no desenvolvimento humano: sexualidade na infância e adolescência de pessoas cisheteronormativas e LGBT** 316
Ana Cláudia Bortolozzi
- 16. Da Educação Básica ao Ensino Superior: representações sociais de (re)existências de estudantes LGBTQIA** 333
Isaias Batista de Oliveira Júnior e Eliane Rose Maio
- 17. Inventário das produções do grupo de pesquisa educação, cultura e diversidade (GPECD/UEMS) – gênero e diversidade na escola** 353
Léia Teixeira Lacerda, Maria Leda Pinto e Kátia Cristina Nascimento Figueira
- 18. Heterotopia, videocurso, currículo: formação de professores/as em Educação para a sexualidade** 373
Cristina Monteggio Varela, Paula Regina Costa Ribeiro e Joanalira Corpes Magalhães
- 19. Gese, Pose e Gêiser: explosões para as celebrações** 393
Ailton Dias de Melo, Alessandro Garcia Paulino e Cláudia Maria Ribeiro
- 20. Eu quero uma namorada de treino! Pedagogias sobre relacionamentos afetivos de um jovem autista** 413
Viviane dos Santos Vargas, Juliana Vargas e Carin Klein
- 21. Sob o signo da tentação: imagens de sexualidade e gênero na publicidade ao vinho do porto** 432
Filomena Teixeira e Fernando M. Marques

22. Pedagogias da sexualidade nas páginas de revistas: homossexualidade, um enigma a ser desvelado pela ciência?	461
Joanalira Corpes Magalhães e Paula Regina Costa Ribeiro	
23. Figurações e forças do feminino: arte e resistência na reinvenção de corpos, sexos e gêneros	482
Martha Giudice Narvaz e Aline Kauana Cesar	
24. "Sexting": as tecnologias potencializando a exibição de si	501
Suzana da Conceição de Barros e Paula Regina Costa Ribeiro	
25. Prole saudável e seleção sexual: expressão de nosso genoma?	533
Ana de Medeiros Arnt e Nádia Geisa Silveira de Souza	
26. Mulheres e o pampa gaúcho: entrelaçamentos entre cultura e história	559
Juliana Corrêa Pereira Schlee, Paula Corrêa Henning e Paula Regina Costa Ribeiro	
27. Relações de gênero, poder e resistências: narrativas de mulheres cientistas no Continente Antártico	579
Maria Rozana Rodrigues de Almeida e Paula Regina Costa Ribeiro	
28. Entre marcadores sociais da diferença, assédio sexual e violências: as adolescências femininas	607
Raquel Cristina Braun da Silva e Fabiane Ferreira da Silva	

29. Violência nas relações afetivo-sexuais: o que dizem os universitários	629
Roberta Raseira Caldeira, Daniele Ferreira Acosta , Camila Daiane Silva e Victoria Leslye Rocha Gutmann	
30. Potencialidades do conceito de dispositivo para o campo da educação	648
Dárcia Amaro Ávila e Luciana Kornatzki	
31. Encontros com o Gese: relato de uma experiência	669
Elenita Pinheiro de Queiroz Silva	
32. Autores/as	691



APRESENTAÇÃO

Paula Regina Costa Ribeiro
Joanalira Corpes Magalhães
Raphael Albuquerque de Boer

Sonho com o intelectual destruidor das evidências e das universalidades, que localiza e indica nas inércias e coações do presente os pontos fracos, as brechas, as linhas de força; que sem cessar se desloca, não sabe exatamente onde estará ou o que pensará amanhã, por estar muito atento ao presente; que contribui, no lugar em que está, de passagem, a colocar a questão da revolução, se ela vale a pena e qual (quero dizer qual revolução e qual pena). Que fique claro que os únicos que podem responder são os que aceitam arriscar a vida para fazê-la. (FOUCAULT, 1979, p. 242)¹.

Há 20 anos o Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (Gese) tem sonhado que é sim possível em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão juntamente com um grupo de queridos/as/es pesquisadores/as do Brasil e do exterior compartilhar conhecimentos, significados e ideias sobre as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades.

Ao longo desse tempo também temos buscado, como coloca Michel Foucault, sermos destruidores/as "das evidências

¹ FOUCAULT, M. Microfísica do poder. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1979.

e das universalidades” dos discursos institucionalizados e naturalizados sobre gênero e sexualidade na educação a fim de problematizarmos e desconstruirmos esses discursos tidos como verdades absolutas em nossa sociedade, demonstrando seu caráter histórico e cultural.

Um desses discursos é o biológico, o qual tem ocupado um espaço privilegiado com relação aos outros. Nessa discursividade, o gênero e a sexualidade têm ficado ligado à aquisição de conhecimentos científicos (categorizações e descrições) e à genitalidade – atributo biológico compartilhado por todos/as/es, independentemente de sua história e cultura. Dessa forma, os discursos científicos engendram o gênero e a sexualidade como um atributo de natureza biológica, vinculada às características anatômicas, internas e externas, dos corpos, fixando, nessas características, as diferenças atribuídas aos homens e mulheres. Integrado a esse discurso atuaram outros, como o da família-reprodução em que a sexualidade se encontra fixada na reprodução, o que torna necessário o discurso biológico como mecanismo de controle da sexualidade e manutenção da família nuclear.

Temos o discurso da criança inocente e assexuada em que alguns/algumas pensam que se falassem sobre sexualidade com as crianças estariam despertando-as precocemente para o assunto, uma vez que o conhecimento poderia levar à prática. Assim, desconsideram que as crianças têm informações, veiculadas principalmente na mídia, através de sites da internet, jogos, novelas, programas, propagandas, músicas, danças, entre outras, ou pela vivência na família. Também temos o discurso da sexualidade, que aflorada na adolescência, onde acontecem inúmeras mudanças físicas e psicológicas, período da vida em que há transformações no corpo dos sujeitos e entende-se, então, que essas mudanças marcam o momento em que o desejo sexual é aflorado.

Outro discurso institucionalizado é o da normalidade e anormalidade sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades.

Esse discurso põe em funcionamento estratégias de regulação que vão governando as vidas e os corpos, determinando as escolhas dos sujeitos no mundo contemporâneo. A escola, a família, as mídias e alguns campos de saber têm colocado em operação estratégias de controle para tornar “normal” o corpo “anormal”. Geralmente, a heterossexualidade é dada como norma, enquanto as práticas e desejos corporais dos/as/es sujeitos/as/es que diferem do padrão estabelecido socialmente são negados, excluídos, silenciados e invisibilizados.

Diante disso, nos sentimos provocados/as/es, enquanto Grupo de Pesquisa, a nos deslocarmos por diferentes espaços educativos (universidade, escola, indústrias, empresas, dentre outros espaços educativos) na busca de localizarmos e produzirmos “as brechas, as linhas de força”, como nos convida Michel Foucault. Nesses deslocamentos, muitos foram os encontros, as possibilidades de diálogo, a constituição de redes as quais possibilitaram ao Gese seguir sua caminhada e atuar no âmbito da pesquisa, do ensino e da extensão. Nessa trajetória, temos buscado abordar os gêneros, as sexualidades e os corpos como ferramentas conceituais, políticas e pedagógicas, colocando em xeque, por meio da elaboração e da implementação de projetos, pesquisas e publicações, algumas formas de organização social e hierarquias.

Em alusão aos 20 anos de existência e resistência do Gese, a partir desses movimentos, deslocamentos e encontros produzimos esse livro. Pesquisadores/as do Brasil e do exterior nos presenteiam com textos potentes e inspiradores. Escritos que evidenciam pautas necessárias e presentes com relação às temáticas de corpos, gêneros e sexualidades.

A pesquisadora Ana Maria Colling em seu texto **A escola como lugar da diversidade: educação, gênero e sexualidades** tem como proposta discutir a relevância da educação no estudo das relações de gênero, da história das mulheres e da história da construção dos sexos, datando seu texto e suas reflexões no momento presente de sua escrita,

momento esse em que vivenciamos “o desprezo à ciência, à saúde, à educação, à todas as diferenças”. Tempo em que vivenciamos uma ofensiva antigênero. Seu texto nos faz pensar a educação como espaço de mudanças.

No texto **A agenda antigênero como diretriz das políticas de estado: o caso da educação**, Rogério Diniz Junqueira propõe uma reflexão sobre a adoção, no governo Bolsonaro, dos preceitos ideológicos da ofensiva antigênero como uma das principais diretrizes da política de Estado, em especial nas áreas de direitos humanos, educação, cultura, saúde e relações exteriores. Com foco na política educacional, o artigo aponta que as políticas públicas tiveram redefinidos seus sentidos, objetivos, métodos, espaços, atores, operam promovendo guerras culturais e, sobretudo, na afirmação de agendas privatistas, autoritárias, reacionárias, antifeministas, antilaicas e discriminatórias.

Maria Eulina Pessoa de Carvalho no texto **“Vamos cuidar de nossas crianças!” Comentário sobre a aula magna de um ministro da educação** retoma a “aula magna sobre avanços e desafios da educação” que o atual ministro da Educação, Milton Ribeiro proferiu em visita à Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O ministro acusou a escola (e implicitamente as professoras) de ensinarem meninos de 9 anos a usarem camisinha. A autora a fim de contrapor a retórica do ministro, destaca a importância das questões de corpo, gênero e sexualidade na escola, bem como a valorização do trabalho docente das mulheres, desde a educação infantil. Maria Eulina destaca no texto duas questões: a violência sexual contra as crianças e a falta de uma política nacional de educação sexual para as/os jovens.

As colegas espanholas, María Teresa Bejarano, Irene Martínez Martín e Virtudes Téllez Delgado, no texto **Modelos y metodologías inclusivas para la enseñanza sobre sexualidad e igualdad en la formación inicial docente** nos incitam a pensar nos modelos de socialização diferenciada

que normalizam os estereótipos de gênero patriarcais que estão presentes nas instituições educativas. As autoras nos propõem a pensar em pedagogias inclusivas, feministas e críticas que se contrapõem a esses modelos e assim problematizam os modelos de formação docente tradicionais e apontam para outros modelos mais inovadores que indicam práticas e estratégias numa perspectiva de gênero.

O texto **Pedagogias possíveis: corpos, sexualidades, teoria queer e educação**, de autoria de Renato Duro Dias, Lucas Lopes Grischke e Matheus Zambrano Pereira tem como objetivo focar na possibilidade transformadora da realidade escolar por meio de uma Educação em Direitos Humanos (EDH) que aborde os gêneros e as sexualidades em uma dimensão não binária e não excludente. Os autores buscam desvelar porque na escola, em nome da racionalidade e da ciência, se produziu uma história de normalização, exclusão e violência em torno dos saberes, dos corpos e dos sujeitos.

No texto **Ocupando as ruas e o futebol: jovens mulheres aprendizes que resistem às assimetrias de gênero**, Jéssica Sapore de Aguiar e Shirlei Rezende Sales apresentam alguns resultados de uma pesquisa que teve por objetivo analisar como é ser jovem mulher aprendiz e vivenciar sua condição juvenil. As autoras apontam que para as jovens mulheres participantes da pesquisa, as diferenças e desigualdades de gênero são marcantes especialmente no que se refere ao uso do tempo livre e às práticas de lazer.

As autoras Helena Altmann e Juliana Fagundes Jaco em seu texto **Esporte como direito social: sobre lutas e empoderamento de mulheres** argumentam sobre a importância do acesso ao esporte a todas as pessoas, uma vez que ele pode ser promotor da saúde e da inclusão social. Além disso, as pesquisadoras refletem sobre o papel do esporte relacionado a questões de gênero e direitos humanos.

A autora Kamila Lockmann em seu texto **A erosão da democracia e a emergência de uma formação neofascista**

no Brasil contemporâneo nos chama para o momento presente para pensarmos como estamos vivendo um processo de des(democratização) no Brasil, pautado em narrativas fascistas, que invisibilizam modos de vida que resistem a esses discursos de desigualdade e preconceito.

Anderson Ferrari e Roney Polato de Castro apresentam no texto **O conceito de resistência na produção de conhecimento em gênero, sexualidade e educação: uma análise dos trabalhos do VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade**, uma análise dos trabalhos apresentados na sétima edição no referido Seminário buscando analisar os modos como eles são atravessados pelo conceito de resistência, tomando como base as possibilidades foucaultianas de operar conceitualmente com ele.

A pesquisadora Constantina Xavier Filha no texto **Sexualidades e gêneros na educação das infâncias** busca analisar o que se subentende pelo título que ela apresenta nesse capítulo do livro. A autora coloca que cada uma das palavras – sexualidades, gêneros e educação das infâncias – são termos e conceitos no plural e que podem conter uma abrangência bem maior do que possa sugerir a sua significação.

O texto apresentado por Sandro Prado Santos, Ingrid Carvalho Coss e Matheus Moura Martins intitulado **Educação em biologia e o corpo humano em alianças com produções artísticas: aberturas, tensões e criações**, nos provocam a pensar como o encontro com as produções artísticas pode movimentar o pensamento dos modos de ensino do corpo humano nos territórios da Educação em Biologia. Assim, os autores e a autora tiveram o propósito de apresentar os movimentos cartográficos. Forças e afetos intensivos e inventivos que irromperam dos/nos encontros pesquisadorx-corpo humano-educação em biologia-produções artísticas, refletindo e analisando as possibilidades de dimensões educacionais *menores* no encontro entre produções artísticas e o Corpo Humano no Ensino de Biologia.

No texto **“Não estou tão segura, mas estou incomodada”**: reflexões sobre a [de]formação de professoras/es para o trabalho com a diversidade de gênero e sexual, Danielle Almeida Santos, Roniel Santos Figueiredo e Marcos Lopes de Souza tratam de um tema extremamente importante, que é a formação de professoras/es. A autora e os autores também nos provocam a pensar sobre uma [de]formação de professores/as nas temáticas de corpos, gêneros, sexualidades, relações étnico raciais a fim “gerar novas formações, quiçá, [trans]formações” nesse campo da educação.

O texto **Questões de gênero no desenvolvimento humano: sexualidade na infância e adolescência de pessoas cisheteronormativas e LGBT**, de Ana Cláudia Bortolozzi, nos faz pensar o desenvolvimento da sexualidade na infância e na adolescência sendo marcado pelo sexismo, por uma educação que produz meninos e meninas e conduz a todos/a para uma heterossexualidade compulsória. Diante disso, a pesquisadora discute sobre a importância da educação sexual para e com crianças e adolescentes, bem como pensar sua relevância para educadores/as, familiares e professores/as.

No texto **Da Educação Básica ao Ensino Superior: representações sociais de (re) existências de estudantes LGBTQIA**, Isaias Batista de Oliveira Júnior e Eliane Rose Maio nos provocam a pensar sobre a necessidade de lançarmos novos olhares sobre as re (existências) de pessoas LGBTQIA+ no que tange sua formação escolar e acadêmica, com o propósito de se estabelecer estratégias para o enfrentamento e a promoção da cultura do respeito. Assim, a partir da pesquisa descritiva exploratória, o texto visa analisar as representações sociais de pessoas LGBTQIA+ e suas vivências em espaços formais de ensino.

As autoras Léia Teixeira Lacerda Maria Leda Pinto e Kátia Cristina Nascimento Figueira em seu texto **Inventário das produções do grupo de pesquisa educação, cultura e diversidade (GPECD/UEMS) – gênero e diversidades na**

escola apresentam as principais atividades na área do ensino, da pesquisa e da extensão pelos/as pesquisadores/as vinculados à linha: Gênero e Diversidade na Escola, do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Diversidade. Dentro dessas atividades, destaca-se a oferta de um curso de extensão com o objetivo de atender professores/as de diferentes regiões de Mato Grosso do Sul. As autoras do texto, então, relatam sobre as dificuldades desses/as professores/as de abordarem os temas relacionados ao Grupo de Pesquisa, tanto em seus aspectos conceituais, como nas relações de alteridade.

Em **Heterotopia, videocurso, currículo: formação de professores/as em educação para a sexualidade**, Cristina Monteggio Varela, Paula Regina Costa Ribeiro e Joanaira Corpes Magalhães compartilham conosco vivências no âmbito do curso de formação intitulado "Videocurso Educação para a Sexualidade", produzido e desenvolvido Grupo de Pesquisa Sexualidade Escola (Gese). Nesse movimento, o texto se propõe a analisar alguns aspectos da estrutura do referido curso a partir do conceito de heterotopia de Michel Foucault, a fim de pensar na abertura de espaços, no currículo escolar, para a discussão sobre os temas da educação para a sexualidade.

No texto **Gese, Pose e Gêiser: explosões para as celebrações** Ailton Dias de Melo, Alessandro Garcia Paulino e Cláudia Maria Ribeiro, em um clima de celebração, em "Uma festa de conceitos a serem problematizados!" conforme mencionado no texto, nos convidam a navegar pelo imaginário das águas e, utilizando a metáfora de "um gêiser brotando água quente", a problematizar a série "Pose".

No texto **Eu quero uma namorada de treino! Pedagogias sobre relacionamentos afetivos de um jovem autista**, as autoras Viviane dos Santos Vargas, Juliana Vargas e Carin Klein buscam problematizar na série *Atypical* as im/possibilidades de um relacionamento afetivo de um jovem autista.

A autora Filomena Teixeira e o autor Fernando M. Marques em seu texto **Sob o signo da tentação: imagens de sexualidade e gênero na publicidade ao vinho do porto** analisam o discurso de gênero e sexualidade presente em anúncios publicitários do vinho do Porto A. Ramos Pinto. A metodologia utilizada consistiu em pesquisar cartazes, rótulos de garrafas que foram utilizados como peças publicitárias entre os anos de 1892 e 1935.

No texto **Pedagogias da sexualidade nas páginas de revistas: homossexualidade um enigma a ser desvelado pela ciência?**, as autoras Joanalira Corpes Magalhães e Paula Regina Costa Ribeiro discutem como diferentes campos do saber atuam nos processos de constituição dos sujeitos. Assim, o texto tem como proposta investigar a veiculação dos saberes científicos produzidos sobre a homossexualidade em revista, visando discutir de que forma tais saberes vêm sendo apresentados e incorporados ao discurso midiático.

Martha Giudice Narvaz e Aline Kauana Cesar no texto **Figurações e forças do feminino: arte e resistência na reinvenção de corpos, sexos e gêneros**, apresentam pesquisas em andamento que articulam arte e educação na busca de subsídios para a formulação de intervenções pedagógicas feministas decoloniais.

As autoras Suzana da Conceição de Barros e Paula Regina Costa Ribeiro em seu texto **"Sexting": as tecnologias potencializando a exibição de si**, a partir da análise de alguns materiais presentes na internet que discutem o sexting, buscam entender como as tecnologias digitais potencializam a divulgação e a produção de fotos e vídeos caseiros, os quais procuram escancarar a sexualidade, bem como, discutir a relação entre os fatores sociohistóricos que possibilitaram a emergência do sexting.

Ana Arnt e Nádia Geiza Silveira de Souza no texto **Prole saudável e seleção sexual: expressão de nosso genoma?**

analisam como a partir de um enunciado *prole saudável e seleção sexual: expressão de nosso genoma* se configuram papéis heterossexuais e cisgênero para seres humanos, a partir de enunciações de publicações no campo da genética e biologia evolutiva, da Revista Ciência Hoje (CH).

As autoras Juliana Corrêa Pereira Schlee Paula Corrêa Henning e Paula Regina Costa Ribeiro em seu texto **Mulheres e o pampa gaúcho: entrelaçamentos entre cultura e história** nos convidam a pensarmos sobre a relação das Mulheres com o Pampa e as suas intersecções com a história, cultura e a tradição gaúcha, predominantemente patriarcal. As autoras também refletem sobre a ligação das mulheres pampeanas com a natureza e a Educação Ambiental.

Maria Rozana Rodrigues de Almeida e Paula Regina Costa Ribeiro, no texto **Relações de gênero, poder e resistências: narrativas de mulheres cientistas no Continente Antártico** apresentam a pesquisa realizada com mulheres pesquisadoras no Continente Antártico, a fim de problematizar as redes discursivas, as relações de poder-saber, as estratégias de possibilidades e as resistências para o desenvolvimento da ciência em um espaço majoritariamente masculino. As autoras também destacam que nas narrativas das cientistas, emergiram alguns discursos e algumas enunciações que fazem parte de uma rede discursiva construída histórica e culturalmente, a qual interpela pesquisadoras coordenadoras e pesquisadoras alunas, considerando-se as diferenças geracionais, além de relações de poder-saber permeadas por relações hierárquicas para os olhares diferentes.

As autoras Raquel Cristina Braun da Silva e Fabiane Ferreira da Silva em seu texto **Entre marcadores sociais da diferença, assédio sexual e violências: as adolescências femininas** problematizam, através da metodologia da técnica de grupo focal, o processo de subjetivação de determinadas adolescentes e as suas relações com marcadores sociais da diferença. Além disso, as autoras mostram a sua preocupação

com as questões da violência de gênero e assédio sexual que algumas jovens adolescentes sofrem. Por fim, as pesquisadoras clamam por mudança social.

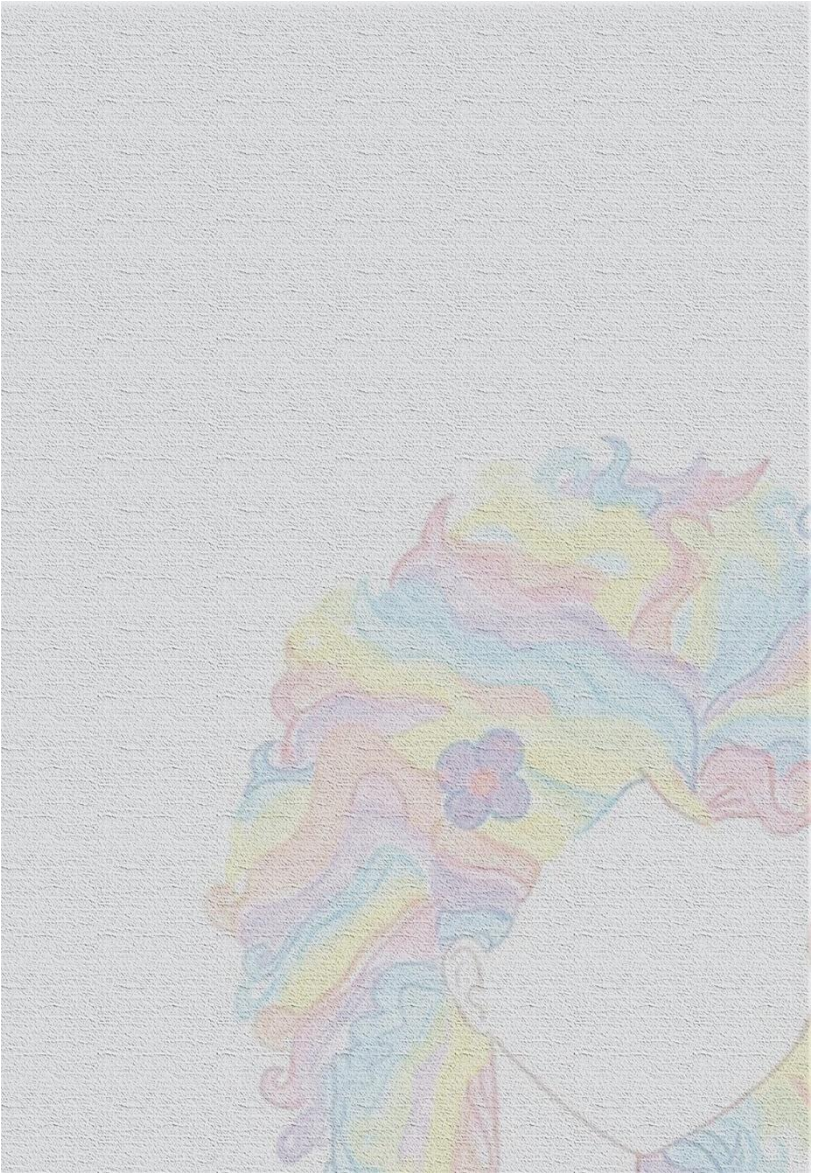
As autoras Roberta Raseira Caldeira, Daniele Ferreira Acosta, Camila Daiane Silva e Victoria Leslye Rocha Gutmann em seu texto **Violência nas relações afetivo-sexuais: o que dizem os universitários** apresentam um estudo exploratório de abordagem qualitativa realizado no município do Rio Grande/RS, em casas do estudante da Universidade Federal do Rio Grande. Entendendo a violência nos relacionamentos afetivo-sexuais como uma das demandas na saúde pública mundial, as pesquisadoras discutem as atitudes e as vivências de estudantes da universidade frente a esse tipo de violência.

Dárcia Amaro Ávila e Luciana Kornatzki no texto **Potencialidades do conceito de dispositivo para o campo da educação** buscaram visibilizar potencialidades do conceito de dispositivo, discutido por diferentes autores/as, a partir das contribuições conceituais realizadas inicialmente por Michel Foucault. As autoras também exploram o conceito de dispositivo e apresentam alguns dispositivos que atuam na constituição de subjetividades do presente, evidenciando as implicações desses olhares para os campos de saber da Educação.

Para o fechamento do nosso livro, fomos brindados/as/es com o texto de Elenita Pinheiro de Queiroz Silva intitulado **Encontros com o Gese: relato de uma experiência**, apresenta e discute encontros e potencialidades de ações de dois grupos de pesquisa partir das noções de implicação, atos de pesquisa e resistência. O texto problematiza o lugar dos grupos de pesquisa na universidade, tanto na graduação quanto na pós-graduação, e também, com outros espaços e tempos de sociedade e de cultura. Dessa maneira, situa a movimentação realizada por esses grupos, e com outros grupos. Assim, demarcando os trabalhos e articulações para tornar a vida possível em meio ao caos sanitário, resultantes da fragilidade das políticas públicas (ou mesmo sua ausência) e ao caos social,

político, econômico erigido por grupos de extrema direita, neoconservadores e perversos.

Dessa forma, carinhosamente, desejamos que a leitura deste livro possibilite (re)pensar, estranhar o que está posto, romper com os universais, desnaturalizar violências, fortalecer diálogos, multiplicar afetos, visibilizar a pluralidade, nos tornarmos outros/as/es. Uma ótima leitura e que possam compartilhar conosco muitos confetos (conhecimentos e afetos)!!



PREFÁCIO

Uma luz no horizonte da pesquisa e da intervenção política

Corpos, gêneros, sexualidades... O que essas palavras representam na construção identitária dos sujeitos? O que desacomodam? Que sentidos e significados colocam em circulação quando acionados em prol da diversidade? Que potência incitam quando desnudam preconceitos, violências, abusos e exclusões? Por que incomodam?

Indagações como essas surgiram em meu pensamento assim que debrucei meu olhar nos textos reunidos neste livro. Várias outras questões poderiam ser formuladas e a tentativa de respondê-las, apesar de produtiva, revela-se impraticável porque são infinitos os possíveis entrelaçamentos entre os corpos, os gêneros e as sexualidades. Ciente disso, como exercício político, redirecionei meu foco e me propus a pensar sobre as razões pelas quais ainda são necessárias perguntas como essas. Não tenho respostas, mas tenho uma certeza: essas três palavras, quando articuladas entre si e conjugadas no plural ameaçam discursos, práticas e representações, que historicamente foram produzidas para hierarquizar sujeitos, garantir privilégios e eliminar direitos, inclusive o de existir.

Essa mesma certeza está inscrita nesta coletânea cuja pluralidade de abordagens evidencia o quanto os sujeitos e as subjetividades dissonantes são alvos de práticas excludentes, discriminatórias e letais. Mas, para além disso, escancara que há resistência, resiliência e luta. Visibiliza disputas cotidianas

tanto no plano acadêmico quanto no político e no identitário. Leio esta obra como um manifesto, um grito, um pulso cerrado que se ergue contra o conservadorismo vigente e o discurso de ódio que o acompanha.

Essa atitude, imprescindível para os dias atuais, acompanha o Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) desde sua criação. Ou seja, há duas décadas. Ao longo deste período tive o privilégio de acompanhar muitas das atividades fomentadas por sua equipe além de ter participado de algumas delas. Os desafios enfrentados pelo GESE nunca foram impeditivos para que deixasse de fazer algo que estava no seu horizonte e, devo dizer, que esse horizonte sempre foi vasto, fecundo e iluminado. Aliás, já que utilizei o termo iluminado gostaria de expressar que vejo o GESE como um farol que não raras vezes apontou caminhos e destinos para outros coletivos que navegavam em mar aberto. Pioneiro em uma série de iniciativas, ampliou de modo significativo as funções comumente atreladas a um grupo de pesquisa.

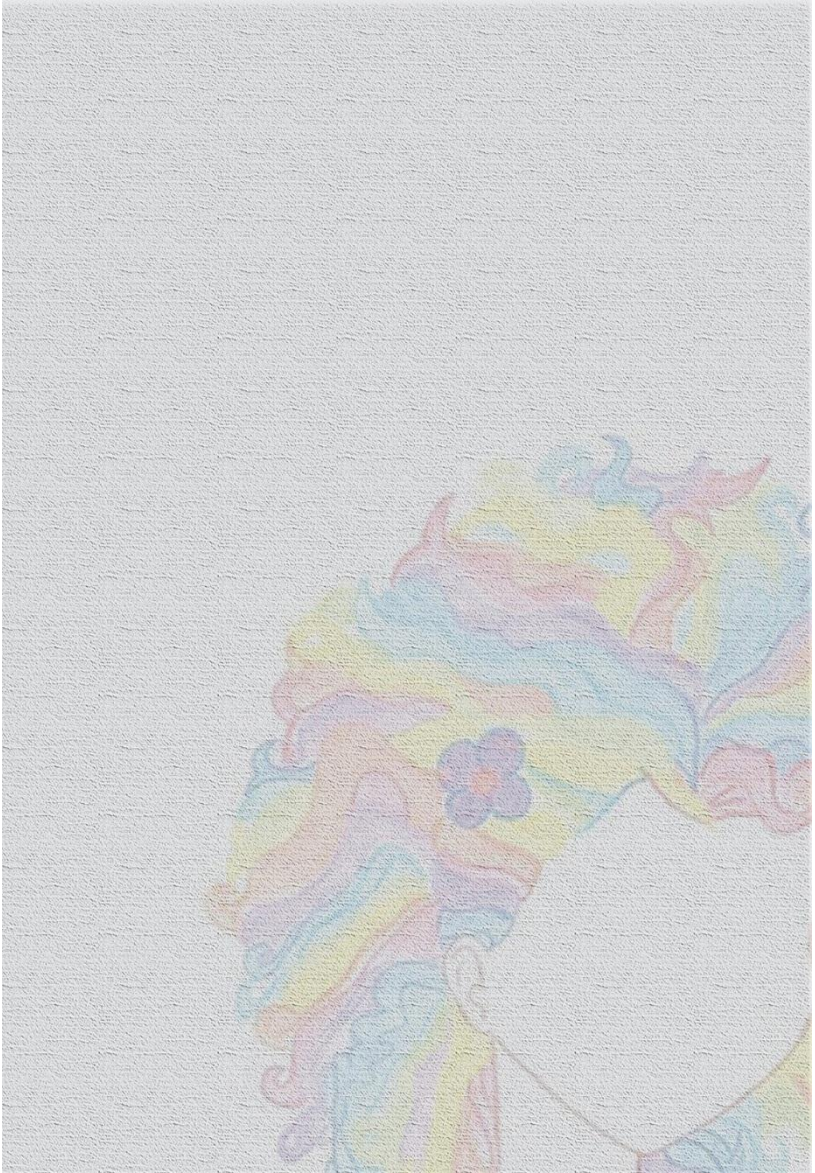
O GESE transbordou e transborda possibilidades. Publicações acadêmicas e não acadêmicas, interlocução com grupos e instituições, formação de pessoas, organização e participação em eventos, parcerias nacionais e internacionais, produções culturais, criação de artefatos midiáticos, desenvolvimento de tecnologias de comunicação e informação... isso tudo permeado por um engajamento político definido, contundente e refinado. Um engajamento apaixonado e amoroso que se reflete no acolhimento, na escuta e na empatia manifesta em várias pessoas que fizeram e fazem o GESE ser o que ele é.

Escrever o prefácio desta obra é uma honra. Seja porque se traduz em uma declaração a favor da diversidade, seja porque reúne textos potentes de pessoas que admiro, seja porque externa um pedacinho do tanto que ao longo de vinte anos este grupo tem realizado. Ao ler cada capítulo me delicieei não apenas com o que registra, mas também por identificar o quanto a produção do GESE atravessa a escrita de cada um deles.

De forma explícita ou sutil encontrei facho de luz que dele emanam ora brilhantes, ora nem tanto, mas sempre presentes.

Que as reflexões contidas neste livro nos incitem a buscar formas de (re)existir, (re)inventar e pesquisar. Que descortinem as névoas que atrapalham nossa visibilidade para que sigamos fortes em busca de nossos sonhos e utopias. Sigamos, pois...

Silvana Vilodre Goellner



A ESCOLA COMO LUGAR DA DIVERSIDADE: EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADES

Ana Maria Colling

Nós temos de ir além de mudar a visão do passado: é essencial que mudemos também a visão do presente. O modo como olhamos para nós mesmas. (...) nós, sem perceber, tomamos parte deste mesmo Desdém discriminatório. É isso que os preconceitos têm: por serem anteriores ao conceito, são invisíveis. (...) Portanto, minhas irmãs, vamos abrir nossa goela de dragão e cuspir foto. (MONTERO, 2020).

Introdução

Com muito orgulho e admiração escrevo este texto para uma publicação de aniversário do GESE (Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola) que completa seus 20 anos. Este texto tem data, e, friso isto porque, como historiadora/pesquisadora da história das mulheres e das relações de gênero, não podemos esquecer os sombrios tempos que estamos vivenciando, em especial nas questões que aqui abordamos. Desprezo à ciência, à saúde, à educação, à todas as diferenças.

Este texto tem a intenção em abordar a importância da educação no estudo das relações de gênero, da história das mulheres e da história da construção dos sexos. A radical desigualdade entre os sexos que é a violência contra a mulher

e os LGBTQI+, é um tema que clama pela urgência, não somente no Brasil, mas no mundo todo. Escrever um texto em uma obra que trata dos desafios às políticas contemporâneas em educação, faz parte da resistência, da luta em todos os caminhos possíveis, que nada mais é do que uma disputa pela liberdade.

Quando falamos em história das mulheres, dos homens, das sexualidades, lembramos sempre que a representação da diferença sexual deve pouco à ciência e quase tudo à política e à cultura. Falar de desigualdades entre os gêneros é situar o debate nas relações sociais, entendendo que as relações de gênero ou a desigualdade nas relações de gênero são temas que atravessam todo o corpo social, inclusive os lugares de produção de conhecimento como a escola e a universidade, ou melhor, principalmente estes lugares.

Mulheres, comunidade LGBTQIA+, indígenas, pretos e pretas, quilombolas, pobres, e tantos outros/as sofrem os desmandos de políticas públicas conservadoras, arcaicas, desrespeitosas. Quantos GESES são necessários nestes tempos em que se criminaliza a palavra e os estudos de gênero, se menospreza todos os tipos de sexualidade?

Falar em gênero nunca se mostrou tão urgente e atual, nos tempos de Escola sem Partido (que tenta colocar no índice das maldades a palavra gênero), acusada de responsável por dismantlar a família, e, ela como célula reprodutora, a sociedade como um todo. Tempos de Ideologia de Gênero, movimento internacional, nascido na Igreja, que acusa Gênero de tentar transformar todas crianças em homossexuais, e novamente, dismantlar a família e a moral. Sempre as palavras família e moral ocupam as bocas dos conservadores para barrar qualquer avanço.

Mas resistimos, construindo nossas histórias pelas margens, pelas fissuras, conquistamos cada milímetro do que hoje possuímos, mas o patriarcado, onde eles podem tudo sobre elas, se remodela e a hierarquia entre os sexos continua. Muitas igrejas assumem o lugar deste poder, decidindo

o que as mulheres podem e devem fazer com seus corpos. E, a questão do aborto assume a centralidade nesta relação.

Não é permitido, inclusive, falar sobre a descriminalização do aborto. Na maioria das vezes, homens decidindo o que as mulheres podem ou não fazer com seus corpos. E o mais alarmente é que os defensores da moral e bons costumes que não querem colocar na pauta dos grandes debates a questão do aborto, são muitos deles defensores da pena de morte, para adolescentes inclusive. Parecem desconhecer na defesa intransigente da vida, no corpo delas, que milhares de mulheres morrem em clínicas clandestinas (quase sempre pobres) deixando também milhares de crianças órfãs.

Carole Pateman (1993), em *O Contrato Sexual*, fala de um contrato sexual anterior ao contrato social, de um pacto entre homens para distribuir a capacidade reprodutiva das mulheres. Esta distribuição se materializa nos sistemas de parentesco com a institucionalização da família heterossexual. As mulheres, segundo Pateman, não operam nunca em condições de liberdade porque, para fazê-lo, seria necessário ter um domínio completo do objeto contratado, o corpo feminino (PATEMAN, 1993).

Como ter domínio sobre nosso corpo? Quando teremos liberdade para decidir sobre nosso corpo? Michele Perrot (2005) nos lembra que se o corpo está no centro de toda relação de poder, o corpo das mulheres é o centro, de maneira imediata e específica. Sua aparência, suas formas, seus gestos, etc., tudo são objetos de suspeita. Suspeita, segundo ela, que visa o sexo, vulcão da terra: "Toda mulher em liberdade é um perigo e, ao mesmo tempo, está em perigo, um legitimando o outro. Se algo de mal lhe acontece, ela está recebendo apenas aquilo que merece, porque o corpo das mulheres não lhe pertence". (PERROT, 2005, p. 447).

Um tema polêmico em relação ao corpo feminino é a gravidez na adolescência, constatada a cada ano mais precoce. A escola não tem nada a falar sobre isso? A questão

de informações sobre métodos contraceptivos e do aparelho reprodutor, parece não ser suficiente sobre a sexualidade de jovens e adolescentes. É o corpo feminino que recebe os impactos de uma gravidez; é sobre ela que recaem os primeiros cuidados e muitas vezes é ela e sua família que cria e mantém as crianças tidas na adolescência. Como trabalhar com a questão da sexualidade feminina para que a maternidade não seja a única forma de estar no mundo da mulher.

Temáticas como relações de gênero, sexualidades, direitos humanos, questões étnico-raciais, questões ambientais, entre outras, estão sendo incorporadas no debate educacional porque emergentes e urgentes na sociedade brasileira como um todo. A escola, a universidade, não pode virar às costas a estas lutas e movimentos sociais que teimam em se fazer presente. As novas sexualidades fazem parte desta paisagem contemporânea com corpos que causam estranheza. São resistências de corpos que negam padrões de belezas, questionando e implodindo modos de existência e padrões identitários. A escola se perturba, se desacomoda com a presença destes novos sujeitos “estranhos” que não se enquadram nas categorias tidas até aqui como normais. Feminilidade e masculinidade ficam em suspenso.

Apesar do estranhamento, da surpresa e do desconhecimento muitas vezes, acredito e defendo que a educação, em todos os níveis, do pré-escolar aos cursos de pós-graduação poderá se transformar em instrumento valioso de combate aos preconceitos, da desqualificação de sujeitos, da violência contra mulheres e crianças, da homofobia. Espaço privilegiado de produção e reprodução das relações sociais entre os sexos, atravessadas por relações de poder, a educação, se colocar em suas pautas prioritárias, as relações de gênero, poderá se transformar em signo de novos tempos com relações igualitárias e de respeito entre todas/os/es.

Educação como espaço de mudanças

Nos perguntamos sempre: por onde começar a mudança para romper o círculo vicioso, de silenciamentos, consentimentos, ignorância histórica da construção dos sexos? No ensino superior? Nas séries iniciais? No pré-escolar? Entendo que professoras e professores devem, em algum momento, ser apresentados a estas questões. As campanhas oficiais e poderosas sobre a escola sem Partido e Ideologia de Gênero (muitas vezes endossadas em cultos religiosos) necessitam ser confrontadas. Para isso, os cursos de licenciatura deveriam ter em suas grades curriculares, em algum momento, a questão da história de continuidades das relações hierárquicas de gênero. Além de pautar nos currículos de graduação a questão de gênero, nos cursos de formação continuada de professoras/es esta questão deve estar presente obrigatoriamente. Para além do avanço das leis, necessárias sem dúvida alguma, também é urgente mudanças na cultura instalada, e o espaço da escola enquanto processo educativo é fundamental.

No campo da educação, a problemática de gênero, a permissão de todos, todas e todes frequentarem o curso que quiserem não é mais empecilho. As questões de acesso ao ensino e ao desempenho escolar são batalhas árduas que já foram travadas e estão sendo aos poucos superadas. A questão mais séria é que a história da desigualdade entre os sexos, marcada pelos discursos que foram considerados verdadeiros mediante relações de saber e poder, sempre foi aceita sem indagações pela escola, lugar por excelência da marcação sexual. Por outro lado, é lá na escola, que poderá ter início a construção da equidade de gênero e de relações sociais mais igualitárias.

Fernando Savater (2005), respeitado educador espanhol, considera professores e professoras o grupo mais necessário e *civilizador* de uma sociedade. Concordamos com Savater,

mas perguntamos, que professores/as habitam esta escola? Ou melhor, que concepções de gênero possuem estas/es professoras/es? Podemos inferir, que por ser a escola lugar de transformação, possuem eles/as visões libertadoras e igualitárias em relação ao masculino e feminino, às sexualidades?

Parece cada vez mais consensual que a escola deve preparar seus alunos e alunas para a cidadania, construindo sujeitos éticos e responsáveis. Mas, como realizar esta tarefa se a discussão de um tema que bate à porta de cada um de nós, pedindo urgência, como as relações de gênero, é ainda ignorada? Parece haver um descompasso entre os problemas do mundo e os problemas da escola, entre os sujeitos que habitam o mundo e os alunos e alunas que frequentam a escola. Entendo que professores e professoras devam conhecer a história do masculino e feminino, a construção social dos sexos. Não há culpados ou inocentes, não há exércitos em batalha, mas sim um trabalho incansável para dar sentido a homens e mulheres.

Na contemporaneidade, os atravessamentos das fronteiras de gênero e sexualidade parecem mais frequentes ou talvez sejam, simplesmente, mais visíveis. O fato é que hoje as classificações binárias de masculinidade e feminilidade ou de heterossexualidade e homossexualidade não dão conta das possibilidades de práticas e de identidades experimentadas pelos sujeitos. Isso não significa, contudo, que se transite livremente entre esses territórios. As consequências para quem tem a ousadia de fazer tal atravessamento são, em geral, a punição, o isolamento ou, eventualmente, a reeducação com vistas ao retorno ao 'bom caminho'.

Invocando diversos discursos, da Psicologia, da Religião, da Medicina, da Pedagogia inclusive, é possível que alguém tente empreender um processo de recondução deste desviante. Neste caso, quem se encarrega de trazer de volta o 'forasteiro' costuma demonstrar indulgência e tolerância, evidenciando, com orgulho, sua posição 'altaneira' e 'superior'. Por toda parte,

coloca-se em funcionamento um processo de heteronormatividade, que supõe que todos são ou devem ser heterossexuais.¹

Michel Foucault que tem auxiliado teóricas/os de gênero em suas teses, encara o discurso como prática social. Em sua célebre aula *A Ordem do Discurso*, sublinha a ideia de que o discurso é produzido em razão das relações de poder, na escola em especial. Por outro lado o discurso numa relação saber x poder produz realidade, produz verdade:

Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema de livros, da edição, as bibliotecas, como as sociedade de sábios de outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído.(FOUCAULT, 1996, p. 17).

Entendo a escola, como o espaço socializador, mas também como a grande e importante aliada no processo de construção de relações igualitárias. Como um espaço de desnaturalização de violências e estereótipos. Na questão da sexualidade, a escola pode contribuir no respeito às diferenças e à diversidade das relações afetivo-sexuais. A heterossexualidade não mais como exemplo da normalidade das relações humanas. Sabemos que nenhuma forma de sexualidade é natural, elas

¹ Quem não tem acompanhado pela mídia a proposta de "cura gay"? A retirada dos estudos de gênero dos Planos de Educação, em minha opinião, é pérfida e parece desconhecer a realidade do país. Tínhamos esperança que estes espaços educativos pudessem contribuir no combate à violência contra mulheres, meninas e meninos, homofobia e tantos outros movimentos de ódio às diferenças.

são produzidas, inventadas, ensinadas em diversos espaços, como a família, a escola, a igreja e outras instâncias. Se a família e a igreja estão imersas num lastro patriarcal, a escola poderá ser o diferencial.

Apesar de novas relações, novos sujeitos se apresentarem a cada dia, em todos os lugares sociais, a escola teima em ratificar um padrão de masculinidade e feminilidade. Os materiais didáticos correspondem a esta expectativa normatizadora. A sexualidade heterossexual é apresentada como a única válida e natural. Quem não se enquadra nesta norma é tido como desviante, anormal, problemático.

A *teoria queer*, lançada por Judith Butler tem movimentado diversas pesquisas na área da educação, mas quase exclusivamente nos cursos de pós-graduação, enfatizando o desaparecimento da noção de identidade. Para ela "a diferença sexual (...) não é, nunca, simplesmente, uma função de diferenças materiais que não sejam, de alguma forma, simultaneamente marcadas e formadas por práticas discursivas." (BUTLER, 2001, p. 153). Mais do que uma nova posição de sujeito ou um lugar social estabelecido, *queer* indica um movimento, supõe a não-acomodação, admite a ambiguidade e o trânsito. Portanto mais do que uma identidade, sinaliza uma disposição ou um modo de ser e de viver.

Para Butler (2003), corpo, sexo e gênero não proveem de realidades fixas e nem possuem a biologia como destino, pois todo corpo, todo sexo e todo gênero é produzido por meio de um ato performativo, seja qual for sua identidade sexual ou de gênero. Para a autora que foi vítima de violência num aeroporto paulista em 2017, com palavras agressivas de "queimem a bruxa", demonstrando o medo que os conservadores/as tem de qualquer mudança, "precisamos aprender a viver em um mundo mais aberto, o que implica uma re-articulação do humano, isto é, a destruição das evidências e certezas, ou, aprender a lidar com o desconhecido. Instaurar a diferença significa a possibilidade de viver sem saber,

na impossibilidade de dar respostas, significa ficar à deriva, sem a ancoragem do já sabido. Significa poder pensar o impensável (BUTLER, 2003).

A teoria queer tenta explicar esse borramento das fronteiras das sexualidades, estabelecendo novos modos de estar no mundo. Segundo os teóricos, nos rastros de Foucault, a sexualidade é um produto cultural que não pode ser entendido como uma simples extensão de um processo biológico. Assim como a homossexualidade é uma categoria cultural específica, também a heterossexualidade deve ter uma história a ser analisada.

Em sua origem, o termo *queer* era utilizado como ofensa a homossexuais, andrógenos, transgêneros ou outras aparências marginalizadas; significando algo como bizarro, estranho ou esquisito. Mas, numa revisitação do conceito, ele se transforma em uma atitude existencial e estética de comportamento transgressivo alheio a heteronormatividade ou a qualquer identidade. Os sujeitos que eram insultados, como bizarros e exóticos, assumem a palavra *queer* como uma diferença que não quer ser assimilada ou tolerada, mas que a vontade é perturbar, transgredir, e desestabilizar o próprio agressor.

Segundo Guacira Louro (2004, p. 7), *queer*, é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do 'entre-lugares', do indecível .

O mundo já não é o mesmo. Apesar da onda conservadora o Brasil não é mais o mesmo. As lutas travadas e conquistadas não retrocedem. Novas formas de parentalidades, de organizações familiares, novas possibilidades de comunicação entre os indivíduos, faz com que tenhamos uma compreensão mais complexa sobre as sexualidades. Como a escola, nós educadores em geral, podemos desconsiderar a diferença e entender que ela faz parte deste mundo, das novas relações instituídas. Afinal que práticas e discursos são libertadores? Aquelas que não silenciam a diferença? Guacira Louro (2003)

expressa com competência nossas inquietudes e as inquietudes de nosso tempo:

Talvez seja mais produtivo para nós, educadoras e educadores, deixar de considerar toda essa diversidade de sujeitos e de práticas como um "problema" e passar a pensá-la como constituinte do nosso tempo. Um tempo em que a diversidade não funciona mais com base na lógica da oposição e da exclusão binárias, mas, em vez disso, supõe uma lógica mais complexa. Um tempo em que a multiplicidade de sujeitos e de práticas sugere o abandono do discurso que posiciona, hierarquicamente, centro e margens em favor de outro discurso que assume a dispersão e a circulação do poder. Não eliminamos a diferença, mas, ao contrário, observamos que ela se multiplicou — o que nos indica o quanto ela é contingente, relacional, provisória. A diversidade nos demonstra, mais do que nunca, que a história e as lutas de um grupo cultural são atravessadas e contingenciadas por experiências e lutas conflitantes, protagonizadas por outros grupos. Por isso temos de aprender, nesses tempos pós-modernos, a aceitar que a verdade é plural, que ela é definida pelo local, pelo particular, pelo limitado, temporário, provisório. (LOURO, 2003, s/p).

Considerações Finais

Sabemos que não é fácil ultrapassar as barreiras historicamente construídas, marcando identidades pela força da representação. Nada é mais complicado do que abrir os olhos. Exige tempo, exige aprendizados, exige se despir de preconceitos.

Se os discursos estão localizados entre relações de poder que definem o que se diz e como se diz, quem fala pelo outro, quem o representa, controlam assim as formas de falar do outro.

Segundo Michel Foucault, nossa liberdade depende da saída dos saberes, da libertação dos discursos que formulam leis sobre nós mesmos, dessa tentativa interminável e incessante para dar sentido a homens e mulheres. A educação que mulheres e homens recebem e o comportamento que apresentam em sociedade são um fenômeno cultural que pode e deve ser mudado. Demonstrar sua construção é um trabalho pedagógico, portanto. Desconstruir os discursos que estabeleceram historicamente o que é ser homem e o que é ser mulher (sexualidade binária) é uma tarefa urgente e libertadora, pois novas sexualidades habitam este mundo. Se nem sempre foi assim, se é uma construção histórica, entremeada de relações de poder/saber, podemos fazer e pensar diferente do que pensamos.

Desconstruir o discurso nada mais é do que abrir o discurso e mostrar como ele começou, mostrar sua historicidade. O filósofo francês Jacques Derrida (1988) que desenvolveu o conceito de "desconstrução", em suas obras, sugere que uma leitura desconstrutivista de um texto subverte o que é aparentemente significativo. Desconstruir não é negar ou anular os valores dados como universais pelo século XIX, mas mostrar aquilo que foi escondido ou recalcado pela universalidade. A desconstrução demonstra que aquilo que era dado como universal pelos compêndios de filosofia nada mais era do que a confusão entre universalidade e masculinidade.

Silviano Santiago (1995, p. 101), pensador brasileiro, tradutor e autor de um glossário sobre os conceitos de Derrida (1988) explicita muito claramente o que é a desconstrução em um artigo intitulado *Arte Masculina*. Demonstra, que o que era dado como universal pelos compêndios de filosofia nada mais era do que a confusão entre universalidade e masculinidade. Desconstruir, segundo ele, não significa negar ou anular os valores

dados como universais pelo século XIX, mas mostrar aquilo que foi escondido, silenciado ou recalcado pela universalidade.

Entendendo o homem e a mulher como construções históricas, Silviano Santiago (1995) aponta para a ironia surgida nos novos tempos: se os valores do homem foram historicamente confundidos com os valores universais, o homem seria atualmente o representante de uma minoria. Pergunta ele: "o que representa hoje, após o feminismo, a antiga e universalizante noção de homem?" Mas o novo homem, sugerido por Silviano Santiago (1995) em seu texto, debate-se ainda com o homem patriarcal, poderoso e cruel que manifesta-se na violência contra sua esposa, companheira, filha, enteada, ou ex-esposa, ex-noiva, ex-namorada que tem sido alvos de violência diária e cotidiana.

Segundo Derrida (1988), dizer o Homem numa aparente assexuação é sempre dizer o homem masculino, sendo o universalismo apenas o disfarce do falocentrismo. Esse deslocamento de análise, pressupondo novos sujeitos e novas sexualidades no mundo contemporâneo, nos obriga a colocar sob suspeita o universalismo, fazendo uma crítica inclusive a linguagem que historicamente subsumiu sujeitos e que é tão difícil de transformar. A crítica ao universalismo se reveste de fundamental importância quando a encaramos como a afirmação da diversidade e da diferença, relegadas aos silêncios históricos, que também são produzidos.

A visão androcêntrica do mundo é compartilhada por todos, mulheres e homens, e nos passa despercebida, pois tendo sempre estado nela submersos, encaramo-la como natural, universal e imutável. Fazemos coro com Michelle Perrot (1988, p. 30), quando ela afirma que os "homens não são todo o mundo".

Como a escola, nós educadores em geral, podemos deixar de considerar a diferença como um problema e entender que ela faz parte deste mundo, das novas relações instituídas? Como colocar sob suspeita o aprisionamento dos corpos, das sexualidades em processos de patologização e de medicalização?

Como transformar nosso olhar, atravessar os muros instituídos e entender a exclusão e a violência como processos não naturais? Afinal que práticas e discursos são libertadores? Aquelas que não silenciam a diferença? São perguntas que devemos nos fazer todos os dias, preocupações cotidianas de educadoras/es que lutam por um mundo melhor. Concluo estas minhas considerações, minhas inquietações, nestes tempos tão obscuros, com Jorge Larrosa, que pensa a educação e a diferença como práticas de liberdade:

Ver-se de outro modo, dizer-se de outra maneira, julgar-se diferentemente, atuar sobre si mesmo de outra forma, não é outra forma de dizer "viver" ou "viver-se" de outro modo, "ser outro"? E não é uma luta indefinida e constante para sermos diferentes do que somos o que constitui o infinito trabalho da finitude humana e, nela, da crítica e da liberdade? (LARROSA, 1994, p. 84).

Parabéns ao GESE, que nos faz pensar, escrever, resistir, procurar linhas de fuga e não esmorecer!

Referências

- BUTLER, J. **Problemas de Gênero**. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, G. L. (org.) **O corpo educado**. Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 151-172
- DERRIDA, J.A **Escritura e a Diferença**. São Paulo: Graal, 1988.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade**. A vontade de Saber. v. 1. Rio de Janeiro: Graal, 1977.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

- LOURO, G. L. **Um corpo estranho.** Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LOURO, G. L. Corpos que escapam. **Labrys. Estudos Feministas** (Online), Brasília/Montreal/Paris, v. 04, 2003.
- MONTERO, R. **Nós mulheres:** grandes vidas femininas. São Paulo: Todavia, 2020.
- PATEMANN, C. **O Contrato Sexual.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- PERROT, M. **As Mulheres e os silêncios da História.** Bauru, EDUSC, 2005.
- PERROT, M. **1995. Os excluídos da História:** *operários, mulheres e prisioneiros.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SANTIAGO, S. Arte Masculina. *In:* NOLASCO, S. (org.). **A desconstrução do masculino.** Rio de Janeiro, Rocco, 1995.
- SAVATER, F. **O valor de educar.** São Paulo: Planeta, 2005.

A AGENDA ANTIGÊNERO COMO DIRETRIZ DAS POLÍTICAS DE ESTADO: O CASO DA EDUCAÇÃO¹

Rogério Diniz Junqueira

O Brasil é um dos maiores países católicos, com uma Igreja Católica historicamente interventora na arena política e uma extensa e influente produção intelectual no campo religioso conservador e tradicionalista. Todavia, aqui, diferentemente do que ocorreu em diversos países latino-americanos, os setores ultraconservadores brasileiros não parecem ter assumido um papel de destaque nos processos transnacionais de formulação do discurso antigênero e nem tampouco desempenhado uma liderança no alvorecer dos movimentos reacionários que, há anos, vociferam contra a “ideologia de gênero” em todos os continentes².

¹ Parte do conteúdo desse capítulo provém, com muitos ajustes e alterações, do livro “A invenção da ‘ideologia de gênero’: um projeto reacionário de poder”, editado pela Letras Livres, no prelo (JUNQUEIRA, 2022).

² Em outros textos (JUNQUEIRA, 2016, 2017, 2018), por meio da análise de documentos eclesiais e textos de religiosos e leigos, investiguei a emergência do discurso antigênero, a elaboração do sintagma “ideologia de gênero” e as principais características e estratégias da ofensiva reacionária transnacional antigênero. Cabe ressaltar que, não obstante a matriz católica desse discurso, ele passou a contar com adesões de diversas denominações religiosas, dentre elas, as igrejas evangélicas neopentecostais, à medida que ganhava a arena pública em todos os continentes. Essas, embora não tenham cumprido papel protagonista na gênese do sintagma “ideologia de gênero”, demonstraram saber se valer e se apropriar do léxico e da gramática antigênero para alavancar sua visibilidade e sua influência. Entre emulações, convergências e concorrências, essa incorporação parece ter se dado (e ainda

Aqui, desde a segunda metade dos anos 1990, o ativismo ultraconservador e reacionário veio acionando, de modo paulatino, elementos do discurso antigênero ainda em elaboração. No entanto, mesmo defasados em relação aos países vizinhos e outros ao redor do mundo, a partir de 2014, ao investirem cada vez mais intensamente no potencial mobilizador da ordem moral e, em especial, ao tematizarem de maneira enfática e ostensiva a luta contra a assim dita “ideologia de gênero”, tais atores demonstraram crescente capacidade de articular-se com outros setores conservadores, fabricar polêmicas, capturar a mídia, incidir na agenda pública e fazer com que o léxico antigênero fosse integrado à linguagem corrente. Para tanto, entre outras coisas, foram cruciais suas metódicas ações voltadas a promover pânico moral e suas intervenções em escolas e espaços legislativos em nome da “defesa da família”, contra a “doutrinação ideológica” e a “erotização das crianças”. A escola, a docência e os currículos foram colocados no centro do debate público, mas a partir de enfoques regressivos, autoritários, antilaicos, familistas, privatistas e discriminatórios.

A intensa e conturbada reconfiguração do cenário político pela qual o país passou ao longo dos anos seguintes, ao sabor de um processo cuja complexidade extrapolaria os objetivos deste capítulo, resultou na chegada de Jair Messias Bolsonaro à presidência da república. Desde então, o discurso antigênero³ se tornou um dos principais norteadores da ação

se dar) por meio de processos de adesão, captura, captação, reformulação, deslocamentos, além de outros, como a elisão da origem católica do discurso. No Brasil e em diversos países latino-americanos, tal processo, acompanhado de um ativismo religioso intenso e ruidoso, ensejou situações em que o discurso antigênero passou a ser percebido como a expressão genuína e autêntica dos movimentos neopentecostais.

³ Emprega-se aqui o termo “antigênero” em referência a uma tomada de posição antifeminista contrária à adoção da perspectiva de gênero e à promoção do reconhecimento da diversidade sexual e de gênero nas políticas sociais e na vida cotidiana. Isso, porém, não implica sugerir a existência prévia

do governo federal nas áreas de educação, saúde, cultura, direitos humanos e relações exteriores. A formulação e a implementação das políticas públicas nessas áreas não sofreram apenas meras adequações baseadas em preceitos ideológicos atinentes à visão de mundo dos atuais gestores e das forças políticas que representam. Muito mais do que isso, as mudanças empreendidas envolvem formas, métodos, conteúdos, princípios organizacionais, espaços, estruturas, redes de atores e ritmos muito distintos dos que costumavam ser observados em contextos nos quais, entre outras coisas, transparência, participação, controle social e justiça social eram quesitos mais valorizados⁴.

Os paradigmas no campo das políticas públicas são alterados, invertidos, corrompidos ou abandonados em favor da adoção de preceitos e repertórios de ação partilhados entre forças sociais e políticas que, em diversos países, atuam, segundo distintos níveis e meios de articulação, em favor da emergência e conformação de cenários político-discursivos autoritários, ultraconservadores e reacionários. Dessa maneira, em vez de se operarem como instrumentos e técnicas de governo tal como se costumava observar, as políticas públicas assumem, cada vez mais nitidamente, os contornos de ações orientadas pelos princípios e métodos das guerras culturais (HUNTER, 1991). Assim, não surpreende que, no caso das políticas educacionais, sejam os próprios agentes do Estado, atuando articuladamente em uma autêntica cruzada reacionária e antigênero, a realizar ou a estimular investidas contra a escola pública, com vistas a deslegitimar a liberdade docente

de um suposto ativismo “pró-gênero”. Na literatura, os movimentos antigênero são também chamados de *no-gender* – termo aqui evitado por ser também utilizado em referência a pessoas que não se identificam com gênero algum.

⁴ Para uma reflexão mais detida sobre a necessidade de se adotar um novo enquadramento teórico para analisar as políticas públicas do governo Bolsonaro (especialmente nas áreas de educação e direitos humanos), ver: Junqueira; Cássio; Pellanda (2020).

e a desestabilizar o caráter público e laico da instituição escolar como espaço de formação crítica e socialização para o convívio plural, cidadão e democrático. Para enfrentar e resistir a essa ofensiva, é importante levar em consideração os discursos que aciona, suas dinâmicas, suas estratégias e suas distintas possibilidades de operar e produzir efeitos ao longo do tempo e do espaço.

A circulação do discurso antigênero no Brasil

Podem-se identificar traços da retórica antigênero em circulação no país já no fim dos anos 1990, especialmente entre religiosos, como o blogueiro evangélico Júlio Severo (1998, 2003), e, a partir de 2003, entre defensores das terapias de reorientação sexual⁵, dentre os quais se destacava a “psicóloga cristã” Rozangela Alves Justino (2004, 2005)⁶. Expressões como “ideologia gay”, “doutrinação homossexual nas escolas”, “mordaça gay” aparecem com frequência nessas falas pelo menos desde 2005. Naquele momento, ainda era raro o emprego público do sintagma “ideologia de gênero”, embora seja possível registrar o seu acionamento desde 2004

⁵ Em 27 de agosto de 2003, foi apresentado na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro o projeto de lei n. 717/2003, que visava criar o programa estadual de auxílio às pessoas que voluntariamente optassem “pela mudança da homossexualidade”. Seu autor, o deputado Édino Fonseca, eleito pelo Partido da Reedificação da Ordem Nacional (Prona), era pastor da Assembleia de Deus e envolveu-se em vários escândalos de corrupção. A proposta teve entre suas principais articuladoras a psicóloga Rozangela Justino. Foi rejeitada por trinta votos a seis, em 8 de dezembro de 2004. Nos anos seguintes, proposições semelhantes foram apresentadas em várias assembleias legislativas e no Congresso Nacional. Ver: Natividade (2006), Macedo (2017), Venancio; Belmonte (2017).

⁶ Nos anos seguintes, emergiu o nome de outra psicóloga evangélica: Marisa Lobo (2016). Em sintonia com as posições de Rozangela Justino, ambas são favoráveis às terapias de reorientação sexual e contrárias à “ideologia de gênero”. Sobre o intenso ativismo político dessas “psicólogas cristãs” e os seus embates com o Conselho Federal de Psicologia, ver: Macedo (2017), Maia; Machado (2019).

e o incremento gradual em seu emprego de 2011 em diante (JUNQUEIRA, 2018).

Nos anos seguintes, houve um gradativo acionamento desse discurso, ao sabor da oposição ao programa do governo federal Brasil Sem Homofobia (criado em 2004), ao projeto de lei sobre a criminalização da homofobia (BRASIL, 2006), às normas deontológicas do Conselho Federal de Psicologia vedando a “cura gay”, ao Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (lançado em 2009) e, sobretudo a partir de 2006, com a reemergência de um ativismo antiaborto, mais forte e organizado (LACERDA, 2016). O segundo turno da campanha eleitoral de 2010 foi marcado por uma forte tematização contra o aborto, o casamento entre pessoas de mesmo sexo e o combate à homofobia. Em maio do ano seguinte, na ocasião do veto presidencial ao material didático anti-homofobia (pejorativamente denominado “kit gay”), o sintagma não apareceu, embora detratores das políticas de equidade de gênero e reconhecimento da diversidade sexual nas escolas viessem fazendo uso enfático dessa retórica desde novembro anterior. Ao lado de notícias falsas, ameaças e intimidações, termos como “kit gay”, “propaganda gay”, “apologia gay”, “lobby gay”, “ditadura gay”, “gayzismo”, “feminazi”, “fanatismo pró-gay”, “heterofobia”, “agenda”, “antifamília” e “ideologia anti-humana” pululavam no Congresso Nacional, nas escolas, na internet⁷.

Em maio de 2011, o Supremo Tribunal Federal reconheceu a união estável para casais do mesmo sexo. Em agosto do mesmo ano, lideranças religiosas passaram a falar publicamente em “ideologia de gênero”. O ativismo religioso antigênero

⁷ Dentre vários parlamentares que investiram na tematização polemizadora da “ideologia de gênero”, o nome do então deputado federal Jair Messias Bolsonaro se destaca. De fato, um levantamento realizado por Lola Ferreira e Natália Leão (2019) revela que, entre 2011 e 2017, ele vociferou contra a “ideologia de gênero” aos menos 63 vezes nos pronunciamentos em plenárias e sessões parlamentares da Câmara dos Deputados.

intensificou-se nos anos seguintes, realizando ataques às políticas públicas de educação e saúde, por meio, por exemplo, de atividades de desinformação e disseminação de acusações infundadas (sobre gestores, docentes e ativistas), do questionamento dos indicadores sobre violações de direitos humanos de mulheres e LGBTI+ e da condução de uma disputa moral sobre a infância e a adolescência. Em maio de 2013, o Conselho Nacional de Justiça aprovou resolução obrigando os cartórios a registrarem o casamento civil entre pessoas do mesmo sexo e, quando solicitados pelos casais, a converterem em casamento as uniões estáveis já registradas.

Enfim, o sintagma “ideologia de gênero” eclodiu de modo ostensivo, no curso das mobilizações de fundamentalistas e ultraconservadores pela exclusão das menções a gênero e orientação sexual dos planos nacional, estaduais e municipais de Educação, em março de 2014 (COELHO; SANTOS, 2016; SOUZA, 2014). No fim daquele mês, o cardeal e arcebispo do Rio de Janeiro, Orani Tempesta (2014), publicou no website da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil a sua primeira nota sobre o tema, intitulada “Reflexões sobre a ‘ideologia de gênero’”, adotando o léxico e as estratégias retóricas da ofensiva (ROSADO-NUNES, 2015).

De fato, as reações ultraconservadoras às propostas de inclusão das temáticas de gênero nos planos de educação costumam ser apontadas como o início das grandes mobilizações antigênero no país. A partir desse momento, a ofensiva se espalhou de forma ruidosa e virulenta, angariando apoios, sobretudo, de lideranças neopentecostais, com grande visibilidade, além da adesão orgânica ou oportunista de atores políticos de diferentes orientações ideológicas.

Ao sabor de articulações, estratégias discursivas e repertórios de ação bastante semelhantes e, não raro, comuns aos adotados pelos movimentos antigênero em outros países, logrou-se, em tempos relativamente curtos, agregar e ampliar distintas redes de atores, interesses, significados e representações,

envolvendo, por adesão, captura ou emulação, uma grande variedade de agentes sociais. Assim, em um processo que, entre outras coisas, representa uma expansão do campo religioso como campo político, passou a engrossar as fileiras das cruzadas antigênero um crescente número de gestores, políticos, conselheiros tutelares, magistrados, promotores, procuradores, advogados, médicos e psicólogos cristãos, lideranças e associações religiosas, profissionais da mídia, empresários, integrantes de diversos grupos conservadores e ultraconservadores, personagens variados em busca de afirmação ou projeção, entre outros. Para tanto, tal como ocorreu em outros cenários, parece ter cumprido um papel importante a “desconfessionalização” do discurso antigênero (CARNAC, 2014), ou seja, uma estratégia por meio da qual se elidem ou ocultam as matrizes religiosas do discurso, de modo a permitir que seus conteúdos passem mais facilmente a figurar em documentos de Estado, diretrizes de políticas públicas, decisões judiciais, pronunciamentos de dirigentes públicos e até de lideranças religiosas, revestidos de certa laicidade ou aparente cientificidade⁸.

O alvo principal dessas investidas foram (e ainda são) as escolas, seus corpos docentes, os materiais didáticos, seus currículos⁹. E, entre as mobilizações conservadoras e reacionárias

⁸ A “desconfessionalização” do discurso antigênero é uma estratégia crucial para lhe conferir uma feição universalista e a possibilidade de apresentar-se não como uma resposta religiosa tradicionalista, mas uma via de caráter civilizacional à altura dos desafios éticos contemporâneos (CARNAC, 2014). Ademais, a desconfessionalização desobriga os atores envolvidos a abdicar da capacidade performativa da linguagem da autoridade (importante alavanca da eficácia do discurso religioso).

⁹ O movimento reacionário “Escola Sem Partido”, fundado em 2004, adquiriu maior força política ao incorporar o discurso antigênero à sua plataforma político-ideológica. Seu caráter familista, privatista, antidemocrático, antilaico e discriminatório e as medidas que defende representam ameaças e violações de direitos e garantias constitucionais, diretrizes educacionais nacionais e normativas internacionais em matéria de direitos humanos, dentre os quais, o direito

que se valiam do discurso antigênero, aquelas que objetivavam definir os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular¹⁰ estão entre as que conseguiram rápida e fortemente incidir nas políticas educacionais, no governo de Dilma Rousseff¹¹ e, sobretudo, no de Michel Temer, um franco apoiador dos preceitos da ofensiva.

Bolsonaro: do político improdutivo ao missionário antigênero

Muito antes de chegar à presidência, por mais de três décadas, Bolsonaro, um ex-militar sedicioso (CARVALHO, 2019), forjado nas franjas mais extremistas da ditadura civil-militar, não passava de um político provinciano, inexpressivo, caricato, focado na defesa de interesses corporativos de militares de baixa patente, policiais e grupos ligados às forças da ordem, e na oposição contumaz às pautas dos direitos humanos. Entretanto, ganhou crescente visibilidade midiática ao investir em uma persona política radical, com exacerbada

à educação de qualidade, pluralista e inclusiva. Ver: Ação Educativa (2016), Miguel (2016), Moura; Salles (2019), Penna (2015, 2017), Ximenes (2018).

¹⁰ As articulações para restringir ou eliminar as menções às temáticas de gênero e sexualidade e, ao mesmo tempo, garantir a introdução de ensino religioso na BNCC representaram passos importantes da ofensiva antigênero no campo educacional brasileiro. Ver: Carreira (2019), Cássio; Catelli Jr. (2019), Cunha (2016) e Ximenes (2017, 2019).

¹¹ As políticas diretamente relacionadas à promoção da diversidade sexual e de gênero durante as presidências de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff, em especial aquelas nos campos da educação e da saúde, foram alvo da atenção dos cruzados antigênero, que souberam liderar reações, catalisadas por pânico moral, desproporcionais aos avanços (em geral modestos, embora importantes) que as políticas possam ter representado. Seria, porém, um erro considerar que os “defensores da família” e da “inocência das crianças” tenham sido os únicos oponentes a essas políticas ou que a resistência a elas tenha surgido unicamente fora do governo. De fato, muito antes que a ofensiva antigênero ganhasse de maneira ruidosa a arena pública no país, as resistências a essas políticas se tramavam inclusive por dentro do governo desde as fases iniciais. Com base em pesquisas de vários autores, procurei abordar esse assunto em Junqueira (2021).

agressividade, punitivista, moralista, antifeminista, favorável à tortura e obcecada em confrontar qualquer assunto relativo à homossexualidade e à agenda de direitos das pessoas LGBTI+. Na esteira desse processo, passou a demonstrar cada vez maior hostilidade em relação a políticas voltadas a enfrentar questões sociais (direitos sociais, pobreza, racismo, violência de gênero, meio ambiente, segurança pública e cidadania, questão fundiária, demarcação das terras indígenas e de populações remanescentes de quilombos etc.) e medidas voltadas a garantir maior participação social.

Valendo-se de um crescente moralismo antipolítico, projetou-se como um possível porta-voz da indignação meritocrática e anticorrupção, disposto a representar toda e qualquer tese contrária aos direitos humanos e, em última análise, aos valores democráticos. Em paralelo, houve um gradativo estreitamento de suas relações com variados setores de ultradireita, uma incorporação do léxico antigênero ao seu repertório discursivo, bem como a inclusão de estratégias políticas da ofensiva reacionária antigênero – dedicando-se especialmente a uma cruzada contra a “ditadura gay” e a “imposição do kit gay” nas escolas.

O acionamento de representações antissistema, anticorrupção e antigênero, aliado à exploração de medos, inseguranças, preconceitos e diferentes graus de decepção e ressentimento em relação às administrações petistas (reforçando um antipetismo, nada recente, que reverbera e atualiza um atávico anticomunismo), entre outras fatores, deve ter catalisado a adesão e a captura de novos apoiadores e, ao mesmo tempo, contribuído para uma maior aproximação e uma possível identificação com parcelas crescentes do eleitorado de diferentes níveis socioeconômicos e orientações político-ideológicas, não apenas entre setores historicamente mais conservadores¹².

¹² Pesquisas como as de Ester Solano Gallego (2018, 2019) sobre as razões que levam os brasileiros a apoiarem a nova direita ressaltam a complexidade

Tais providências permitiram que um ator despreparado, desprovido de relevância política, sem base partidária nem plano de governo se projetasse em nível nacional e, em um cenário em que as forças políticas de direita percebiam ter poucas chances eleitorais, se cacifasse como um dos possíveis representantes orgânicos de forças sociais e políticas conservadoras e ultraconservadoras heterogêneas, interessadas na adoção de diretrizes políticas, nem sempre convergentes, mas invariavelmente regressivas em termos estruturais, institucionais, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais.

Não por acaso, em sua campanha eleitoral, ao lado do (ou em convergência com o) compromisso com o aprofundamento das reformas ultraliberais, ganhou máxima centralidade a defesa da ordem moral e sexual, conduzida ao sabor da reafirmação de visões tradicionalistas de família, da exacerbação da rudeza viril como atributo de um dirigente íntegro e corajoso (o “mito”, um militar, um antipolítico), da naturalização da violência de gênero, da recusa em reconhecer a existência da “cultura do estupro”¹³.

Também nessa direção, variados estratagemas discursivos e dispositivos retóricos atuaram no cultivo de teorias conspiracionistas, na separação binária entre cidadãos de bem e de mal (SOLANO GALLEGU, 2019), na demonização de críticos e adversários (“inimigos da família”, “extremistas”, “corruptos” etc.), na desinformação em massa pelas redes sociais (MELLO, 2020), nas manobras de inversão e na promoção contínua de pânico moral, por meio do qual se buscava alarmar a população sobre a degradação da educação, a “doutrinação ideológica”, a imposição da “ideologia de gênero” e a “erotização precoce das crianças” por parte de professores “ativistas”.

e a multidimensionalidade de um fenômeno com densas raízes sociais e possivelmente duradouro. A autora aponta que, em nível internacional, a nova direita ou direita alternativa tem se transformado em um protagonista político dotado de bases sociais e plataformas políticas consistentes.

¹³ Sobre convergências, articulações e simbioses entre neoliberalismo e neoconservadorismo, ver: Brown (2006), Cooper (2017).

Enquanto se apresentavam como “defensores da pátria, dos valores e da vida”, propalavam teses armamentistas e defendiam a suspensão da ilicitude da violência policial letal, e, na mira dos seus ataques, figuravam os direitos humanos, o “politicamente correto”, a expressão artística, a liberdade docente, os currículos escolares, os direitos sociais, a mídia, o ambientalismo¹⁴, as populações indígenas, os movimentos negros e LGBTI+, os sindicatos, entre outros. Ao vetusto verde-amarelismo¹⁵, do acervo ufanista e católico tradicionalista, agregaram o lema “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, de inequívoca reverberação nazifascista¹⁶.

¹⁴ Vale lembrar: Dale O’Leary, opusdeísta estadunidense, expoente da ofensiva antigênero, nos anos 1990 já incluía os ambientalistas entre os agentes promotores da “agenda de gênero”, da “ideologia da esquerda sexual”, empenhados na destruição da “família natural” e da sociedade. Ver: O’Leary (1997, 2007).

¹⁵ Marilena Chauí (2000) chama a atenção para o “verde-amarelismo”, seus processos de elaboração, suas reconfigurações, seus deslocamentos e como, desde a colônia, tem operado em diferentes contextos históricos brasileiros, ora correspondendo à autoimagem celebrativa dos setores dominantes, ora agindo como compensação imaginária de uma condição periférica e subordinada. Ele é recorrente nas odes à nação e a vultos, na reafirmação de mitos, na repressão em nome da pacificação. A partir do populismo varguista, o “verde-amarelismo assegura que aqui não há lugar para a luta de classes e sim para a cooperação e a colaboração entre o capital e o trabalho, sob a direção e a vigilância do Estado” (p. 38). Na campanha eleitoral, em cerimônias de posse, programas e peças de propaganda do governo Bolsonaro, observa-se um contínuo esforço em acionar e revitalizar o verde-amarelismo: “Nossa bandeira é verde-amarela, jamais será vermelha”, “Programa Casa Verde e Amarela”, “Brasil Imunizado – Somos uma só nação”. É explícita a reverberação dos lemas brandidos durante a ditadura civil-militar.

¹⁶ Inúmeros estudos investigam as reverberações fascistas e neofascistas no discurso bolsonarista. Ver, por exemplo: Piovezani; Gentile (2020), Rocha (2021), Strecker (2021).

Política pública na “perspectiva da família”

Com a chegada de Bolsonaro à presidência da república, comprometendo-se a implementar uma plataforma de contrarreformas ultraliberais e ultraconservadoras, há uma mudança substancial em, pelo menos, três pontos fundamentais nesse cenário. O governo federal tornou-se o principal ator da política antigênero no país. Os pressupostos ideológicos e os interesses envolvidos na ofensiva antigênero passaram a constituir um dos eixos organizadores da política de governo e uma das diretrizes da política de Estado (em especial, em temas relativos a direitos humanos, educação, cultura, saúde e relações exteriores)¹⁷. E, por fim, o país se moveu para o lado

¹⁷ Em seus discursos de posse como ministros da Educação e das Relações Exteriores, Ricardo Vélez Rodríguez e Ernesto Henrique Fraga Araújo, ambos discípulos do tradicionalista Olavo de Carvalho, acionaram, de maneira nítida e enfática, diversos elementos do universo lexical antigênero e antiglobalista, articulando-os com visões conspiracionistas e representações oriundas do pensamento político católico tradicionalista. Trecho do discurso de posse de Vélez Rodríguez, na Educação: “[...] Jair Messias Bolsonaro também prestou atenção à voz entrecortada de *país e mães reprimidos pela retórica marxista* que tomou conta do espaço educacional. À *agressiva promoção da ideologia de gênero somou-se a tentativa de derrubar as nossas mais caras tradições pátrias*. Essa *tresloucada onda globalista* [...] *passou a destruir, um a um, os valores culturais em que se sedimentam as nossas instituições mais caras: a família, a igreja, a escola, o estado e a pátria*, numa clara tentativa de *sufoçar os valores fundantes* da nossa vida social. [...] *Combateremos com denodo o marxismo cultural* hoje presente em instituições de educação básica e superior. Trata-se de *uma ideologia materialista, alheia aos nossos mais caros valores de patriotismo e de visão religiosa do mundo*” (VÉLEZ RODRÍGUEZ, 2019, grifos meus). Trecho do discurso de posse de Araújo: “O *globalismo* se constitui no *ódio*, através das suas várias ramificações ideológicas e seus instrumentos *contrários à nação, contrários à natureza humana, e contrários ao próprio nascimento humano*. [...] *Aqueles que dizem que não existem homens e mulheres* são os mesmos que pregam que os países não têm direito a guardar suas fronteiras, [...] que propalam que um *feto humano* é um amontoado de células descartável [...]. Por isso *a luta pela nação é a mesma luta pela família e a mesma luta pela vida*, a mesma luta pela humanidade em sua *dignidade infinita de criatura*” (ARAÚJO, 2019,

oposto do tabuleiro geopolítico internacional, enfatizando a defesa de pautas autoritárias, reacionárias, antifeministas e antilaicas, buscando desempenhar um papel de relevo no ataque sistemático aos direitos sexuais e reprodutivos, alegadamente em defesa dos “valores tradicionais”, da “família” (quase sempre declinada no singular), da “inocência das crianças” e da “liberdade religiosa”, isto é, contra a “cristofobia” (BENITES *et al.*, 2021; CHADE, 2021; CORRÊA, 2020; QUEIROZ, 2020).

Para tanto, Bolsonaro posicionou em cargos estratégicos para a implementação de políticas de cunho marcadamente ultraconservador e a promoção de suas guerras culturais atores com relações orgânicas com grupos, organizações e movimentos reacionários, antifeministas e tradicionalistas – em geral cristãos dogmáticos.

Dentre eles, destaca-se a autodefinida “terrivelmente cristã” Damares Regina Alves, pastora da Igreja do Evangelho Quadrangular e da Igreja Batista da Lagoinha, ativista pró-vida, antifeminista, advogada ligada a operadores do Direito cristãos. Filiada ao Partido Progressista Brasileiro, ela atuou por mais de duas décadas como assessora parlamentar de importantes congressistas evangélicos neopentecostais. Foi consultora jurídica da Frente Parlamentar Evangélica e da Frente Parlamentar da Família e Apoio à Vida, e também secretária nacional do movimento “Brasil Sem Aborto” e membro dos grupos “Maconha Não” e “Brasil Sem Drogas”. Colaborou

grifos meus). Nos dois primeiros anos de mandato, as sucessivas trocas de titulares na pasta de Educação não implicaram abandono ou enfraquecimento das diretrizes governamentais estabelecidas. Em especial na educação, pesquisas futuras poderão sondar a persistência e o alcance dessas diretrizes reacionárias, e o fato de que a formulação e a implantação dessas políticas envolvem espaços, atores e métodos que extrapolam os que se entendem como convencionais em política pública. Para uma análise sobre o perfil e a atuação de Araújo, ver: Dieguez (2019). A influência de Olavo de Carvalho e outros expoentes da extrema-direita internacional no governo Bolsonaro é analisada por Benjamin R. Teitelbaum (2020).

com a fundação da Associação Nacional de Juristas Evangélicos (Anajure), da qual foi diretora de Assuntos Parlamentares (NEVES, 2018). Ao longo de anos, construiu relações estreitas com diversos setores políticos e religiosos ultraconservadores, nacionais e estrangeiros, envolvidos na ofensiva antigênero¹⁸, como, por exemplo, o movimento reacionário brasileiro “Escola Sem Partido”, a mexicana “Iniciativa Ciudadana por la Vida y la Familia” e a estadunidense Alliance Defending Freedom (ADF)¹⁹.

Incumbida de chefiar o recém-criado Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, nomeou para as diretorias da pasta, pessoas²⁰ vinculadas a agendas nacionais

¹⁸ Antes de as campanhas antigênero irromperem na arena pública brasileira, a “Pastora Dra. Damares” percorria o país participando de eventos nos quais já se valia de representações, argumentos, artifícios retóricos e persuasivos que seriam, pouco depois, amplamente empregados na ofensiva. Em suas palestras às comunidades religiosas, buscava alarmar pais e mães quanto aos supostos riscos a que suas crianças estariam expostas nas escolas. A família estaria em perigo. Sem indicar fontes, fazendo generalizações imprecisas e fornecendo informações distorcidas, alegava que, em função da política do governo federal, os estudantes estariam sendo submetidos à doutrinação política e à erotização precoce. Materiais didáticos “distribuídos pelo MEC” estariam “ensinando a homossexualidade”, promovendo a legitimação da prática do aborto, o uso de drogas, entre outras coisas. “A igreja evangélica está deixando isso acontecer. Vamos começar a reagir, porque estão detonando as nossas crianças.” A palestra “O Cristão diante de novos desafios”, proferida na Primeira Igreja Batista de Campo Grande, em 13 de abril de 2013, viralizou, projetando-a ainda mais no cenário político e religioso. Para uma análise dessa palestra, ver: Cunha (2013) e o *link* <www.youtube.com/watch?v=BKWc0sUOvVM&ab_channel=PrimeiraBatista>.

¹⁹ A Alliance Defending Freedom é classificada pelo Southern Poverty Law Center (2020) como “grupo de ódio”. Para consultar a lista das entidades classificadas como grupos de ódio, ver o *link*: <www.splcenter.org/hate-map>.

²⁰ Dentre os nomes, figurava o de Sara Fernanda Giromini, conhecida como Sara Winter, famosa pelo seu radicalismo antifeminista, ligada a grupos de extrema-direita nacionais e estrangeiros – pró-vida, anti-LGBTI+, pró-armas (CRUZ, 2020). Em junho de 2019, foi nomeada para conduzir a Coordenação-Geral de Atenção Integral à Gestante e à Maternidade do Departamento de Promoção da Dignidade da Mulher, da Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres e exonerada em outubro do mesmo ano. *Link*:

e transnacionais ultraconservadoras e reacionárias²¹. Para atuar como titular da inédita Secretaria Nacional da Família colocou a jurista pró-vida Angela Vidal Gandra da Silva Martins (mais conhecida como Angela Gandra), membro da União dos Juristas Católicos de São Paulo (Ujucasp), ligada à Opus Dei, à ADF, ao Ordo Iuris²², ao Political Network for Values²³ e outros grupos, redes e plataformas de extrema-direita. Na ocasião de sua chegada ao ministério, a secretária declarou em uma entrevista a um jornal de extrema-direita: “Todas as nossas políticas públicas devem ter como característica uma perspectiva de família. [...] Nossa perspectiva é a de fortalecer o ser humano de acordo com a sua própria natureza” (GAZETA DO POVO, 02/01/2019, grifos meus). De uma só vez, anunciou o abandono e a inversão da perspectiva de gênero aprovada na Conferência de Pequim, bem como a adesão estratégica à renaturalização da ordem moral e sexual, central na retórica antigênero. O seu entendimento sobre o que seria a “própria natureza” do “ser humano” está fundado nos preceitos

<www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/maio/nota-de-esclarecimento-sara-winter-nunca-foi-secretaria-da-mulher>.

²¹ Para um mapeamento do aparelhamento da pasta, mostrando os vínculos dos ocupantes de cargos estratégicos com redes e organizações pró-família, pró-vida, anti-LGBTI+, antiescola, entre outros, ver: Gussen (2021).

²² O Ordo Iuris Institute for Legal Culture (Instytut na rzecz Kultury Prawnej Ordo Iuris), criado na Polônia em 2013, é um *think tank* composto por advogados católicos ultraconservadores especialmente dedicado a combater o aborto (em todos os casos), o casamento e a parceria civil entre pessoas do mesmo sexo, a educação sexual, e as políticas educacionais de cunho inclusivo e antidiscriminatório. O instituto, apontado como braço polonês da Tradição, Família e Propriedade, possui forte influência junto ao governo polonês e exerce atividade lobística junto a organismos internacionais. Ver: Kurasinska (2018).

²³ O Political Network for Values é uma plataforma de atores políticos de extrema-direita de diversos países para *promover* e defender “valores compartilhados” como: “a proteção da vida humana, o casamento, a família, a liberdade religiosa e de consciência”. Para acessar sua página, ver *link*: <<https://politicalnetworkforvalues.org>>.

ideológicos da Teologia do Corpo, em sintonia com a ofensiva antigênero²⁴.

Em seu discurso de posse, salpicado de elementos da retórica de extrema-direita religiosa, a ministra expôs sua notória concepção antifeminista e ultraconservadora em matéria de família, mulher, educação, diferença sexual, relações de gênero e direitos sexuais. Por várias vezes, ressaltou que falava da vida desde a concepção e advertiu:

[...] No que depender desse governo e dessa equipe, sangue inocente não será mais derramado em nosso país. Este é o ministério da vida. [...] as mulheres terão prioridade nesse ministério. Nossas avós, mães, meninas, enfim, nossas brasileiras

²⁴ Gerou fortes críticas à sua participação em um seminário virtual intitulado "Uma resposta política à 'ideologia de gênero'", em 12 de março de 2021. O evento foi organizado pela Political Network for Values. Nele, Angela Gandra disse, entre outras coisas: "Estamos trabalhando muito nas políticas públicas contra a ideologia de gênero. [...] tiramos todas as *cartilhas* que tínhamos em que os *pais eram preparados a ajudar seus filhos desde os dois anos a escolher seu sexo*. [...] Queremos acabar [...] com essa *ideologia*. [...] Em primeiro lugar, com um projeto que se chama 'Famílias Fortes' [...]. Porque muito acontece pelos *abusos* que há na família, a *pedofilia* e tudo, que depois as pessoas se *confundem* e vão para *outro caminho*. Pensamos que isso é a *prevenção da prevenção*: a *família forte*. [...] [Um outro programa] o 'Família na Escola' é muito importante porque os pais não conhecem a *ideologia* que acontece na escola. Muitas vezes, se *assustam* ao ver os frutos ou o material. [...] [As crianças] ainda não têm hormônios, então é mais fácil se *confundirem*, ir por amizade, e depois *estimular a sexualidade*, mas assim vão *sempre* por *outro* caminho [...]. [...] quando se ideologiza o gênero, eu diria, é mais fácil depois *impor* outra ideologia, porque o conflito interior já leva a pessoa a ser *manipulada* [...]. E os pais estão muito preocupados de levar seus filhos, porque há muitas *notícias* de *abusos* pelos *professores* [...]. E no governo, *até* temos uma diretora das comunidades LGBT, *mas* para defender, *proteger* a pessoa humana [...], mas não para *promover artificialmente uma realidade que é ontologicamente um ataque ao ser humano* [...]" (MARTINS, 2021, grifos meus). Em reação às críticas, o conteúdo do seminário foi prontamente retirado do *site* do evento, mas pode ser acessado por este *link*: <www.youtube.com/watch?v=G7wEicn8dsdw>.

terão o respeito que merecem e lutaremos para que não sejam mais tratadas como massa de manobra. Temos a garantia de nosso presidente da república de que as mulheres terão voz e serão escutadas por esse novo e restaurador governo [...]. Este é o ministério da família. [...] trabalharemos de forma especial por políticas de fortalecimento de vínculos familiares [...]. Este é o ministério da criança e do adolescente. [...] E nesse governo, menina será princesa e menino será príncipe. Está dado o recado. Deixa eu dar mais um recado. Ninguém vai nos impedir de chamar nossas meninas de princesas e nossos meninos de príncipes. No Brasil, tem meninos e meninas. [...] Um dos desafios desse atual governo é acabar com o abuso da doutrinação ideológica, trabalharemos juntos com o poder público para construir um Brasil em que nossas crianças tenham acesso à verdade e sejam livres para pensar. Acabou a doutrinação ideológica de crianças e adolescentes no Brasil (ALVES, 2019, s/p., grifos meus).

Rajnia de Vito e Marco Aurélio Máximo Prado (2019), ao analisarem as estratégias político-discursivas adotadas especialmente por Damares Alves, identificam uma importante inflexão na concepção governamental acerca do tema, por meio da qual se busca promover uma “depuração” da linguagem e dos parâmetros dos direitos humanos, redefinindo moralmente seus conteúdos, repelindo a garantia da liberdade e o reconhecimento da autonomia dos sujeitos e, assim, colocando o novo léxico sobre direitos humanos para operar em favor de um esforço seletivo e instrumental de tutela e proteção de alguns grupos “vulneráveis” (como embriões, meninas e meninos violados, idosos, jovens que se mutilam ou tentam

suicídio, pessoas com deficiência, usuários de drogas, indígenas, quilombolas, travestis)²⁵. A ênfase doutrinadora é posta sob o manto do “cuidado”, da “proteção” – “em vez da promoção”, ressalta a ministra²⁶.

Essa reorientação ideológica de fundo incide de maneira transversal e direta na formulação e na implementação de políticas a cargo de outros ministérios e autarquias federais, e implica, no âmbito de cada um desses espaços, uma recusa a reconhecer compromissos e metas assumidos anteriormente com base em pressupostos que não lhe ofereçam abrigo nem dividendos políticos²⁷. Assim, diante de uma execução

²⁵ Marco Aurélio Máximo Prado, João Gabriel Maracci e Igor Ramon Lopes Monteiro (2021) apontam que a emergência das ofensivas antigênero a sua operacionalização no âmbito do Estado contribuíram para a resignificação (depuração) dos direitos humanos, a reiteração de hierarquias e a legitimação institucional da cis-heternormatividade.

²⁶ Um exemplo. O Conselho Nacional de Combate à Discriminação foi criado, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, por meio do Decreto n. 3.952, de 4 de outubro de 2001, no âmbito do Ministério da Justiça, para atuar na proposição e no acompanhamento de políticas públicas envolvidas na *defesa dos direitos sociais e individuais de vítimas de discriminação racial ou outra forma de intolerância*. No governo Lula, por força do Decreto n. 5.397, de 22 de março de 2005, o conselho passou a ser vinculado à Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. O Decreto n. 7.388, de 9 de dezembro de 2010, tornou o conselho um órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa com a finalidade de formular e propor diretrizes para o combate à discriminação e para a promoção e defesa dos direitos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. No governo Bolsonaro, o Decreto n. 9.883, de 27 de junho de 2019, caracterizou o conselho como órgão colegiado de consulta, assessoramento, estudo, articulação e colaboração do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos nas questões relativas à *proteção* dos direitos de indivíduos e grupos sociais *afetados por discriminação e intolerância*. Esse decreto excluiu todas as referências a políticas de *promoção de cidadania e direitos* de pessoas LGBTI+, reduziu drasticamente a participação do sociedade civil e entrou em vigor no Dia Internacional do Orgulho LGBT.

²⁷ Entidades da sociedade civil brasileira (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA INTERDISCIPLINAR DE AIDS *et al.*, 2021) submeteram ao perito independente da Organização das Nações Unidas para Orientação Sexual,

aparentemente lenta das políticas públicas pelos ministérios e de uma seqüência interminável de cenas histriônicas, em geral interpretadas como “paralisia”, “incompetência administrativa” ou “cortinas de fumaça”, seria oportuno considerar, como sugerimos em outro artigo (JUNQUEIRA; CÁSSIO; PELLANDA, 2020), que estamos diante de um governo determinado a implantar um modelo regressivo de política e de sociedade, e que adota parâmetros que prescindem da busca de decisões lastreadas em instâncias, processos (de participação, controle social, homologação etc.) e conhecimentos técnico-científicos construídos ou acumulados ao longo do processo de democratização.

De resto, à medida que o processo de reconfiguração (ou desconfiguração) da política de “direitos humanos” (com ênfase em “políticas familiares”) encontra correspondência no redesenho das políticas públicas em geral, percebe-se que elas não apenas tendem a encontrar eco nas diferentes instâncias do governo, como também podem prescindir dos espaços tradicionais de formulação e implementação. Desse modo, as políticas podem ser realizadas, de maneira fragmentada (muito além do que uma lógica de terceirização faria supor), tentacular e capilar, por meio do envolvimento de outros órgãos de governo ou mesmo fora do Estado, como, por exemplo, organizações religiosas, comunidades terapêuticas, instituições de ensino superior (em geral, de pouca projeção acadêmica), conselhos tutelares e a “família”, procurando se valer das redes sociais, das mídias e dos movimentos conservadores (religiosos

Identidade de Gênero e Direitos Humanos, Victor Madrigal-Borloz, um relatório analítico sobre a ofensiva antigênero no país, com foco nas políticas governamentais e nas iniciativas legislativas a partir de 2019. O documento contribuiu para a elaboração dos informes temáticos relativos a 2019 e 2020 apresentados por Madrigal à ONU em 2021. Para a versão em português do relatório das entidades da sociedade civil, ver link <<https://sxpolitics.org/ptbr/wp-content/uploads/sites/2/2021/10/E-book-SOGI-21102021.pdf>>.

ou não), entre outros, para disseminar seus conteúdos e favorecer envolvimento e crescente adesão.

São eloquentes os documentos, as diretrizes, os programas e outros materiais elaborados no âmbito do Observatório Nacional da Família²⁸, cuja implementação, sob a égide da Secretaria Nacional da Família, envolve diversas instâncias de governo e da sociedade (inclusive em nível micropolítico). E talvez mais eloquente ainda tenha sido a própria ministra Damares Alves ao abordar o assunto em uma transmissão ao vivo, na internet, com a deputada federal Bia Kicis, em 5 de janeiro de 2021. Ao mencionar um edital público²⁹ para os programas de pós-graduação brasileiros realizarem pesquisas sobre “Família e Políticas Públicas”, ela explicitou: “[...] é uma ideia que nasce lá em 2011, com a gente, da gente revolucionar a academia, da gente fazer uma grande mudança na academia, que nós vamos ter doutores não formados mais em saunas gays, em orgias, mas em políticas públicas” (grifos meus)^{30 31}.

Ao ritmo dos tambores das guerras culturais

A adoção da agenda antigênero como política de governo e de Estado³², em confluência simbiótica com a ofensiva

²⁸ Para o Observatório Nacional da Família, ver *link*: <www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/observatorio-nacional-da-familia>.

²⁹ O edital “Programa Família e Políticas Públicas no Brasil” foi publicado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (autarquia vinculada ao Ministério da Educação), em 8 de janeiro de 2021. Ver *link*: <www.in.gov.br/web/dou/-/edital-n-2/2021-298256985>.

³⁰ Para o vídeo da transmissão, intitulada “Ministra Damares e a nova política de bolsas de pesquisa”, ver *link*: <www.youtube.com/watch?v=qouJ-2javsY&ab_channel=Biakicis>.

³¹ A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia, entre outras entidades acadêmicas brasileiras, manifestou-se por meio de uma nota na qual apresentou uma análise do edital, seus pressupostos ideológicos e significado político. Ver *link*: <www.anpepp.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=345>.

³² Marco Aurélio Máximo Prado (2021) tem apontado que a administração Bolsonaro não reconhece limites entre as políticas de governo e as de Estado.

ultraliberal, implica e tensiona, em diferentes cadências, os poderes executivos³³, legislativos e judiciários de todas as esferas da administração pública³⁴, atores políticos de diferentes

Embora esse não se trate de um problema localizado nesse governo, pode-se convir que as políticas de Estado parecem ter sido capturadas pelas políticas de governo bolsonaristas de maneira e intensidade jamais observadas. As políticas de Estado foram submetidas a processos de profunda e acelerada desorganização de suas diretrizes, estruturas e finalidades e postas diante do risco de desmantelamento, em favor da construção de um ordenamento antidemocrático, de bases privatistas e tradicionalistas.

³³ Governadores e prefeitos, mesmo de campos políticos diferentes, inclusive de oposição, também podem figurar entre os que já vinham adotando, há anos, medidas sintonizadas com a ofensiva antigênero, em particular, na área educacional. Um dos casos ocorridos nos anos Bolsonaro, analisado por Fernando Cássio (2020), se deu em setembro de 2019, quando o governador de São Paulo mandou recolher materiais didáticos (340 mil apostilas) de posse dos estudantes, preocupado com boatos nas redes sociais de que o governo estadual estaria instilando “ideologia de gênero” entre alunos de 13 anos de idade. A medida foi barrada por liminar judicial. A militarização das escolas é outro exemplo emblemático disso, seja pela adesão ao programa federal (o Pecim), seja pela criação de projetos próprios de militarização, alguns dos quais, vale repetir, anteriores ao governo Bolsonaro.

³⁴ Merecerá estudos mais aprofundados o ativismo de membros do Ministério Público engajados em fazer prevalecer princípios, valores e interesses da política antigênero (e outras pautas reacionárias) em todas as esferas da administração pública, bem como promover seu enraizamento em diferentes campos sociais (escola, família, cultura, saúde etc.). Desde a emergência do discurso antigênero no país, já era possível notar o gradual envolvimento de promotores e procuradores em favor dessa agenda. Esses atores, ao lado de outros, passaram a se mostrar ainda mais mobilizados durante e, sobretudo, após a eleição de Bolsonaro. Em 2018, criaram o “Movimento MP Pró-Sociedade” e realizaram o 1º Congresso do MP Pró-Sociedade, em Brasília, em 29 e 30 de novembro daquele ano. Para os documentos lançados, ver: Associação Ministério Público Pró-Sociedade (2018a, 2018b) e a página do movimento, <www.facebook.com/prosociedademp>. Para análises sobre esse movimento, ver: Leal Filho (2020), Zanini (2019). Sobre as confluências político-ideológicas entre membros do Ministério Público e o movimento Escola Sem Partido, ver: Aquino (2018). Por outro lado, em abril de 2018, foi criado o “Movimento Nacional de Mulheres do Ministério Público”, que congrega promotoras e procuradoras em torno da defesa da igualdade de gênero e do empoderamento das mulheres. Em novembro daquele ano, o movimento

posições no espectro político, bem como diversos setores da sociedade, em favor de um projeto de hegemonia que preconiza a afirmação da ordem e o revigoramento das normas tradicionais de gênero e de processos de hierarquização social (como os relativos a classe, raça e etnia, gênero, origem, crença, condição e habilidade física, sensorial ou intelectual, entre outros).

E, diferentemente dos quadros referenciais que orientaram a formulação de políticas públicas nos últimos vinte anos, as diretrizes e as medidas passaram a ser adotadas visando alcançar e intervir, sobretudo (mas não apenas), nos níveis micropolíticos, segundo modalidades variadas nas quais são ativados elementos estratégicos, táticos, simbólicos e materiais típicos das guerras culturais (JUNQUEIRA; CÁSSIO; PELLANDA, 2020).

Entre as ações governamentais voltadas a operar no nível da “família natural”, vale mencionar as referentes à alfabetização das crianças por parte das famílias. Tais ações não excluem, pelo contrário, requerem e se articulam a ações voltadas a atingir o chão da escola, seus currículos, suas rotinas, o material didático etc. Assim, de um lado, observa-se, por exemplo, a reestruturação desmanteladora e o enquadramento ideológico do Programa Nacional do Livro Didático do Ministério

manifestou-se contra o “Projeto de lei Escola Sem Partido” (BRASIL, 2014). O documento pode ser acessado pelo *link*: <<http://www.transformamp.com/movimento-nacional-de-mulheres-do-ministerio-publico-pela-escola-com-partido>>. Ainda naquele mês, a associação “Coletivo Por um Ministério Público Transformador – Transforma MP” também divulgou o “Manifesto em Defesa do Direito à Educação”, expressando sua contrariedade a todos e qualquer projeto de lei ou proposta que vise incluir entre as diretrizes e bases da educação nacional o programa do “Escola Sem Partido”. Para documentos e publicações do Transforma MP, ver: <<http://www.transformamp.com>>. Para estudos sobre os desafios relativos à incorporação das perspectivas de gênero e étnico-racial no âmbito da formação e atuação do Ministério Público e da magistratura, ver: Castilho *et al.* (2019).

da Educação³⁵, que, em nome da “proteção da inocência das crianças”, do “respeito a todos os brasileiros” e do combate aos “vieses ideológicos”, veta o apoio público a livros didáticos que abordem questões de gênero, sexualidade e temas como racismo, ação afirmativa, conflitos pela terra, uso de agrotóxicos etc.)³⁶.

³⁵ O Fórum das Ciências Humanas, Sociais, Sociais Aplicadas, Letras, Linguística e Artes e a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (FÓRUM, 2021) apresentaram um documento analítico-comparativo sobre o edital do PNLD elaborado em 2021 para os livros de 2023, identificando as principais mudanças efetuadas que, na prática, comportam a eliminação do instrumento normativo de importantes dimensões sociais, políticas e culturais cuja incorporação nos currículos e na gestão educacional representa passos importantes na promoção da cidadania, da construção de uma sociedade democrática e de uma educação antidiscriminatória. Em vez disso, o edital opera como indutor de enfoques conservadores, reducionistas, moralistas, binários em matéria de gênero e, entre outras coisas, restringe a um único método de alfabetização: o fônico. Ver *link*: <<https://sxpolitics.org/ptbr/manifesto-critica-edital-de-convocac%cc%a7a%cc%83o-do-programa-nacional-do-livro-didatico/11832>>.

³⁶ Em uma aula magna sobre “Avanços e desafios da educação”, na Universidade Federal da Paraíba, em 26 de abril de 2021, o ministro da Educação, Milton Ribeiro, apresentando-se como pastor, foi bastante explícito quanto ao seu veto pessoal às abordagens de gênero no PNLD: “Crianças com 9 anos, 10 anos, não sabem ler, sabem tudo, com respeito a todas essas senhoras aqui presentes, *sabem até colocar uma camisinha, mas não sabem que B mais A é 'ba'*. Estava na hora de dar um basta nisso [...]. Eu não queria, eu retirei do edital do livro didático questões de gênero pra crianças de 6 a 10 anos. Onde já se viu, eu começar a discutir esses assuntos? Não que eu sou contra a discussão desses assuntos. *Respeito a orientação de todos*, mas eu acho que a gente [...] não tem o direito [...] de *violar a inocência de uma criança*, nessa idade de 6 a 10 anos, trazendo questões: se você quiser ser homem, você é homem, se quiser ser mulher, é mulher. A *biologia*, a *natureza* diz que ele é homem, é XY, mas *elas querem dizer que a pessoa pode escolher o que quer*. Não pode ser assim, eu acho que a gente tem de *dar o direito*. Sim, as pessoas têm liberdade pra *escolher* o que querem. Então, nesse ponto eu sou bem radical [...] e eu não permiti [...] e ponto final. Pago esse preço, pago sim, mas eu quero dar a minha contribuição com o *futuro do Brasil'* (RIBEIRO, 2021, grifos meus). Diante disso, cabe ressaltar que é difícil compreender como a principal autoridade pública na área da Educação pode enxergar como conteúdos violadores da “inocência das crianças”

De outro, a tentativa de o governo despojar as políticas públicas de suas incumbências de promover a alfabetização, por meio do lançamento do programa Conta Pra Mim, com o objetivo declarado de “estimular a literacia familiar”. Assim, novamente, reafirmou-se o privatismo e o familismo das políticas antigênero e criou-se mais um fardo para as famílias e, em especial, para as mulheres, na educação das crianças³⁷.

abordagens pedagógicas sobre respeito aos direitos humanos, igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, ou a existência de cláusulas, no PNLD, que determinavam a exclusão de materiais que promovessem a violência contra crianças, mulheres, negros, indígenas e LGBTI+. Em que pese a ênfase do ministro, não há registros de materiais didáticos adotados em escolas brasileiras que proponham ensinar o uso do preservativo a “crianças de 6 a 10 anos”, nem tampouco que abordem aspectos do processo transexualizador. Refletir sobre relações de gênero não implica necessariamente tratar de (ou apenas de) sexualidade. As abordagens sobre gênero, transversais a todo o currículo, envolvem inúmeros aspectos da construção do saber, das relações sociais, das estruturas de poder e hierarquização, e dos processos de normalização e marginalização. Ademais, como ressaltou o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero da UFPB (2021), é reconhecido o papel da escola na conscientização e prevenção da violência sexual, e, não por acaso, tem sido ela a principal instituição a identificar e promover encaminhamentos de medidas protetivas de crianças vítimas de violência sexual, especialmente, nos espaços domésticos. O vídeo da aula magna está disponível em: <www.youtube.com/watch?v=ZiismqWeKSM&ab_channel=TVUFPB>.

³⁷ Parte da nova Política Nacional de Alfabetização, o programa foi lançado em dezembro de 2019. Como apontamos em outro artigo, “o programa é uma política cultural disfarçada que aliena a obrigação estatal de assegurar a alfabetização das crianças ao mesmo tempo em que propaga o familismo, um dos eixos da ofensiva antigênero” (JUNQUEIRA; CÁSSIO; PELLANDA, 2020, p. 201). E ainda: “Tanto os vídeos de divulgação quanto as ações de marketing da iniciativa – que incluem uma série de aparições de um mascote, o ursinho Tito, em *shopping centers* [...] – deixam claro a que tipo de ‘família’ a política se destina. Na cena inicial de um dos vídeos, o então ministro da Educação, Abraham Weintraub, pergunta a um menino por que o bolo ‘da mamãe’, assado em casa, é melhor que o comprado na padaria. ‘Porque é feito com carinho’, responde a criança” (p. 200). Para os vídeos do programa, ver: <www.youtube.com/watch?v=4h6hr--ndDk> e <www.youtube.com/watch?v=mDOW5WhsFws>.

Isso sem mencionar a dimensão internacional da implementação dessa agenda, na qual, em articulação com redes transnacionais de atores políticos ligados à ofensiva antigênero, o Estado brasileiro tem se empenhado para assumir papel de destaque e liderança, em um cenário pós-Trump, sobretudo em favor da redefinição das concepções de direitos humanos em bases religiosas e ultraconservadoras, que, entre outras coisas, passa pelo banimento dos conceitos de “gênero” e de “direitos sexuais” das diretrizes dos organismos internacionais e pela reafirmação de posições antifeministas. Expressão desse empenho, Brasil, Estados Unidos, Egito, Uganda e Indonésia patrocinaram um documento intitulado “Declaração do Consenso de Genebra”, por meio da qual, em 22 de outubro de 2020, 34 países³⁸ se comprometeram em defender a família natural e a vida desde a concepção, de maneira a não reconhecer normativas internacionais que tratem, por exemplo, de direitos sexuais e reprodutivos, planejamento familiar, educação sexual, aborto seguro e legal (QUEIROZ, 2020)³⁹ 40.

³⁸ A “Declaração do Consenso de Genebra sobre o Fomento da Saúde das Mulheres e o Fortalecimento da Família” contou com a assinatura de Arábia Saudita, Bahrein, Belarus, Benin, Brasil, Burkina Faso, Camarões, Djibuti, Egito, Emirados Árabes Unidos, Estados Unidos da América (retiraram-se em 2021), Essuatíni, Gâmbia, Geórgia, Haiti, Hungria, Indonésia, Iraque, Kuwait, Líbia, Nauru, Níger, Omã, Paquistão, Paraguai, Polônia, Quênia, República Democrática do Congo, República do Congo, Senegal, Sudão, Sudão do Sul, Uganda e Zâmbia. Em outubro de 2021, a Guatemala aderiu ao grupo. Para acessar o documento, ver *link*: <<https://undocs.org/en/A/75/626>>.

³⁹ É controverso intitular “Consenso” uma declaração assinada por apenas 34 países que, ademais, alegam defender a saúde das mulheres e a “família” [no singular] apesar de boa parte deles serem ditaduras ou países em franco processo de dismantelamento das garantias constitucionais, dos direitos sociais e das políticas de assistência, e acusados de violarem os direitos de mulheres, crianças, adolescentes, LGBTI+ e outros grupos.

⁴⁰ Entre vários exemplos, vale lembrar que, no mesmo dia, na Comissão Permanente LGBTI, atinente à 35ª Reunião de Altas Autoridades em Direitos Humanos, do Mercosul, o governo brasileiro foi o único a se recusar a assinar documentos reconhecendo o uso de termos como “identidade de gênero”, “expressão de gênero” e “crimes de ódio” em relação à população LGBTI+.

Em suma, observa-se, desde o início desse governo, um contínuo desinvestimento nas áreas sociais seguido de uma desconstrução (conceitual e operacional) dos pressupostos, processos e estruturas referentes à implementação de políticas públicas concebidas ao longo da democratização do país. Em paralelo, observa-se um permanente empenho na desorganização do debate público, inclusive com ataques contínuos (metódicos, mas aparentemente aleatórios) a atores e instituições públicas, com o uso de termos como “parasitas”, “vagabundos”, “doutrinadores”, “escória maldita”, “balbúrdia”, “orgias”, “laboratórios de maconha” etc.

A sistemática depreciação da escola pública e dos professores, assim como o dismantelamento ou a distorção de instrumentos, mecanismos e processos tributários de concepções democráticas de política pública implicam na promoção da crença infundada (e inconstitucional) de que a família teria a primazia na educação das crianças e na incitação à instauração de regimes de vigilância e cerceamento das liberdades de ensinar e aprender⁴¹. Do mesmo modo, tal processo de desvalorização corresponde a todo um conjunto de arranjos políticos e burocráticos voltados a aprofundar o desinvestimento público em educação pública e assegurar a implementação do “ensino doméstico ou domiciliar”⁴², a ampliação da militarização

A discordância inviabilizou a adoção dos termos no plano de trabalho da Comissão para o biênio 2020-2021. A comitiva brasileira era composta de representantes do Ministério da Mulher, Família e dos Direitos Humanos e do Ministério das Relações Exteriores. Ver: Bessas (2020).

⁴¹ Ver: Supremo Tribunal Federal (2020a, 2020b, 2020c, 2020d) e Ximenes; Vick (2020). Ver também: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (2017).

⁴² A defesa do ensino domiciliar ou doméstico (*homeschooling*) tem assumido um caráter ostensivamente privatista, familista e tradicionalista, com posições de base moral religiosa fundamentalista, contrárias à liberdade docente, à pluralidade pedagógica e às abordagens críticas e inclusivas em relação a classe, raça, gênero, sexualidade, diversidade religiosa etc. O ensino doméstico revela-se contrário à garantia de horizontes formativos mais sensíveis aos interesses sociais mais amplos e é omissos quanto ao papel

das escolas⁴³ e uma crescente desregulamentação do ensino privado, entre outras violações ao direito à educação.

Essa deterioração do serviço público em geral, a rotulação estigmatizante daqueles apontados como adversários e a promoção de pânics morais tendem a ser acompanhadas, entre outras coisas, da ativação de práticas e representações em torno da “proteção da família”, da defesa da liberdade, dos valores, da vida, da “inocência das crianças”, da soberania e, por conseguinte, contra a “ideologia de gênero”, a “doutrinação marxista”, o “marxismo cultural”, o “globalismo” e as “pautas nocivas” das agências internacionais. O fomento permanente de alarmes, desconfianças e conflitos parece operar também como um meio eficiente para manter suas bases coesas e mobilizadas,

da formação educacional na emancipação dos sujeitos (Ribeiro; Palhares, 2017). Ver: Pichonelli (2019).

⁴³ A captura das escolas públicas por parte das forças policiais militares é a mais acirrada manifestação do reacionarismo político e educacional. Ela envolve a instituição de sistemas de hierarquizações e de regimes disciplinares de vigilância, controle e punição com vistas a garantir a conformação e o adestramento para a obediência e a submissão. Ali, controles ideológicos dos docentes e dos currículos visam dissuadir qualquer empenho em favor de abordagens pedagógicas promotoras do pensamento crítico e da autonomia do sujeito. Nesse processo, também se observa a ativação contínua de disposições, práticas, representações, crenças e valores anacrônicos e arraigados, como a demonização dos direitos humanos; a valorização do Estado autoritário; a antipolítica; o tradicionalismo; o familismo; o moralismo religioso; o anticomunismo; os mitos da democracia racial, da índole pacífica e da imaturidade do povo brasileiro; a naturalização da propriedade privada. A vigilância e o assujeitamento implicam um rígido e minucioso controle dos corpos e o apagamento dos sujeitos e de suas identidades, que se dão, sobretudo, por meio da padronização de comportamentos, vestimentas, cortes e penteados de cabelos e uso de adereços, pelo estabelecimento de regimentos disciplinares draconianos, pelo cerceamento de manifestações da cultura das juventudes e pelo banimento das pautas relacionadas às questões raciais, de gênero e sexualidade. Vale lembrar, ainda, que interdições de temas como racismo, feminismo, homofobia, ditadura, fascismo, violência policial, entre outros, têm sido observadas também em unidades dos tradicionais Colégios Militares, ligados ao Departamento de Educação e Cultura do Exército. Ver: Santos (2020); Santos; Cara (2020).

e desorientar seus adversários ou colocá-los em uma desconfortável e inócua posição defensiva.

O fato de que, nesse governo, a “defesa da vida e da família” – um dos principais lemas de setores ultraconservadores mundo afora – tenha se dado inclusive em concomitância e em articulação com uma gestão autocrática, tumultuosa, inconsistente, inconsequente e nefasta em resposta à pandemia de Covid-19⁴⁴ é uma contradição apenas aparente, que, entre outras coisas, explicita a dissociação entre a autoproclamada “defesa da vida” e a efetiva luta pelos direitos à vida e à saúde⁴⁵.

Expressão de um nítido desprezo pelas garantias fundamentais e pela institucionalidade democrática, a gestão bolsonarista da pandemia se inscreve no cerne das guerras culturais (tanto em termos gerais, quanto no que nos diz respeito à ofensiva antigênero). A elas o governo se dedica de maneira incessante com vistas a fortalecer-se, reafirmar valores morais e preceitos ideológicos (“[O Brasil] tem que deixar de ser um país de maricas”)⁴⁶, reiterar alianças com setores

⁴⁴ O boletim especial intitulado “Direitos na Pandemia – Mapeamento e análise das normas jurídicas de resposta à conduzida de forma sistemática pelo governo federal” (VENTURA; AITH; ASANO; REIS, 2020, p. 2). E ainda: “Os resultados afastam a persistente interpretação de que haveria incompetência e negligência da parte do governo federal na gestão da pandemia. Ao contrário, a sistematização de dados [...] revela o empenho e a eficiência da atuação da União em prol da ampla disseminação do vírus no território nacional, declaradamente com o objetivo de retomar a atividade econômica o mais rápido possível e a qualquer custo” (p. 7). Ver: <https://www.conectas.org/wp/wp-content/uploads/2021/01/Boletim_Direitos-na-Pandemia_ed_10.pdf>. Covid-19 no Brasil” traz uma pesquisa que identificou uma “estratégia de propagação do vírus

⁴⁵ Também se trata de apenas uma aparente contradição o fato de que atores políticos que procuram se projetar com um discurso anticorrupção (especialmente o de cunho moralista, liberal-conservador, antipolítico e autoritário) tenham seus nomes envolvidos em escândalos de corrupção. Ver: Junqueira, 2001.

⁴⁶ Em paralelo ao chamado à bravura e à virilidade frente à pandemia, observam-se, ainda, os apelos sistemáticos à religiosidade, à fé, às práticas rituais (como orações e jejum), bem como o concurso de outras formulações político-teológicas por lideranças fundamentalistas. Depreende-se de tais apelos

econômicos e religiosos e demonizar seus detratores. Mais uma vez, a resposta governamental à pandemia também se dá ao sabor do acionamento de repertórios discursivos e retóricos compartilhados entre grupos reacionários de diversos países, tendo como alvo de seus ataques, por exemplo, a ciência, o “globalismo”, as medidas de isolamento físico e de restrição de circulação, o uso de máscara, a suspensão de cultos religiosos presenciais, a vacina etc. Na esteira de um metódico fomento de um cenário de tensão permanente, desinformação, desorientação, desconfiança, ameaças, ataques, insegurança e caos, o governo procura dar encaminhamento a agendas reacionárias, autoritárias, discriminatórias, antilaicas, antiambientais e ultraliberais, enquanto eleva a temperatura nas redes sociais, agitando seus seguidores, em um interminável e frenético clima de campanha eleitoral⁴⁷.

a intenção de respaldar o caráter autoritário do governo e a resposta bolsonarista à Covid (PY, 2020a, 2020b). Dentre essas lideranças eclesiais, vale mencionar o padre Paulo Ricardo de Azevedo Júnior (mais conhecido como padre Paulo Ricardo). Expressão midiática do catolicismo ultraconservador, com intensa atividade lobística junto a parlamentares cristãos, o sacerdote é ligado a grupos tradicionalistas e à Renovação Carismática Católica. Crítico contumaz do marxismo e da Teologia da Libertação, o padre destaca-se pelo seu ativismo reacionário frente às questões de gênero e às demandas por legislações e políticas que assegurem maior justiça sexual. É um expoente antigênero que, não satisfeito em defender a implantação de um regime de censura nas escolas para impedir a “doutrinação”, apregoa a restrição do direito de professores LGBTI+ de exercerem a docência (PAULO RICARDO, 2011, 2013a, 2013b, 2015). Admirador de Olavo de Carvalho, abraça diversas causas reacionárias – como a do armamento. Quanto à Covid-19, com a sobriedade e os gestos comedidos de sempre, tem apoiado a resposta do governo federal à pandemia, atribuindo o morticínio ao “pecado” e banalizando o sofrimento e a catástrofe, que, segundo ele, ensejariam a “purificação” (PAULO RICARDO, 2020). Para uma análise de seu perfil e atuação, ver: Silveira (2018) e Py (2021). Seu *site*: <<https://padrepauloricardo.org>>. Seu canal: <www.youtube.com/channel/UCP6L9TPS3pHccVRiDB_cvqQ>. No Facebook: <www.facebook.com/padrepaulo>.

⁴⁷ Foram inúmeras as manifestações de Bolsonaro e de seus aliados nas redes sociais em oposição às medidas adotadas por governadores e prefeitos

O enfrentamento à política antigênero no chão da escola

Vale ressaltar que, com Bolsonaro na presidência, o governo federal tornou-se o principal ator da ofensiva antigênero no Brasil, com efeitos cuja extensão merecerão ser profundamente estudados. Observa-se, desde já, que os preceitos ideológicos dessa ofensiva foram convertidos em diretrizes das políticas de governo e de Estado, e sua implementação não se adequa aos parâmetros de políticas públicas adotados no país a partir do processo de democratização, mas se desdobra, sobretudo, segundo cálculos e movimentos táticos próprios das guerras culturais.

Ao longo de 2020, ao julgar algumas legislações estaduais e municipais inspiradas no discurso antigênero, além da lei n. 7.800/2016, de Alagoas, que incorporou o anteprojeto de lei sugerido pelo movimento "Escola sem Partido"⁴⁸, o Supremo Tribunal Federal reafirmou a liberdade de cátedra, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a liberdade de ensinar e aprender, e o caráter científico dos estudos de gênero. A corte definiu como inconstitucionais as atuações contrárias ao dever do Estado de garantir, na educação escolar, a abordagem de gênero e o enfrentamento a preconceitos e discriminações em razão de sexo, gênero, identidade de gênero e orientação sexual.

No entanto, mesmo diante desse revés político e judicial, os cruzados antigênero, dentro e fora do governo, não parecem

para conter a pandemia. A suspensão temporária de celebrações de ritos religiosos recebia tintas apocalípticas: "fechamento de igrejas", "proibição de cultos", "restrição da liberdade religiosa". Em sua conta no Twitter, declarou, por exemplo: "Não desagregue, some, acredite... Convença aqueles que estão ao seu lado a defender a Constituição, em especial seu art.5º, a nossa Bandeira verde e amarela..." / "Hoje você está tendo uma amostra do que é o comunismo e quem são os protótipos de ditadores, aqueles que decretam proibição de cultos, toque de recolher [...]" / "[...] o caos bate na porta dos brasileiros. Pergunte o que cada um de nós poderá fazer pelo Brasil e sua liberdade e... prepare-se." (12/04/2021). *Link*: <https://twitter.com/jair_bolsonaro/status/1381661247456882697>.

⁴⁸ ADPFs n. 457/GO, 460/PR, 461/PR, 465/TO, 467/MG e 600/PR e ADIs n. 5537/AL, 5580/AL e 6038/AL.

ter renunciado a seus propósitos inconstitucionais em matéria de gênero e diversidade sexual, especialmente no terreno da educação escolar. De fato, por meio de estratégias voltadas a explorar ao máximo o potencial mobilizador da ordem moral e sexual em favor de seus propósitos reacionários, seguem promovendo agenciamentos, disputas e irrupções para atingir e envolver as famílias, a sala de aula, as rotinas escolares, o material didático, as práticas pedagógicas (JUNQUEIRA; CÁSSIO; PELLANDA, 2020). Sem abrir mão de técnicas de cerceamento, intimidação, desinformação, dedicam-se especialmente a explorar as engenharias burocráticas⁴⁹ de programas governamentais, por exemplo, alterando diretrizes curriculares, a política de alfabetização, as avaliações educacionais em larga escala, os editais públicos (para o desfinanciamento de linhas de pesquisas, a produção de materiais didáticos, a formação continuada de professores etc.). Assim, promovem alterações semânticas, flexibilizam exigências, invertem sutilmente as prioridades, abrem brechas ou contornam obstáculos para continuar a conduzir uma política antigênero flagrantemente inconstitucional⁵⁰.

Ao tempo que se empenham em produzir ou alimentar alarmes sociais, pânico morais, censuras, desinformações, inseguranças, ameaças e estigmatizações, os autoproclamados “defensores da família e da inocência das crianças” sabem que o êxito de seus esforços exige investimentos permanentes em discursos e estratégias retóricas voltados a reafirmar a naturalidade da ordem moral, suas instituições (entre elas, a “família natural”), seus códigos, suas hierarquizações e seus processos de opressão. Sob a batuta da naturalização

⁴⁹ Agradeço à Fernanda Vick por ter me feito notar isso.

⁵⁰ A chegada ao poder de forças políticas organicamente sintonizadas com a ofensiva antigênero, em países como Hungria, Polônia e Brasil, tem sido marcada por intervenções nos sistemas universitários e nas agências governamentais de fomento à pesquisa, ao lado de um forte cultivo de disposições anticientíficas no âmbito da sociedade. Ver: Mendes *et al.* (2020).

das prescrições da gramática normativa, o alarmismo em torno do uso da linguagem inclusiva, não sexista e não binária é uma das opções no cardápio das estratégias político-discursivas dos reacionários.

A luta contra o reacionarismo antigênero na educação requer ações voltadas a interromper e anular um roteiro variado de estratégias e discursos que miram desestabilizar as rotinas escolares, minar as relações pedagógicas, inibir a liberdade de expressão, suprimir o potencial transformador da educação escolar (JUNQUEIRA; CÁSSIO; PELLANDA, 2020). Para prevenir e interromper o ciclo de intimidações, agressões, silenciamentos e aliciamentos desencadeados por essas incursões antidemocráticas, é importante evitar respostas isoladas, desarticuladas, reativas, meramente defensivas. Assim, atentas às estratégias políticas e discursivas, aos repertórios de ação e ao alcance das táticas de assédio e censura empregadas por esses reacionários em suas investidas micropolíticas, a Ação Educativa, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a Rede Escola Pública e Universidade (REPU) e outras 60 entidades produziram, em 2018, o Manual de defesa contra a censura nas escolas (AÇÃO EDUCATIVA; CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO; REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE et al., 2018).

Sintonizado com as lutas pela garantia do direito à educação, o instrumento visa oferecer informações, subsídios e orientações para as escolas decidirem como agir diante de diferentes situações. Atento para a necessidade de esvaziar a retórica reacionária, dismantelar os pontos nodais dos discursos e anular as arremetidas dos ofensores, o “Manual” recomenda que se busque, sempre que possível, tratar os conflitos no próprio ambiente escolar, por meio de ações e medidas político-pedagógicas. Aponta caminhos para a escola reafirmar o seu caráter público, valorizar a gestão democrática, garantir o pluralismo e a liberdade de ensinar e aprender, bem como promover a cultura inclusiva e antidiscriminatória. Ao mesmo tempo, propõe meios para aproximar a comunidade escolar

e as famílias, construir relações de confiança mais fortes e ampliar as possibilidades da atuação conjunta na resolução e prevenção de problemas.

Evidentemente, ações violentas e de censura por grupos organizados merecem respostas exemplares. Para isso, o Manual apresenta alternativas jurídicas, referendadas pelo consolidado entendimento do Supremo Tribunal Federal sobre o tema, com vistas a invalidar as tentativas espúrias de manipular instrumentos jurídicos em benefício de agendas regressivas e atentatórias ao caráter público da instituição escolar.

As políticas antigênero representam ameaças constantes de violação do direito à educação, assim como a diversos direitos fundamentais e a importantes conquistas sociais centrais na construção de um modelo democrático de cidadania. Seus promotores almejam uma docência sitiada, genuflexa diante de valores, interesses e preceitos ideológicos sintonizados com um projeto político autoritário, regressivo e reacionário de escola e sociedade. Um projeto que, entre outras coisas, como sinaliza Salomão Ximenes (2016), rechaça o reconhecimento de objetivos educacionais que devem ser assegurados pelo poder público independentemente dos limites de compreensões e concepções morais, políticas e religiosas das famílias. Ou seja, trata-se de uma nítida violação do “direito dos estudantes de ver ampliados os seus referenciais a partir de concepções diversas, republicanas e científicas, todas necessárias ao pleno exercício da autonomia individual e da cidadania” (XIMENES, 2016, p. 55-56). Pretendem uma educação sem liberdade, divergência, reflexão, cidadania, diversidade e que não permita aos estudantes se apropriarem da cultura: uma escola sem educação e destituída de exercer seu potencial transformador (CARA, 2016).

Mais do que denunciar o preconceito desses cruzados morais, parece ser cada vez mais relevante entender que as escolas são um espaço privilegiado para se desafiar políticas voltadas a favorecer preceitos e processos políticos, morais

e epistemológicos sintonizados com ideologias religiosas, códigos de significação tradicionalistas, relações de poder violentas, hierarquizações opressivas, reificação e segregação. Assim, em vez de ameaças, intimidações, humilhações, medo, dor e violência, elas podem se tornar um território constantemente empenhado na construção de horizontes de emancipação e de dignificação da vida, em favor de uma educação de qualidade para todas as pessoas.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA. **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

AÇÃO EDUCATIVA; Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Rede Escola Pública e Universidade [REPU] *et al.* **Manual de defesa contra a censura nas escolas**. São Paulo: Ação Educativa, 2018. Disponível em: www.manualdedefesadasescolas.org/manualdedefesa.pdf. Acesso em: 30 nov. 2018.

ALVES, D. R. **Discurso da ministra Damares Alves durante cerimônia de posse no Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos**. Brasília, 2 jan. 2019. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=2Qz_tS6zofg&ab_channel=TVBrasilGov. Acesso em: 16 jan. 2019.

AQUINO, R. “Nota técnica” de membros do Ministério Público é do criador do Escola sem Partido. **Professores contra o Escola Sem Partido**, Niterói, 14 nov. 2018. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/2018/11/14/nota-tecnica-de-membros-do-ministerio-publico-e-do-criador-do-escola-sem-partido>. Acesso em: 16 nov. 2018.

ARAÚJO, E. **Discurso do ministro Ernesto Araújo durante cerimônia de posse no Ministério das Relações Exteriores**. Brasília, 2 jan. 2019. Disponível em: www.gov.br/mre/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/discursos-artigos-e-entrevistas/ministro-das-relacoes-exteriores/discursos-mre/discurso-do-ministro-ernesto-araujo-durante-cerimonia-de-posse-no-ministerio-das-relacoes-exteriores-brasilia-2-de-janeiro-de-2019. Acesso em: 16 jan. 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA INTERDISCIPLINAR DE AIDS; Observatório de Políticas de Sexualidade; Ação Educativa; Gênero e Educação; Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos; Associação Nacional de Travestis e Transexuais; Conselho Latino Americano das Mulheres – Brasil; Conectas Direitos Humanos; Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT+ da Universidade Federal de Minas Gerais; IPAS. **Ofensivas antigênero no Brasil:** políticas de Estado, legislação, mobilização social. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://sxpolitics.org/ptbr/wp-content/uploads/sites/2/2021/10/E-book-SOGI-21102021.pdf>. Acesso em: 21 out. 2021.

ASSOCIAÇÃO MINISTÉRIO PÚBLICO PRÓ-SOCIEDADE. **1º Congresso do Ministério Público Pró-Sociedade:** enunciados. Brasília: Fundação Escola Superior do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios, 2018a. Disponível em: www.mpm.mp.br/portal/wp-content/uploads/2018/12/enunciados-mpsociedade.pdf. Acesso em: 3 dez. 2018.

ASSOCIAÇÃO MINISTÉRIO PÚBLICO PRÓ-SOCIEDADE. **Post tenebras lux.** [Manifesto]. 30 nov. 2018b. Disponível em: <https://jornalistaslivres.org/wp-content/uploads/2018/12/MP-pro-sociedade.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2018.

BENITES, A.; JIMÉNEZ, C., BETIM, F.; ROSSI, M.; GALARRAGA GORTÁZAR, N.; OLIVEIRA, R.; CHADE, J. El método Bolsonaro: un asalto a la democracia a cámara lenta. **El País**, 17 jul. 2021. Disponível em: <https://elpais.com/internacional/2021-07-18/el-metodo-bolsonaro-un-asalto-a-la-democracia-a-camara-lenta.html>. Acesso em: 18 jul. 2021.

BESSAS, A. Brasil diverge de demais membros do Mercosul sobre termos como “crime de ódio”. **O Tempo**, Belo Horizonte, 22 out. 2020. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/brasil/brasil-diverge-de-demais-membros-do-mercosul-sobre-termos-como-crime-de-odio-1.2402877>. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Projeto de lei da Câmara nº122, de 2006**. Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, dá nova redação ao § 3º do art. 140 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, e ao art.5º da Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/79604>. Acesso em: 10 abr. 2017.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de lei nº 7.710, de 2014**. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/606722>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. PROCURADORIA FEDERAL DOS DIREITOS DO CIDADÃO. **Nota Técnica nº 2/2017/PFDC, de 15 de março de 2017** – “Notificação extrajudicial” voltada a proibir a discussão sobre questões de gênero e orientação sexual nas escolas. Brasília: PFDC/MPF, 2017. Disponível em: www.mpf.mp.br/pfdc/manifestacoes-pfdc/notas-tecnicas/nota-tecnica-2-2017-pfdc-mpf/view. Acesso em: 25 mar. 2017.

BROWN, W. American nightmare: neoliberalism, neoconservatism, and de-democratization. **Political Theory**, v. 34, n. 6, p. 690-714, 2006.

CARNAC, R. L'Église catholique contre “la théorie du genre”: construction d'un objet polémique dans le débat public français contemporain. **Synergies Italie**, v. 10, p. 125-143, 2014.

CARA, D. O programa Escola Sem Partido quer uma escola sem educação. *In*: AÇÃO EDUCATIVA. **A Ideologia do movimento Escola Sem Partido**. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 43-47.

CARREIRA, D. Gênero na BNCC: dos ataques fundamentalistas à resistência política. *In*: CÁSSIO, F.; CATELLI Jr., R. (orgs.). **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 59-83.

CARVALHO, L. M. **O cadete e o capitão**: a vida de Jair Bolsonaro no quartel. São Paulo: Todavia, 2019.

CÁSSIO, F. Sair da negação e defender a escola pública. **Blog da Boitempo**, 20 jan. 2020. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/01/20/sair-da-negacao-e-defender-a-escola-publica>. Acesso em: 10 fev. 2020.

CÁSSIO, F. (org.) (2019). Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo, Boitempo.

CÁSSIO, F.; CATELLI Jr., R. (orgs.). **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CASTILHO, E. W. V. de; OMOTO, J. A.; VIEGAS E SILVA, M.; LEIVAS, P. G. C. (orgs.) **Perspectivas de gênero e o sistema de justiça brasileiro**. Brasília: ESMPU, 2019.

CHAUÍ, M. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CHADE, J. País faz diplomacia paralela com extrema-direita, Opus Dei e negacionistas. **UOL**, 29 set. 2021. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2021/09/29/diplomacia-paralela-do-brasil-mira-extrema-direita-opus-e-negacionistas.htm>. Acesso em: 29 set. 2021.

COELHO, F. M. F.; SANTOS, N. P. dos. A mobilização católica contra a "ideologia de gênero" nas tramitações do Plano Nacional de Educação brasileiro. **Religare**, v. 13, n. 1, p. 27-48, 2016.

COOPER, M. **Family values: between neoliberalism and the new social conservatism**. New York: Zone Books, 2017.

CORRÊA, S. **Entrevista: A ofensiva antigênero como política de estado**. Conectas, 7 mar. 2020. Disponível em: www.conectas.org/noticias/ofensiva-antigenero-politica-estado. Acesso em: 15 dez. 2020.

CRUZ, M. T. No Paraguai, Sara Winter influenciou apedrejamento de marcha LGBT+, afirmam ativistas. **Ponte**, 22 jun. 2020. Disponível em: <https://ponte.org/no-paraguai-sara-winter-influenciou-apedrejamento-de-marcha-lgbt-afirmam-ativistas>. Acesso em: 22 jun. 2020.

CUNHA, L. A. A entronização do ensino religioso na Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 134, p. 266-284, 2016.

CUNHA, M. do N. **Assessora da Frente Parlamentar Evangélica ataca governo federal em palestra e fornece argumentos para reações das igrejas a políticas públicas.** 2013. Disponível em: www.documentcloud.org/documents/5513840. Acesso em: 14 maio 2013.

DE VITO, R.; PRADO, M. A. M. Direitos humanos, gênero e sexualidade: uma ministra que não brinca em serviço. **Sexuality Politics Watch**, 19 jun. 2019. Disponível em: https://sxpolitics.org/pt-br/direitos-humanos-genero-e-sexualidade-a-ministra-que-nao-brinca-em-servico/9402?fbclid=IwAR0mmhDiTpr9fISnf6DK0vS93twZoKNLkt4qUcHRBUCszdU_a2XYSLnjAzg. Acesso em: 21 jun. 2019.

DIEGUEZ, C. O chanceler do regresso. **Piauí**, v. 151, abr. 2019. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-chanceler-do-regresso>. Acesso em: 20 abr. 2019.

FERREIRA, L.; LEÃO, N. **Central no discurso de posse, combate à "ideologia de gênero" é carta marcada há pelo menos oito anos por Bolsonaro.** Gênero e Número, 2019. Disponível em: www.generonumero.media/central-no-discurso-de-posse-combate-a-ideologia-de-genero-e-carta-marcada-ha-pelo-menos-oito-anos-por-bolsonaro. Acesso em: 14 jan. 2019.

FÓRUM DAS CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS, SOCIAIS APLICADAS, LETRAS, LINGUÍSTICA E ARTES & ASSOCIAÇÃO DE LINGUÍSTICA APLICADA DO BRASIL **Manifesto referente ao Edital de Convocação nº 1/2021.** Programa Nacional do Livro Didático (CGPLI PNLD 2023) publicado em 12 de fevereiro de 2021 pelo Ministério da Educação. 22 abr. 2021. Disponível em: <https://sxpolitics.org/ptbr/wp-content/uploads/sites/2/2021/05/Manifesto-Programa-Nacional-do-Livro-DidA%CC%83%C2%A1tico-2023.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2021.

GAZETA DO POVO. **Órgão inédito no Brasil. Secretaria da Família quer fortalecer os papéis de pai e mãe.** Gazeta do Povo, 2 jan. 2019. Disponível em: www.gazetadopovo.com.br/ideias/orgao-inedito-no-brasil-secretaria-da-familia-quer-fortalecer-os-papeis-de-pai-e-mae-5ztg6mu60374aecebvxlwhg6. Acesso em: 3 jan. 2019.

GUSSEN, A. F. O céu de Damares: como a ministra dos Direitos Humanos aparelha sua pasta. **Carta Capital**, 17 maio 2021. Disponível em: www.cartacapital.com.br/politica/o-ceu-de-damares-como-a-ministra-dos-direitos-humanos-aparelha-sua-pasta. Acesso em: 17 maio 2021.

HUNTER, J. **Culture wars**: the struggle to define America. New York: Basic Books, 1991.

JUNQUEIRA, R. D. Cenários e representações das campanhas anticorrupção. *In*: BARROS, A.; DUARTE, J.; MARTINEZ, R. **Comunicação**: discursos, práticas e tendências. Brasília: Rideel. 2001. p. 119-145.

JUNQUEIRA, R. D. "Ideologia de gênero": genealogia de uma invenção católica. Trabalho apresentado na **2nd International Conference LGBT Psychology and Related Fields**: Tackling the impact of discrimination against LGBT People worldwide. Rio de Janeiro, UERJ, 9 mar. 2016.

JUNQUEIRA, R. D. "Ideologia de gênero": a gênese de uma categoria política reacionária – ou: como a promoção dos direitos humanos se tornou uma "ameaça à família natural". *In*: RIBEIRO, P. R. C.; MAGALHÃES, J. C. (orgs). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: FURG, 2017. p. 25-52.

JUNQUEIRA, R. D. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista Psicologia Política**, v. 18, n. 43, p. 449-502, 2018.

JUNQUEIRA, R. D. **A invenção da "ideologia de gênero"**: um projeto reacionário de poder. Brasília: Letras Livres, 2022. (no prelo).

JUNQUEIRA, R. D.; CÁSSIO, F.; PELLANDA, A. C. Políticas educacionais de gênero e sexualidade no Brasil, 2020: enquadramentos e enfrentamentos. *In*: FACCHINI, R.; FRANÇA, I. L. (orgs.). **Direitos em disputa**: LGBTI+, poder e diferença no Brasil contemporâneo. Campinas: Editora Unicamp, 2020. p. 189-216.

JUSTINO, R. A. **A aliança do CFP com o “movimento pró-homossexualismo” para a perseguição de psicólogo.** Apresentada no “Fórum de Debates sobre Preconceito e Discriminação”. Rio de Janeiro: Alerj, 2004. Disponível em: http://rozangelajustino.blogspot.com/2006/07/aliana-do-cfp-com-omovime_115405805723166333.html. Acesso em: 30 set. 2017.

JUSTINO, R. A. **Experiências e propostas em redes religiosas.** *In:* GIUMBELLI, E. (org.). *Religião e sexualidade: convicções e responsabilidades.* Rio de Janeiro: Garamond, 2005. p. 115-121.

KURASINSKA, L. This ultra-conservative institute has infiltrated the Polish state, on a relentless quest to ban abortion. **Open Democracy**, 30 Apr. 2018. Disponível em: www.opendemocracy.net/en/5050/ultra-conservative-institute-has-infiltrated-polish-state-to-ban-abortion. Acesso em: 10 maio 2018.

LACERDA, M. B. “Ideologia de gênero” na Câmara dos Deputados. **In: Encontro da Associação Brasileira de Ciência Política, 10.**, Belo Horizonte, 2016.

LEAL FILHO, J. C. Como atua o MP Pró-Sociedade, grupo que usa o aparato do Estado em defesa da ideologia bolsonarista. **The Intercept Brasil**, 1 nov. 2020. Disponível em: <https://theintercept.com/2020/11/01/como-atua-o-mp-pro-sociedade-grupo-que-usa-o-aparato-do-estado-em-defesa-da-ideologia-bolsonarista>. Acesso em: 1º nov. 2020.

LOBO, M. **Famílias em perigo:** o que todos devem saber sobre a ideologia de gênero. Rio de Janeiro: Editora Central Gospel, 2016.

MACEDO, C. M. R. “Cura gay” em contextos evangélicos: tensionamentos, deslocamentos e transformações. Seminário Internacional Fazendo Gênero, 11 & Women’s Worlds Congress, 13th, Florianópolis, 2017. **Anais Eletrônicos...** Disponível em: http://www.enwwc2017.eventos.dype.com.br/recursos/anais/1499262312_ARQUIVO_PaperFAZENDOGENERO.pdf. Acesso em: 15 jan. 2018.

MAIA, G. F. da; MACHADO, M. L. A. Psicologia e “ideologia de gênero”: tensões e conflitos em torno da Resolução 01/99. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 62, n. 3, p. 558-583, 2019.

MARTINS, A. V. G. da S. Responding gender ideology in the political arena. (Participação em webinar.) **Political Network for Values/Red Política por los Valores**, [S/I], 12 mar. 2021. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=G7wEicn8dsw. Acesso em: 17 abr. 2021.

MELLO, P. C. **A máquina do ódio**: notas de uma repórter sobre fake news e violência digital. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MENDES, C. H.; BRITO, A. S. de; ANGOTI, B.; SALES, F. R.; REIS, L. S.; VASCONCELOS, N. P. de. **Academic freedom in Brazil**: a case study on recent development. Berlin: Global Public Policy Institute, 2020. Disponível em: https://www.gppi.net/media/GPPi_LAUT_2020_Academic_Freedom_in_Brazil.pdf. Acesso em: 2 set. 2020.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Direito & Práxis**, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

MOURA, F. P. de; SALLES, D. da C. O Escola Sem Partido e o ódio aos professores que formam crianças (des)viadas. **Periódicus**, v. 9, n. 1, p. 136-160, 2018.

NATIVIDADE, M. Homossexualidade, gênero e cura em perspectivas pastorais evangélicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 21, n. 61, p. 115-132, 2006.

NEVES, F. Como o ‘kit gay’ ajudou Damares Alves a chegar ao primeiro escalão. **The Intercept Brasil**, São Paulo, 12 dez. 2018. Disponível em: <https://theintercept.com/2018/12/11/kit-gay-damares-alves>. Acesso em: 13 dez. 2018.

NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E AÇÃO SOBRE MULHER E RELAÇÕES DE SEXO E GÊNERO. **Carta de repúdio**. Nipam/UFPB, João Pessoa, 28 abr. 2021.

O’LEARY, D. **The gender agenda**: redefining equality. Lafayette: Vital Issues, 1997.

O’LEARY, D. **One man, one woman**: a catholic’s guide to defending marriage. Manchester: Sophia Institute Press, 2007.

PAULO RICARDO, Padre. **PL 122, a lei da mordça gay**. Canal do YouTube. [S.l.: S.n.], 7 dez. 2011. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=JF3a9OZr52k&t=88s&ab_channel=PadrePauloRicardo. Acesso em: 15 jan. 2016.

PAULO RICARDO, Padre. **PLC 122: o projeto de destruição da família**. Canal do YouTube. [S.l.: S.n.], 22 nov. 2013a. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=PMLyt2qdi-Q&ab_channel=PadrePauloRicardo. Acesso em: 15 jan. 2016.

PAULO RICARDO, Padre. **Sexo ou gênero?** Canal do YouTube. [S.l.: S.n.], 7 out. 2013b. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=3VtYoDgfnDs&ab_channel=PadrePauloRicardo. Acesso em: 15 jan. 2016.

PAULO RICARDO, Padre. **A ideologia de gênero e o Estado totalitário**. Canal do YouTube. [S.l.: S.n.], 23 jun. 2015. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=i2ec5IoGa2k&ab_channel=PadrePauloRicardo. Acesso em: 15 jan. 2016.

PAULO RICARDO, Padre. **A Igreja prostrada diante de um vírus?** (Especial Covid-19, #1). Facebook. [S.l.: S.n.], 22 mar. 2020. Disponível em: www.facebook.com/watch/?v=194921161930448. Acesso em: 22 mar. 2020.

PENNA, F. **Ódio aos professores**. Movimento Liberdade para Educar. Niterói, 2015. Disponível em: liberdadeparaensinar.wordpress.com/2015/09/18/o-odio-aos-professores. Acesso em: 25 nov. 2015.

PENNA, F. de A. "Escola sem Partido" como ameaça à educação democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola. *In*: MACHADO, A. R. de A.; TOLEDO, M. R. de A. (orgs.). **Golpes na história e na escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 247-260.

PICHONELLI, M. Homeschooling e a domesticação do aluno. *In*: CÁSSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo, Boitempo, 2019. p. 99-105.

PIOVEZANI, C.; GENTILE, E. **A linguagem fascista**. São Paulo: Hedra, 2020.

PRADO, M. A. M. Ofensiva antigênero como política de Estado. *In*: Conservadorismos e política de ódio: ataques fascistas e desobediências de gênero (Mesa). **Congresso Internacional de Diversidade Sexual, Étnico-racial e de Gênero (CINABEH)**, 10., 14 maio 2021. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=UIXYIB1ATw. Acesso em: 14 maio 2021.

PRADO, M. A. M.; MARACCI, J. G.; MONTEIRO, I. R. L. Governamentalidades e depurações hierárquicas dos direitos humanos no Brasil: a educação pública e a polpulação LGBT+. **Arquivos Analíticos de políticas educativas**, v. 29, n. 148, 2021.

PY, F. **Pandemia cristofascista**. São Paulo: Recriar, 2020a.

PY, F. Cristofascismo em 7 atos: como Bolsonaro usou a alegoria da Páscoa para não perder popularidade. **The Intercept Brasil**, 1º maio 2020b. Disponível em: <https://theintercept.com/2020/05/01/cristofascismo-bolsonaro-pascoa>. Acesso em: 2 maio 2020.

PY, F. Padre Paulo Ricardo: cavaleiro de batina do apocalipse pandêmico. **IHUOnline – Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, 8 fev. 2021. Disponível em: www.ihu.unisinos.br/78-noticias/606430-padre-paulo-ricardo-cavaleiro-de-batina-do-apocalipse-pandemico-artigo-de-fabio-py. Acesso em: 10 fev. 2021.

QUEIROZ, P. Gênero e política externa no governo Bolsonaro. **Observatório Feminista de Relações Internacionais**. Rio de Janeiro, 26 mar. 2020. Disponível em: <https://ofri.com.br/wp-content/uploads/2021/03/Genero-e-Politica-Externa-no-Governo-Bolsonaro.docx.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.

RIBEIRO, M. **Aula Magna**: Avanços e desafios da educação. João Pessoa, 26 abr. 2021. Universidade Federal da Paraíba. TV UFPB. Canal do YouTube. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=ZiismqWeKSM&ab_channel=TVUFPB. Acesso em: 27 abr. 2021.

RIBEIRO, A. M. C.; PALHARES, J. O homeschooling e a crítica à escola: hibridismos e (des)continuidades educativas. **Pro-Posições**, v. 28, n. 2, p. 57-84, maio/ago., 2017.

ROCHA, J. C. de C. **Guerra cultural e retórica do ódio**: crônicas de um Brasil pós-político. Bagé: Caminhos, 2021.

ROSADO-NUNES, M. J. F. A “ideologia de gênero” na discussão do PNE: a intervenção da hierarquia católica. **Horizonte**, v. 13, n. 39, p. 1237-1260, 2015.

SANTOS, C. de A. **A militarização das escolas públicas do Distrito Federal e o direito à educação em questão**. Relatório de pesquisa de Pós-Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2020.

SANTOS, C. de A.; CARA, D. T. Militarização das escolas públicas no Brasil e o financiamento: da educação como um direito à educação como privilégio. *In*: MENDONÇA, S. G. de L.; MIGUEL, J. C.; MILLER, S.; KÖHLE, É. C. (orgs.). **(De)formação na escola: desvios e desafios**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 167-190.

SEVERO, J. **O movimento homossexual**. Belo Horizonte: Betânia, 1998.

SEVERO, J. **As ilusões do movimento gay**. 2003. S/l. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/ErnandesAlmeida/as-iluses-do-movimento-gay>. Acesso em: 30 abr. 2017.

SILVEIRA, E. J. S. da. Padres conservadores em armas: o discurso público da guerra cultural entre católicos. **Reflexão**, Campinas, v. 43, n. 2, p. 289-309, jul./dez. 2018.

SOLANO GALLEGÓ, E. Crise da democracia e extremismos de direita. **Análise, Friedrich-Ebert-Stiftung Brasil**, São Paulo, v. 42, maio, 2018.

SOLANO GALLEGÓ, E. Quem é o inimigo? Retóricas de inimizade nas redes sociais no período 2014-2017. *In*: PINHEIRO-MACHADO, R.; FREIXO, A. de (orgs.). **Brasil em transe: bolsonarismo, nova direita e desdemocratização**. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2019. p. 83-98.

SOUTHERN POVERTY LAW CENTER Why is Alliance Defending Freedom a hate group?. **SPLC – Southern Poverty Law Center**, 10 Apr. 2020. Disponível em: <https://www.splcenter.org/news/2020/04/10/why-alliance-defending-freedom-hate-group>. Acesso em: 12 abr. 2020.

SOUZA, S. D. “Não à ideologia de gênero!” A produção religiosa da violência de gênero na política brasileira. **Estudos de Religião**, v. 28, n. 2, p. 188-204, jul./dez., 2014.

STRECKER, M. Como foi criada a cartilha autoritária de Jair Bolsonaro. **Isto É**, 28 maio 2021. Disponível em: <https://istoe.com.br/como-foi-criada-a-cartilha-autoritaria-de-jair-bolsonaro>. Acesso em: 31 maio 2021.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Acórdão da ADPF nº 457 Goiás. Inteiro teor do Acórdão da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 457 Goiás**. Relator Ministro Alexandre de Moraes. 27 abr. 2020a. Brasília: Supremo Tribunal Federal. Disponível em: portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15343276006&ext=.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Acórdão da ADPF nº 460 Paraná. Inteiro teor do Acórdão da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 460 Paraná**. Relator Ministro Luiz Fux. 29 jun. 2020b. Brasília: Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15343977087&ext=.pd>. Acesso em: 10 out. 2020.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Acórdão da ADPF nº 467 Minas Gerais. Inteiro teor do Acórdão da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 467 Minas Gerais**. Relator Ministro Gilmar Mendes. 29 maio 2020c. Brasília: Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15343669940&ext=.pd>. Acesso em: 10 out. 2020.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Acórdão da ADI nº 5537 Alagoas. Teor do Acórdão da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5.537 Alagoas**. Relator Ministro Roberto Barroso. 24 ago. 2020d. Brasília: Supremo Tribunal Federal. Disponível em: portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4991079. Acesso em: 10 out. 2020.

TEITELBAUM, B. R. **Guerra pela eternidade: o retorno do Tradicionalismo e a ascensão da direita populista**. Campinas: Editora Unicamp, 2020.

TEMPESTA, O. J. **Reflexões sobre a "ideologia de gênero**. Arquidiocese de São Sebastião do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: arqrio.org/formacao/detalhes/386/reflexoes-sobre-a-ideologia-de-genero. Acesso em: 1º abr. 2014.

VÉLEZ RODRÍGUEZ, R. **Cerimônia de transmissão de cargo ao ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodríguez**. Brasília, 2 jan. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jTcqtkICNtg&ab_channel=TVBrasilGov. Acesso em: 16 jan. 2019.

VENANCIO, A. T. A.; BELMONTE, P. R. O debate legislativo carioca sobre a “mudança da homossexualidade”: ciência, política e religião. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, v. 26, p. 103-125, 2017.

VENTURA, D.; AITH, F.; ASANO, C. L.; REIS, R. R. (Coords.) Direitos na Pandemia – Mapeamento e análise das normas jurídicas de resposta à covid-19 no Brasil. **Boletim Direitos na Pandemia, Cepedisa & Conectas Direitos Humanos**, v. 10, 2020. Disponível em: https://www.conectas.org/wp/wp-content/uploads/2021/01/Boletim_Direitos-na-Pandemia_ed_10.pdf. Acesso em: 23 jan. 2021.

XIMENES, S. B. O que o direito à educação tem a dizer sobre “Escola Sem Partido”? *In*: AÇÃO EDUCATIVA. **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 49-58.

XIMENES, S. B. Retorno do ensino religioso à BNCC: a culpa não é do STF. **Carta Educação**, 2017.

XIMENES, S. B. Desvendando o relatório do PL “Escola Sem Partido”. **Centro de Referência em Educação Integral**, São Paulo, 11 maio 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/desvendando-o-relatorio-do-pl-escola-sem-partido>. Acesso em: 15 maio 2018.

XIMENES, S. B. Inconstitucionalidade, ilegalidade e retrocesso na previsão do ensino religioso na BNCC. *In*: CÁSSIO, F.; CATELLI Jr., R. (Orgs.). **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 283-303.

XIMENES, S. B.; VICK, F. A extinção judicial do Escola sem Partido. **Le Monde Diplomatique Brasil**, v.156, 1 jul. 2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-extincao-judicial-do-escola-sem-partido>. Acesso em: 3 jul. 2020.

ZANINI, F. Onda conservadora chega ao ministério público. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 25 fev. 2019. Disponível em: <https://saidapela.direita.blogfolha.uol.com.br/2019/02/25/onda-conservadora-chega-ao-ministerio-publico>. Acesso em: 25 fev. 2019.

“VAMOS CUIDAR DE NOSSAS CRIANÇAS!” COMENTÁRIO SOBRE A AULA MAGNA DE UM MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Maria Eulina Pessoa de Carvalho

O atual ministro da Educação, Milton Ribeiro, em visita à Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no dia 26 de abril de 2021, proferiu uma “aula magna sobre avanços e desafios da educação”, em que acusou a escola (e implicitamente as professoras) de ensinarem meninos de 9 anos a usarem camisinha. Em resposta ao ministro, o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero (NIPAM), do Centro de Educação da UFPB, reivindicou ao Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe/UFPB) uma aula pública intitulada “Desafios da Educação para a Igualdade de Gênero e Sexualidade”, realizada no dia 18 de junho de 2021 (<http://www.ce.ufpb.br/ppge/contents/noticias/aula-publica-nipam-desafios-da-educacao-para-a-igualdade-de-genero-e-sexualidade>).

Neste texto, retomo a fala do ministro para contrapor a sua retórica capciosa a importância das questões de corpo, gênero e sexualidade na escola, assim como a valorização do trabalho docente das mulheres, desde a educação infantil, destacando duas questões: a violência sexual contra as crianças e a falta de uma política nacional de educação sexual para as/os jovens.

Com uma falinha mansa, Milton Ribeiro apresentou-se como ministro de sua igreja e do atual governo, e não do estado brasileiro, e já fez, de início, uma confissão: não imaginava

o que é o MEC... Tentando parecer humilde, reconheceu que não é "*o maior conhecedor da educação do Brasil*", mas estudou "*sempre em escola pública, desde o jardim de infância até a pós-graduação na USP*", e expressou o desejo de "*devolver ao meu país um tanto que o meu país tinha me dado*". Num preâmbulo de mais de 10 minutos, gabou-se de ter mandado 355 prefeitos de todo Brasil ao Tribunal de Contas da União, batendo na tecla da corrupção... e de ordenar por dia 480 milhões de reais... Lendo os números num papelzinho, gabou-se de administrar 69 universidades federais com 281 campi e 1.000.315 alunos; 41 instituições de educação profissional e tecnológica que se desdobram em 669 campi; 50 hospitais universitários; e, indiretamente, 48 milhões de alunos da educação básica em mais de 150 mil escolas públicas brasileiras; fora a Capes, o Inep, o FNDE, a FUNDAJ, o IBC, o INES; além de mais de 300 mil funcionários públicos, os quais, lamentou, não podem ser despedidos... Disse que pedia "*muita sabedoria a Deus*" para gerir tudo isso... (como se Deus pudesse ajudar quem já chega despreparado ao MEC e nem prepara a aula magna).

Já com mais de meia hora de conversa mole, acenando com a palavra "*mudança*", evocou o Presidente da República, que teria pedido: "*Milton, cuide das crianças*". Esse apelo compôs o ápice e fecho de sua fala.

Ora, a educação infantil e o ensino fundamental estão a cargo dos municípios. São as mulheres, em casa e na escola, que cuidam das crianças e essa injusta divisão sexual do trabalho precisa mudar. Atualmente, o Brasil conta com mais de dois milhões de professores e professoras na Educação Básica: uma maioria de mulheres (79,4%), ocupando, mais expressivamente, as etapas iniciais. Segundo dados do Censo Escolar 2020 do INEP elas constituem 96,4% do professorado da Educação Infantil, 88,1% dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 66,8% dos Anos Finais do Ensino Fundamental e 57,8% do Ensino Médio (BRASIL, 2021a).

Nós, como universidade, formamos essas professoras! O curso de Pedagogia é responsável pela qualificação do professorado da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que corresponde à faixa etária de 0 a 10 anos. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2019 do INEP, em número de matrículas, situa-se em 1º lugar entre os cursos de licenciatura e em 2º lugar entre todos os cursos superiores (de bacharelado e licenciatura). Acumula um total de 815.743 matrículas, das quais 72,2% de alunas (BRASIL, 2020), constituindo-se em um dos cursos superiores mais feminilizados e feminizados, no sentido quantitativo e qualitativo (YANNOULAS, 2011), o que requer reflexões e intervenções pedagógicas, da perspectiva de gênero, na formação docente inicial e continuada para as etapas iniciais da educação básica.

De súbito, o Ministro dirigiu-se à Profa. Ludmilla de Oliveira, reitora da Universidade Federal do Semiárido (UFERSA), em Angicos, Rio Grande do Norte, uma das poucas mulheres presentes:

Crianças com 9 anos, 10 anos, não sabem ler, sabem tudo... com respeito a todas essas senhoras aqui presentes, sabem até colocar uma camisinha, mas não sabem que b+a é ba. Estava na hora de dar um basta nisso e é por isso que esse pessoal do contra me levou agora pro Tribunal de Contas da União porque eu não queria, eu retirei do edital do livro didático questões de gênero pra crianças de 6 a 10 anos. Onde já se viu... eu começar a discutir esses assuntos, não que eu sou contra a discussão desses assuntos, respeito a orientação de todos, mas eu acho que a gente não tem o dever... não tem o direito, melhor dizendo, de violar a inocência de uma criança, nessa idade de 6 a 10 anos, trazendo questões... se você

quiser ser homem, você é homem, se quiser ser mulher, é mulher. A biologia, a natureza diz que ele é homem, é xy, mas eles querem dizer que a pessoa pode escolher o que quer. Não pode ser assim, eu acho que a gente tem de dar o direito... sim as pessoas têm liberdade pra escolher o que querem... então nesse ponto eu sou bem radical (...) eu acho que existe idade pra tudo e eu não permiti, e o melhor, o TCU por unanimidade me apoiou e disse que realmente não era hora de discutir esse assunto com crianças de 6 anos a 10 anos, que esse era um tema que não poderia estar no edital que eu lancei para livros didáticos e ponto final. Pago esse preço, pago sim, mas eu quero dar a minha contribuição com o futuro do Brasil. (TV UFPB, 2021)

Essa fala, mal articulada, confusa, capciosa será comentada adiante, pontuando-se, por ora, que o TCU não tem competência para decisões curriculares.

Aos 34:50 minutos, o Ministro voltou a ler números e a se gabar: administra 168 instituições, 350 mil servidores, sendo 140 mil professores, 150 mil técnicos. *"Sabe qual é minha folha de pagamento anual com esses servidores públicos? 77 bilhões de reais"*. Gabou-se mais: em eventos internacionais pensam que ele está equivocado com esses números. *"O Brasil não é pra amador e eu tenho buscado muito a ajuda de quem sabe mais do que eu"*, afirmando não ter medo de gente competente e ter montado uma equipe *"absolutamente técnica"*. Mencionou o lançamento do diploma digital o ano passado; a lorota da vitória do Governo Bolsonaro na aprovação do Fundeb; explicou desnecessariamente, para uma plateia de reitores e pro-reitores, o que é a Capes e elogiou sua nova presidente: *"uma mulher responsável, que não tem absolutamente nada a ver com esquerda"*

(...) ela não é uma defensora de pautas progressistas a respeito de família...", revelando seus critérios "técnicos" para ocupação de tal cargo.

Passados 42 minutos, encerrou, falando de sua luta no MEC e que quer cumprir a missão para que foi chamado... *"olhar com carinho para a educação das crianças"*, e *"melhorar a educação lá na base"*, já que *"os governos anteriores construíram um monte de telhados por aí"*.

A gabolice do ministro é um traço do tipo de masculinidade, denominado comportamento autopromocional, que pode ser analisado da perspectiva de gênero, como expressão da competição masculina, cujo extremo é a guerra. Outro traço dessa masculinidade, o falocentrismo, se manifesta quando o ministro se dirige às mulheres presentes para exibir a imagem (fantasiosa) de meninos de 9 anos colocando uma camisinha – para lembrá-las de que os homens (e aquele homem que fala) têm pênis.

A seguir, comento alguns pontos: a confusão entre gênero e sexualidade; o pânico moral em torno da educação sexual na escola, em contraposição a seus benefícios; e a necessidade de educação para a sexualidade e igualdade e diversidade de gênero, um desafio que precisamos abraçar e avançar na escola.

O que é gênero? O que é sexualidade?

Os conceitos de gênero e sexualidade são novos e complexos. Referem-se a experiências humanas importantes e precisam ser informados na escola, estudados na formação docente, continuamente pesquisados ao longo da vida individual e social, e divulgados amplamente com embasamento e rigor científico. São conceitos que o ministro parece ignorar e confunde. Quando diz *"não que eu sou contra a discussão desses assuntos, respeito a orientação de todos"*, parece estar se referindo a orientação sexual, mas também confunde sexo

e sexualidade, pois logo menciona o “xy” e afirma que o sexo é biologicamente determinado e que nós, estudiosas/os de gênero, proclamamos que se pode escolher o sexo, contrariando a natureza. Portanto, parece se referir, sem domínio vocabular, ao alinhamento sexo-gênero-orientação sexual, supostamente natural, ditado pela heteronormatividade.

Revisitemos esses conceitos interligados: sexo, gênero, sexualidade, orientação sexual e heteronormatividade, lembrando que os conceitos são históricos, criados e debatidos no campo científico, funcionando como lentes críticas de explicação de problemas sociais situados.

Sexo se refere tanto às características anatômicas e fisiológicas de animais e humanos – macho, fêmea, intersexo – quanto à atividade sexual. Contudo, sexo e corpo são artefatos socioculturais constituídos discursivamente e resultantes de investimentos e expectativas sociais, no contexto de relações de poder. O modelo dos dois sexos, a construção discursiva sobre homens e mulheres pertencerem a sexos diferentes e opostos, data do final do século XVIII, segundo Thomas Laqueur (2001), com o surgimento da ciência biológica e o estabelecimento da medicina científica. Antes disso, a desigualdade entre homens e mulheres era justificada pela imperfeição biológica, segundo o modelo do sexo único da metafísica neoplatônica. Portanto, a noção de diversidade biológica de sexo é recente e ainda mais recente é a crítica ao binarismo de sexo e gênero (BUTLER, 2007; POMBO, 2017).

A **sexualidade**, teorizada pela psicanálise, ciências da saúde e ciências sociais, se define como expressão de desejos e prazeres orientada a sujeitos do sexo oposto, do mesmo sexo ou de ambos os sexos, donde o conceito de **orientação sexual** (homo, hetero, bi). Sendo social e culturalmente construída, é contextual, variável, mutante, envolvendo tanto a construção social dos usos dos corpos, quanto a experiência subjetiva de relações íntimas, interpessoais, portanto, muito mais do que aspectos físicos:

... pode ser entendida como uma dimensão central do ser humano, incluindo: a compreensão do corpo e a relação com ele, apego emocional e amor, sexo, gênero, identidade de gênero, orientação sexual, intimidade sexual, prazer e reprodução. Sua complexidade envolve dimensões de ordem biológica, social, psicológica, espiritual, religiosa, política, legal, histórica, ética e cultural que evoluem ao longo da vida (UNESCO, 2018, p. 17, tradução da autora).

De acordo com a crítica feminista, no sistema da heterossexualidade compulsória e de oposição binária de gênero, a sexualidade masculina é representada como naturalmente ativa, agressiva e sádica, e a feminina como naturalmente passiva, masoquista e narcisista, reduzida à maternidade (CRANNY-FRANCIS *et al.*, 2003). Isso tem consequências danosas para o desenvolvimento humano, entre as quais as violências de gênero contra mulheres e pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, transgêneros, travestis, queer e intersexo (LGBTQI) (ver <https://mapadaviolenciadegenero.com.br/> sobre os números dessas violências).

Gênero, entendido como construção histórica, sociocultural e educacional de noções de feminilidade e masculinidade, fundada na diferença sexual, não é biológico/natural, nem se confunde com sexo. As representações de gênero, opostas e dicotômicas, assimétricas e hierárquicas, configuram relações de poder, de dominação masculina (SCOTT, 1995; BOURDIEU, 1999). As relações sociais de sexo/gênero se baseiam na divisão sexual do trabalho, com a desvalorização do trabalho reprodutivo (KERGOAT, 2009), a apropriação dos corpos e do trabalho de cuidado das mulheres. Portanto, o gênero não se restringe às identidades individuais/sociais, mas constitui uma estrutura de desigualdade social e simbólica,

articulada às estruturas da sexualidade e reprodução biológica (MITCHELL, 1973).

O conceito de gênero originou-se na psicologia e medicina, com John Money, no tratamento de crianças intersexo, nos anos de 1950; e da psiquiatria e psicanálise, com Robert Stoller, na pesquisa sobre transexualidade, nos anos de 1960. O primeiro a usar o conceito, John Money acreditava que o gênero era aprendido (GERMON, 2009). Tornou-se central na teoria feminista dos anos de 1970 em diante, a partir da língua inglesa, visando desnaturalizar as diferenças e denunciar as desigualdades de sexo.

As teóricas feministas da segunda onda denunciaram a ideologia de gênero da inferioridade física, intelectual e moral das mulheres com base no sexo, que as excluía do mundo público e justificava desde a desigualdade salarial ao feminicídio. Ao questionarem o essencialismo/biologismo, abriram várias perspectivas de teorização e ativismo político: criticaram a heterossexualidade compulsória, as diversas formas de opressão das mulheres e a violência sexual masculina. Os estudos feministas foram seguidos pelos estudos lésbicos, gays, queer e das masculinidades, que trouxeram novas contribuições.

Assim, a teorização de gênero vai mais além ao descolar o gênero do sexo e pluralizar as expressões de feminilidade e masculinidade. Na década de 1990, teóricas feministas pós-estruturalistas apontaram que sexo, corpo e gênero são culturalmente construídos, sendo o gênero uma norma reguladora, um aparato de produção do sexo (BUTLER, 2007); desconstruíram a correspondência linear entre sexo/corpo, gênero/identidade sexual e desejo/orientação sexual; contrapondo-se ao binarismo, apontaram que os gêneros são múltiplos, instáveis, fluidos, discursivos, consistindo em efeitos produzidos nos corpos, comportamentos e relações sociais (LAURETIS, 1994); reconheceram inclusive que o gênero é até mesmo desincorporado (CRANNY-FRANCIS *et al.*, 2003), como no caso das pessoas

transexuais e transgêneros. É essa contribuição teórica que o ministro deturpa ao dizer que propõe “escolha” do sexo ou gênero, contrariando a determinação natural divina.

No senso comum, os gêneros se definem a partir da heterossexualidade, com base na correspondência sexo-gênero. A teorização de gênero desafia a **heteronormatividade**, o conjunto de normas e valores que definem a heterossexualidade como natural e legítima, condenando outras orientações sexuais (CARVALHO; ANDRADE; JUNQUEIRA, 2009). Na ausência de uma proposta científico-crítica de educação sexual, a sexualidade que é ensinada pela família, igreja e escola se pauta pela heteronormatividade. O disciplinamento dos corpos e o controle discursivo das expressões da sexualidade, teorizados por Michel Foucault, visam normalizá-la e enquadrá-la em sua dimensão reprodutiva, sob a cisheteronormatividade, reforçando as concepções binárias de sexo e gênero na produção de corpos, sujeitos e identidades (TORRES; SARAIVA; GONZAGA, 2020), consequentemente penalizando as mulheres e as pessoas LGBTQI.

Em contraposição, o conceito de gênero problematiza as desigualdades sociais que se sustentam em diferenças (corporais, psíquicas e sociais) usadas para classificar e hierarquizar indivíduos como homens e mulheres, assim como as distintas expressões de masculinidade e feminilidade (MEYER, 2003); problematiza os modos pelos quais aprendemos e somos ensinados a nos tornarmos homens e mulheres, masculinos e femininos, isto é, sujeitos de gênero, de uma determinada forma, em um contexto sociocultural/histórico específico; enfim, problematiza as identidades de gênero fixas, binárias, assimétricas e dicotômicas.

É importante ressaltar que a ideologia de “gênero natural” cria injustiças ao condenar mulheres que não se enquadram em um modelo de feminilidade maternal, narcisista, submissa e/ou sexualmente passiva, e pessoas LGBTQI. Assim, aqueles e aquelas que não se enquadram, pela aparência

e/ou comportamento, na atribuição binária de gênero, são controlados (por leis, religiões, pela psiquiatria), reprimidos, punidos e estigmatizados (por pais/mães, professores/as e colegas), chamados de anormais, doentes, imorais, pecadores (CARVALHO; ANDRADE; JUNQUEIRA, 2009).

Portanto, a concepção identitária binária/fixa de gênero, inscrita na heteronormatividade, tem oprimido historicamente mulheres e pessoas LGBTQI, mas também afeta os homens que, enquadrados como violentos, se matam entre si e constituem a maioria da população carcerária. Segundo Souza (2005), fundamentada em dados epidemiológicos de morbimortalidade e internações hospitalares, sobretudo de jovens, a "maior vulnerabilidade do gênero masculino vir a se envolver com a violência, ora como autor ora como vítima." (p. 62), decorre das práticas machistas e de risco, por ser a identidade masculina associada a força, competições ou provas de virilidade. Na mesma direção, Lia Zanotta Machado (2004, p. 57) afirma que "a construção simbólica masculina" se dá "em torno do desafio da honra, da disputa entre homens e do controle das mulheres.". E Heleieth Saffioti (2002) já indicava que toda violência é violência de gênero, inclusive a violência homofóbica, bem como aquela desempenhada, por delegação da função patriarcal, por mulheres em posição e autoridade, ou "cometida por uma mulher contra outra." (SAFFIOTI, 2003, p. 55-56).

A teorização de gênero, falaciosamente chamada de "ideologia de gênero" por grupos reacionários (JUNQUEIRA, 2017) busca entender e superar esses problemas para construir um mundo melhor com mulheres empoderadas, homens não violentos e respeito aos direitos humanos das pessoas LGBTQI. Com base nela, podemos trabalhar na escola, atendendo ao 5º Objetivo do Desenvolvimento Sustentável (ODS 5) da Agenda 2030 da ONU (ONU, s/d) e à chamada do Movimento ElesPorElas da ONU Mulheres pela Igualdade de Gênero (<http://www.onumulheres.org.br/elesporelas/>).

Meninos de 9 anos sabem usar camisinha?

Não existem evidências empíricas para tal afirmação do ministro que, sendo mentirosa, não passa de tentativa de criar pânico moral, um conceito sociológico alusivo a uma reação exacerbada que funciona como mecanismo de controle e reprodução social (GUIDDENS; SUTTON, 2017, p. 295). Neste caso, controle dos costumes baseados na ignorância sobre a sexualidade, terreno fértil para o pânico moral, e reprodução de relações sociais tão sofridas e que incluem a violência sexual.

O padrão de atuação do pânico moral consiste em identificar algo ou algum grupo “como uma ameaça aos valores morais comuns. A ameaça é, então, exagerada e simplificada na mídia de massa” (GUIDDENS; SUTTON, 2017, p. 296), surgindo “pressões para que as autoridades tomem alguma atitude, normalmente pela introdução de nova legislação” (p. 297). É isso que grupos reacionários vêm tentando fazer ultimamente, a exemplo da tentativa de passar projetos de lei para “escolas sem partido” e contra o ensino de “ideologia de gênero”, construções falaciosas que já foram devidamente criticadas (FRIGOTTO, 2017; JUNQUEIRA, 2017). Neste caso, o pânico moral é em torno da educação sexual na escola, contra a qual grupos reacionários se posicionam, alegando ser prerrogativa da família que, como sabemos, não tem dado conta dessa tarefa.

Segundo a Mary Neide Figueiró, “atualmente menos de 20% das escolas públicas do país têm projetos amplos e contínuos de educação sexual voltados para crianças e adolescentes do Ensino Fundamental”, apesar das políticas governamentais dos anos de 2000 (“Brasil Sem Homofobia”, de 2004, “Gênero e Diversidade na Escola”, de 2006, e “Saúde na Escola”, de 2007) (MARANHÃO, 2019, s/p). Faltam iniciativas de secretarias estaduais e municipais de educação (além do próprio MEC, atualmente), bem como das escolas, embora

possam ocorrer iniciativas pontuais de professoras preocupadas com a temática.

Ao sugerir que as crianças estão aprendendo a usar camisinha na escola ao invés de aprenderem a ler, o ministro implicitamente acusa a escola de dar educação sexual inadequada, estimulando a sexualização precoce, como se a sexualidade se reduzisse ao ato sexual! E quem estaria ensinando crianças a usar camisinha? As professoras? O que esse ministro tem contra as mulheres que, mal pagas e mal reconhecidas, ensinam e cuidam das crianças nas nossas escolas?

Ademais, se fosse verdade que meninos de 9 anos soubessem usar camisinha, eles teriam sido vítimas de violência sexual, um problema de gênero!

O Brasil tem um marco legal que trata da violência sexual: o Código Penal (estupro de vulnerável, corrupção de menores, favorecimento da prostituição ou outra forma de exploração sexual de vulnerável, rufianismo, tráfico interno e internacional de pessoa para fim de exploração sexual), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (exploração sexual de criança e adolescente, inclusive no contexto de pornografia infanto-juvenil), e a Lei 13.431/17, que estabelece sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. Esta lei define a violência sexual e suas modalidades: a violência sexual e o abuso sexual. (BRASIL, 2017).

Praticada por pessoa adulta contra crianças e adolescentes, a violência sexual é “qualquer conduta que constranja a criança ou o adolescente a praticar ou presenciar conjunção carnal ou qualquer outro ato libidinoso, inclusive exposição do corpo em foto ou vídeo por meio eletrônico ou não” (BRASIL, 2017). Atinge muito mais as meninas e é cometida muito mais pelos homens.

Já o abuso sexual é “toda ação que se utiliza da criança ou do adolescente para fins sexuais, seja conjunção carnal ou outro ato libidinoso, realizado de modo presencial ou por meio eletrônico,

para estimulação sexual do agente ou de terceiro” (BRASIL, 2017). De acordo com Lessa e Mayor (2019, p. 74), trata-se de “um evento extremamente traumático, que acontece de forma recorrente na sociedade, vitimando crianças e adolescentes e afetando seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social e sexual, além de provocar intenso sofrimento psíquico”.

Como informa a Cartilha Abuso Sexual contra Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2021b), o abuso sexual se inicia entre os 6 e 12 anos, sendo mais frequente entre os 8 e 12 anos, mas ocorre até com crianças menores de 5 anos! De acordo com dados de 2019 do Disque 100, essa violência ocorre, em 72% dos casos, na casa da vítima ou do agressor, sendo cometida majoritariamente contra meninas, envolvendo pai ou padrasto (Idem, p. 11).

Segundo o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, foram registrados no Brasil, apenas em 2020, um total de 8.719 estupros de crianças e adolescentes (Idem, 2021, p. 11). “Uma menina em 5 (20%) e um menino em 10 (10%) são vítimas de abuso sexual antes dos 18 anos. Cerca de 9% de todas as mulheres foram sexualmente vitimizadas por parentes e 5% estiveram envolvidas em incesto pai e filha” (AZEVEDO; GUERRA, 2007, p. 3). Esses números estarrecedores não se referem a eventos escolares!

Logo não é a escola que “*viola a inocência de uma criança, nessa idade de 6 a 10 anos, trazendo questões*” de gênero e sexualidade, como insinua, maldosamente, o ministro (carecemos de educação sexual escolar quanto de inclusão de questões de gênero no currículo). Nossas crianças estão sendo violadas em sua integridade física fora da escola, como mostram os números, provavelmente subnotificados por falta de uma ampla educação para a sexualidade que vá além da escola e eduque adultos.

A educação sexual é fundamental para a prevenção do abuso sexual de crianças e adolescentes, como é amplamente reconhecido (ver, por exemplo, o site da Childhood Brasil

em <https://www.childhood.org.br/educacao-sexual-para-a-prevencao-do-abuso-sexual-de-criancas-e-adolescentes>). Portanto, não abordar gênero e sexualidade contribui para agravar o quadro, porque a escola é um ambiente privilegiado para a detecção precoce do abuso sexual. Sobre isso, já se advertia no Tema Transversal Orientação Sexual dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 293):

O trabalho de Orientação Sexual [leia-se educação sexual] também contribui para a prevenção de problemas graves, como o abuso sexual e a gravidez indesejada. Com relação à gravidez indesejada, o debate sobre a contracepção, o conhecimento sobre os métodos anticoncepcionais, sua disponibilidade e a reflexão sobre a própria sexualidade ampliam a percepção sobre os cuidados necessários quando se quer evitá-la. Para a prevenção do abuso sexual com crianças e jovens, trata-se de favorecer a apropriação do corpo, promovendo a consciência de que seu corpo lhes pertence e só deve ser tocado por outro com seu consentimento ou por razões de saúde e higiene. Isso contribui para o fortalecimento da auto-estima, com a conseqüente inibição do submetimento ao outro.

Portanto, a educação sexual na escola ajuda a proteger crianças e adolescentes que vivem em contextos de abuso, violência e exploração sexual, além de prevenir a gravidez indesejada. Como argumentam Lessa e Mayor (2019, isso requer educadoras capacitadas para o exercício de medidas protetivas e, basicamente, preventivas:

a educação sexual nas escolas pode ser considerada como uma medida protetiva e preventiva. Protetiva no sentido de alertar

a crianças e adolescentes que estão em situação de abuso sexual, que as práticas às quais estão sendo submetidas são da ordem de uma violência (caso elas ainda não tenham capacidade de compreender a situação) e que existe uma rede de proteção e de cuidado, que será acionada após a revelação do abuso. Por fim, configura-se de forma preventiva à medida que conscientiza acerca de toques inapropriados, brincadeiras inadequadas, sobre a diferenciação entre as partes íntimas e não íntimas do corpo, sobre canais e pessoas em quem pode confiar caso situações desse tipo ocorram, assim, tornando a criança mais atenta e menos propícia a ser persuadida e enganada por um abusador. (LESSA; MAYOR, 2019, p. 72).

Por conseguinte, formar professoras e professores capazes de dialogar sobre gênero e sexualidade na escola é uma estratégia fundamental para romper a barreira do silêncio, promover a autodefesa das crianças e adolescentes, e interromper ciclos de violência na família. Contudo, há lacuna tanto na formação docente, quanto na prática escolar, no que se refere ao enfrentamento, prevenção e proteção do abuso sexual infantil (LESSA; MAYOR, 2019).

Segundo Faria Brino e Albuquerque Williams (2008), a literatura internacional indica a importância do envolvimento das professoras/es como agentes de prevenção, já que convivem com as crianças diariamente e ao longo do ano escolar, tanto porque o abuso sexual infantil costuma ocorrer em casa, é intrafamiliar, como já apontado, quanto porque as crianças têm dificuldade de revelar sua ocorrência aos membros da família; ademais, tanto a criança pode ter mais facilidade de falar para a professora, quanto esta pode detectar sinais e sintomas de abuso, principalmente se capacitada. Em geral,

é a escola e são as profissionais da educação que são chamadas a desenvolverem programas de prevenção do abuso sexual, seja envolvendo familiares, ensinado as mães a reconhecerem sinais e sintomas de abuso, seja ensinando às crianças as habilidades de autoproteção necessárias.

As autoras também advertem que os programas de prevenção do abuso sexual infantil não são eficazes se focalizarem “apenas as crianças como alvo das intervenções”, inclusive ao ensinarem a criança a se proteger de agressores “indiretamente a responsabilizam pela ocorrência do abuso”. Portanto, devem incluir os adultos, “tanto os cuidadores quanto os agressores [...] considerando-se que diferentes ações combinadas maximizam a possibilidade de proteção à criança (FARIA BRINO; ALBUQUERQUE WILLIAMS, 2008, p. 223), o que requer educação social além de educação escolar.

Jovens, sim, devem usar camisinha!

Outra noção equivocada e capciosa presente no discurso do ministro é a de “inocência infantil”. O termo inocência, como por ele utilizado, refere-se a “desprovido de malícia; excesso de ingenuidade; pureza; grande candura proveniente da ignorância; que nunca teve relações sexuais; virgindade ou donzelice” (<https://www.dicio.com.br/inocencia/>). Com efeito as crianças ainda ignoram muita coisa sobre o mundo e, decerto, não devem ter relações sexuais. Tanto é que o casamento de crianças e adolescentes menores de 16 anos é proibido pela Lei 13.811 de 2019; e o Grupo de Trabalho da Sociedade Civil para a Agenda 2030 (2020) recomenda “alterar a legislação brasileira de modo a proibir totalmente o casamento antes dos 18 anos” (p. 33).

O casamento e a maternidade em geral sobrecarregam mais as mulheres, por tradicionalmente assumirem o trabalho de cuidado, e já não são desejáveis para as jovens que estudam e/ou trabalham, tanto é que a idade de casar tem se elevado

para os dois sexos, como aponta uma chamada jornalística, baseada em dados do IBGE de 2019: “Em uniões heterossexuais, média de idade está em 30,8 anos para os homens e 28,2 anos para as mulheres. Vida profissional e liberação sexual, segundo especialista, contribuem para a postergação da estabilidade na vida afetiva” (ROSO, 2019). A idade em que as mulheres têm filhos também de elevou e caíram os registros de casamentos e nascimentos (IBGE, 2019).

Como se sabe, a queda na taxa de natalidade e o adiamento do casamento e da maternidade estão associados à elevação da taxa de escolaridade, ingresso no mercado de trabalho e acesso ao planejamento familiar. Outra chamada jornalística diz que “Planejamento familiar é inacessível para muitas mulheres, principalmente as mais pobres” e que “Gravidez não planejada no Brasil está acima da média mundial”, atingindo 62% das brasileiras, em comparação com a média mundial de 40%, segundo pesquisa da Bayer, Federação Brasileira das Associações de Ginecologia e Obstetrícia (Febrasgo) e Inteligência em Pesquisa e Consultoria (IPEC) (LISAUSKAS, 2022).

Mais grave é que, de acordo com Souza, D'Andréa e Dantas (2021), o Brasil ocupa o primeiro lugar na América Latina e o quarto lugar no mundo em incidência de casamento precoce: “cerca de 36% das mulheres com idade entre 20 e 24 anos casaram-se antes dos 18 anos e aproximadamente 88 mil meninas e meninos com idades entre 10 e 14 anos estão em uniões consensuais, civis e/ou religiosas” (s/p). Para essas meninas, em sua maioria “pretas ou pardas e moradoras de regiões pobres dos centros urbanos e zonas rurais”, o casamento precoce associa-se a: abandono escolar e conseqüente baixa escolaridade; menor chance de receber cuidados médicos durante a gravidez e maior risco de complicações graves; taxas mais altas de mortalidade materna e infantil; e maior vulnerabilidade à violência doméstica.

De acordo com as autoras, “frequentemente, esses casamentos se apresentam como solução para uma gravidez indesejada, são utilizados como mecanismo de controle da sexualidade feminina, representam uma busca por segurança financeira e, ainda, segundo algumas leituras, são uma expressão de vontade das meninas”, o que elas contestam (Idem, s/p). O ministro não considera que a educação sexual e o uso de camisinha pelos jovens evitaria tais casamentos, em sua maior parte informais, e todas as consequências danosas deles decorrentes?

Ele, que não é pedagogo, nem especialista em gênero e sexualidade ou educação sexual, ao declarar que “*realmente não era hora de discutir esse assunto com crianças de 6 anos a 10 anos*”, ignora que a consideração de conteúdo/atividade e idade/maturidade integra o planejamento curricular, baseado em conhecimento científico?

Mary Neide Figueiró explica que um entrave à educação sexual no sistema de ensino brasileiro é a crença, sem base científica, de que “se falar sobre sexo com as crianças e os adolescentes, eles vão querer fazer sexo”, quando, ao contrário, “estudos feitos no Brasil e no exterior comprovam que crianças e adolescentes que têm uma boa educação sexual em casa e, sobretudo, na escola vão deixar para iniciar sua vida sexual mais tarde em comparação aos que não têm” (MARANHÃO, 2019, s/p). Segundo ela, a educação sexual dá “acesso ao conhecimento sobre o corpo humano e a todas as questões ligadas, diretamente ou indiretamente, ao relacionamento sexual”, como “gravidez, namoro, masturbação, relacionamento”, propicia expressar “dúvidas, angústias e sentimentos em relação ao corpo e ao sexo, podendo desfazer mitos, preconceitos e tabus”, e contribui para que crianças e adolescentes “cresçam com uma ideia bonita e positiva do corpo e do sexo”. Enfim, argumenta que é melhor aprender com professoras/es e pais/mães do que “na rua, com amigos, pela internet”, e arremata que “a educação sexual é importante

para que a criança e o/a adolescente sejam sujeitos do seu corpo e da sua sexualidade, com liberdade e responsabilidade” (MARANHÃO, 2019, s/p).

A citada reportagem da Revista Nova Escola traz ainda pesquisa realizada pelo próprio MEC em fevereiro de 2019, segundo a qual “a maioria dos brasileiros e brasileiras concorda que questões de gênero e sexualidade façam parte do currículo escolar”; um levantamento do Instituto Datafolha, divulgado no início de 2019, que “mostrou que a maioria da sociedade apoia a educação sexual em sala de aula”; e a anuência do Papa Francisco ao tratamento do tema nas escolas (MARANHÃO, 2019, s/p). Conclui certeira que “a educação sexual desempenha papel determinante na prevenção da gravidez na adolescência, no combate ao abuso sexual, machismo, sexismo, violência e preconceitos, além de ajudar no desenvolvimento da afetividade” (MARANHÃO, 2019, s/p).

Quando ensinar a usar camisinha? Na adolescência, meninos e meninas devem aprender sobre e ter acesso a métodos contraceptivos. Se eles e elas não optam pela abstinência sexual até o casamento, como algumas famílias conservadoras talvez ainda desejem e as igrejas ensinam, por que deveriam engravidar ao experimentar o sexo? Ademais, educação sexual na escola é importante para assegurar uma iniciação sexual segura, prevenindo-se de infecções sexualmente transmissíveis e aids, abuso e violência sexual.

A educação para a sexualidade se articula com temas de gênero e muitos outros, como ilustra a experiência dos núcleos de estudos de gênero em escolas estaduais de ensino médio e técnico de Pernambuco, uma política que vem sendo implementada desde 2011 pelas Secretarias da Mulher e de Educação. A reportagem da Revista Nova Escola apresenta o trabalho com jovens, a maioria meninas, focado em conceitos e debates sobre problemas sociais, da professora Cristiana Cordeiro, envolvendo temas como feminicídio, feminismo, machismo, homofobia e racismo. A professora citada indica

a extensão desse trabalho para as crianças: “Se, desde cedo, a criança discute esses temas, é consciente do seu corpo, dos seus direitos, do corpo do outro, dos limites, formaríamos uma sociedade melhor, mais cidadã” (MARANHÃO, 2019, s/p).

Os processos e estruturas sociais no mundo em que vivemos são (ainda) gendrados e gendrantes: são processos socioculturais e educacionais que reproduzem as diferenças de gênero e invisibilizam sua construção. Segundo Judith Lorber (2010), o processo de gendramento é tão antigo, constante, abrangente e profundo que raramente é examinado ou resistido: dá a impressão de que as diferenças sexuais são naturais. Cabe à escola desvelá-lo. E não faltam oportunidades no currículo em ação para se discutir conceitos e valores a partir de situações do cotidiano e do que os/as próprios/as estudantes trazem, articulando aos conteúdos do currículo escolar.

Como lembra Jeane Félix (notas da aula aberta), a escola é um espaço de convivência, de relacionamento, de diversidade de gênero, orientação sexual, etnia, idade, crença. O trabalho educativo sobre gênero e sexualidade se faz questionando e ampliando o leque de informações, sensibilizando a comunidade escolar, envolvendo, inclusive, as famílias. Existem caminhos, experiências, pesquisa, literatura, possibilidades... Por isso, os cursos de formação docente precisam incluir e qualificar a discussão sobre esses temas em seus currículos, visando formar professores/as abertos/as e preparados/as para tratá-los pedagogicamente e promover a igualdade e o respeito à diversidade sexual e de gênero.

Referências

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. de A. **Crianças vitimizadas:** a síndrome do pequeno poder. 2. ed. São Paulo: Iglu, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/dados-e-indicadores/VIOLENCIASEXUALCONTRA-CRIANCASEADOLESCENTES.pdf/view>. Acesso em: 26 maio 2021.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: INEP, 2021a. 70 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 28 dez 2021.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Cartilha Abuso Sexual contra Crianças e Adolescentes**. Abordagem de casos concretos em uma perspectiva multidisciplinar e interinstitucional. Brasília: MMFDH, 2021b. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/maio/Cartilha_Maiolaranja2021.pdf. Acesso em: 26 maio 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2019**. Brasília: INEP, 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.431**, de 4 de abril de 2017. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Brasília: PR/SG/SAJ, 2017.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e Quarto Ciclos: Orientação Sexual. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUTLER, J. **El gênero em disputa**. El feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona: Paidós, 2007.

CARVALHO, M. E. P. de; ANDRADE, F. C. B.; JUNQUEIRA, R. D. **Gênero e Diversidade Sexual** - Um glossário. João Pessoa: Editora Universitária, 2009.

CRANNY-FRANCIS, A., WARING, Wendy, STAVROPOULOS, Pam, KIRKBY, Joan. **Gender studies**. Terms and debates. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

FARIA BRINO, R. de; ALBUQUERQUE WILLIAMS, L. C. de. Professores como agentes de prevenção do abuso sexual infantil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 209-229, 2008.

FRIGOTTO, G. (org.). **Escola "sem" partido**. Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017.

GERMON, J. **Gender**: a genealogy of an idea. New York: Palgrave Macmillan, 2009.

GRUPO DE TRABALHO DA SOCIEDADE CIVIL PARA A AGENDA 2030. **IV Relatório Luz da Sociedade Civil da Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável**, Brasil, 2020. Disponível em: https://brasilnaagenda2030.files.wordpress.com/2020/08/por_rl_2020_web-1.pdf.

GUIDDENS, A.; SUTTON, P. W. **Conceitos essenciais da Sociologia**. 2. ed. rev. São Paulo: Editora UNESP, 2017.

IBGE. Agência de Notícias. **Registro Civil 2019**: número de registros de casamentos diminui 2,7% em relação a 2018. Editoria: Estatísticas Sociais, 09 dez. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/29646-registro-civil-2019-numero-de-registros-de-casamentos-diminui-2-7-em-relacao-a-2018>. Acesso em: 10 de dezembro 2021

JUNQUEIRA, R. D. "Ideologia de gênero": um dispositivo retórico de uma ofensiva antifeminista. *In*: DIAS, A. F.; SANTOS, E. F.; CRUZ, M. H. S (org.). **Gênero e sexualidades**: entre invenções e desarticulações. Aracaju: Editora IFS, 2017. p. 47-61.

KERGOAT, D. Divisão sexual do trabalho. *In*: HIRATA, H.; LABORIE, F.; LEDOARÉ, H.; SENOTIER, D. (org.), **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo, Editora Unesp, 2009. P. 67-75

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

LAURETIS, T. de. A tecnologia do gênero. *In*: HOLLANDA, H. B de (org.). **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. P. 206-242.

LESSA, C. B.; MAYOR, A. S. A dificuldade na promoção de medidas preventivas contra o abuso sexual infantil nas escolas. **Perspectivas Online: Humanas & Sociais Aplicadas**, v. 9, n. 25, p. 61-77, 2019. Disponível em: DOI: 10.25242/887692520191745. Acesso em: 7 jul. 2021.

LISAUSKAS, R. Gravidez não planejada no Brasil está acima da média mundial, aponta pesquisa. **Estadão**, 06 jan. 2022, 14h41. Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/blogs/ser-mae/gravidez-nao-planejada-no-brasil-esta-acima-da-media-mundial-aponta-pesquisa/>. Acesso em: 08 de janeiro de 2022.

LORBER, J. **Gender inequality**: feminist theories and politics. 4. ed. New York: Oxford University Press, 2010.

MACHADO, L. Z. Masculinidades e Violências. Gênero e mal-estar na sociedade contemporânea. *In*: SCHPUN, M. R. (org.). **Masculinidades**. São Paulo/Santa Cruz do Sul: Boitempo/Edunise, 2004. p. 35-78.

MARANHÃO, F. Educação sexual nas escolas é menor do que imaginamos. **Revista Nova Escola**. 2019. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/15749/educacao-sexual-nas-escolas-e-menor-do-que-imaginamos?gclid=CjwKCAiA_omPBhBBEiwAcg7smaus60njWexywObqraBUkL1IBsW7d87CD1WrLdZdpGX5xZIOcml32hoCmTsQAvD_BwE. Acesso em: 7 jul. 2021.

MEYER, D. E. E. Gênero e educação: teoria e política. *In*: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.

MITCHELL, J. **Woman's Estate**. New York: Vintage Books, 1973.

ONU. **Plataforma Agenda 2030**. Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Organização das Nações Unidas. Disponível em: <http://www.agenda2030.org.br/ods/5/>. Acesso em: 20 maio 2021.

POMBO, M. F. Desconstruindo e subvertendo o binarismo sexual e de gênero: apostas feministas e queer. **Periódicus**. Revista de estudos indisciplinados em gêneros e sexualidades, Salvador, n. 7, v. 1, p. 388-404, 2017.

ROSO, L. Homens e mulheres nunca se casaram tão tarde, aponta IBGE. **GZH Comportamento**, 04 dez. 2019. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2019/12/homens-e-mulheres-nunca-se-casaram-tao-tarde-aponta-ibge-ck3r7obmt02de01ll2gx365be.html>. Acesso em: 04 de janeiro de 2022.

SAFFIOTI, H. I. B. Conceituando o gênero. *In*: **Gênero e educação**. Caderno de apoio para a educadora e o educador. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Especial da Mulher. Prefeitura de São Paulo, 2003.

SAFFIOTI, H. I. B. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Labrys**, Estudos Feministas, n. 1-2, jul./dez., 2002.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SOUZA, E. R. de. Masculinidade e violência no Brasil: contribuições para a reflexão no campo da saúde. **Ciência & Saúde Coletiva** [online], v. 10, n. 1, p. 59-70, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-81232005000100012>>. Acesso em: 10 de novembro de 2021.

SOUZA, J.; D'ANDRÉA, I. M.; DANTAS, T. N. Casamento infantil no Brasil: parem de apagar a infância de nossas meninas. Escritos de Mulher. **Revista Consultor Jurídico**, 13 jan. 2021. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2021-jan-13/escritos-mulher-precisamos-falar-casamento-infantil-brasil>. Acesso em: 10 de novembro de 2021.

TORRES, M. A.; SARAIVA, I. M. M.; GONZAGA, R. M. Sexualidades no contexto escolar: violência ética e disputas por reconhecimento. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 25, p. 1-23, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250049>>. Acesso em: 15 de julho de 2021.

TV UFPB. **Aula Magna – 2021.1 – Avanços e Desafios da Educação**. Aula inaugural do semestre letivo 2021. 1, proferida pelo Senhor Ministro da Educação, Professor Doutor Milton Ribeiro. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZiismqWeKSM>. Acesso em: 26 maio 2021.

UNESCO. **International technical guidance on sexuality education**. An evidence-informed approach. Revised edition. Paris: UNESCO, 2018.

YANNOULAS, S. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, Brasília, ano 11, n. 22, p. 271-292, jul./dez., 2011.

MODELOS Y METODOLOGÍAS INCLUSIVAS PARA LA ENSEÑANZA SOBRE SEXUALIDAD E IGUALDAD EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

María Teresa Bejarano
Irene Martínez Martín
Virtudes Téllez Delgado

Educar e investigar sobre sexualidad, igualdad con perspectiva feminista constituye un reto: el de materializar y poner en práctica una educación para todas las personas con independencia de identidades sexo-genéricas. Es decir, garantizar el derecho a la educación desde los presupuestos inclusivos de las diferencias. Para ello, es necesario cuestionarnos los modelos de socialización diferenciada, que normalizan estereotipos y roles de género patriarcales y que se reproducen en las instituciones educativas. Las pedagogías inclusivas, feministas y críticas nos recuerdan que estos modelos hegemónicos son excluyentes y reproductores de desigualdades y violencias. Una educación, garante de derechos, justicia social y equidad, tiene la responsabilidad de repensar los modelos y metodologías de enseñanza y aprendizaje donde sean visibles cuerpos, géneros, sexualidades y narrativas de identidades diversas. Por ello, en este capítulo, ponemos en cuestión desde una perspectiva crítica y feminista los modelos de formación docente más tradicionales, apostando por otros más innovadores que aportan prácticas y estrategias transformadoras con perspectiva de género.

Modelos de relaciones infantiles y adolescentes basados en la desigualdad

La educación en sexualidad en el sistema educativo español, en cualquier etapa educativa, sigue siendo una necesidad no abordada desde las instancias administrativas superiores que regulan el currículum formal, así como en la formación inicial y docente. Las distintas reformas educativas en España continúan tratando la educación en sexualidad desde la transversalidad y la convierten en una vía de conocimientos subsidiarios alejados del principio de igualdad, lo que viene a comportar una formación débil sobre un aspecto esencial de la vida, que incide en los comportamientos personales, en las relaciones sociales, y en lo corpóreo. Todo ello da paso a que la perspectiva moral introduzca en las aulas el discurso hegemónico, constituyendo la principal barrera que dificulta que la educación en sexualidad sea un eje de contenido científico a considerar desde la perspectiva de género en las etapas de máximo desarrollo personal del alumnado.

Otra barrera se identifica en los perfiles de los docentes en todas las etapas educativas. Diversas investigaciones (DÍAZ; ANGUITA, 2017; SALAZAR; LÓPEZ YÁÑEZ, 2019), desvelan la precariedad de las competencias respecto a la educación en sexualidad y el principio de igualdad en el ámbito del desarrollo profesional. Estamos en condiciones de afirmar que el aprendizaje sobre sexualidad traspasa las paredes de las instituciones educativas, ya que éstas no ofrecen contenidos teórico-prácticos y científicos referidos a esta dimensión humana que abarca el sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Recordamos que se vivencia y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos,

psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales (OMS, 2018).

Es la educación informal, caracterizada por la espontaneidad accidental y las herramientas tecnológicas, las que suministran el modelo actual sobre sexualidad. A través de un gran caudal de información más concentrado en las distopías corporales que en las diversas realidades sexuales. Dicho modelo se va implantando y orienta prácticas relacionales, amoratorias e interactivas con nuestro cuerpo y con el de los/las demás de modo desigualitario y atravesado por el patriarcado. Es un patrón arquetípico que bascula entre la pornografía y la desigualdad sexual, convirtiéndose la primera en la pedagogía de la educación en sexualidad. No es menor, saber que la pornografía está teniendo una incidencia notable en la socialización sexual en España, construyendo modelos tóxicos de relación desde la infancia ya que, según indican los últimos datos revisados, en el estudio Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales (2019) realizado por Luis Ballestar y Carmen Orte, el acceso a la pornografía se adelanta a los 8 años. Ese mismo estudio, aporta que los contenidos expuestos son cada vez más misóginos y machistas. La industria neoliberal sobre la sexualidad accesible y gratuita facilita a los más jóvenes el empoderamiento mediante dosis de un capital "acultural" basado en la erótica patriarcal.

Desde los espacios de formación docente, se obvia que la sexualidad es una parte integral de la vida de las personas, que está presente en las diferentes etapas evolutivas y que atraviesa todas las diversidades raciales, económicas, ideológicas, etc., contribuyendo tanto al desarrollo de la identidad, como a un modelo sano y no tóxico de relaciones sociales-sexuales (UNESCO, 2014). Es por ello, necesario pensar en modelos educativos y metodologías docentes donde esta dimensión esté presente.

Hacia modelos, pedagogías y metodologías para la enseñanza y el aprendizaje de la sexualidad y la igualdad

Se hace necesario introducir este apartado con la definición de modelo educativo para justificar las propuestas que describimos a continuación, en base a los planteamientos teóricos y aplicados que se vienen desarrollando a través de este texto. Entendemos que un modelo educativo hace referencia a una recopilación o síntesis de distintas teorías y enfoques pedagógicos, que orientan a los y las docentes en la elaboración y aplicación de los programas de estudios, en la sistematización del proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta las variables espacio temporales contextuales y materiales que forman parte del proceso. A continuación, describimos los modelos y metodologías de enfoque feminista que consideramos que deben estar presentes en la formación inicial de los y las docentes.

1. Modelo coeducativo

Simón (2018) señala que la escuela debe servir como referente de cambio, ser impulsora de equidad y un espacio para practicar los derechos sobre la igualdad de trato, de oportunidades, de deberes, y de condiciones. Es, por tanto, necesario fijarnos en cómo los currícula y los planes de estudio de la formación en educación incorporan materias centradas en cuestiones referidas a la igualdad y a la coeducación. El estudio dirigido por Ballarín (2014) sobre la revisión de las materias sobre coeducación en los Grados de Maestro/a en España, arrojó varias conclusiones relevantes, una de ellas es que en solo 13 de 42 universidades públicas españolas existía alguna materia que, por su título, pudiera considerarse que abordara cuestiones relacionadas con mujeres, igualdad o género. Otros estudios han supervisado si el profesorado en activo incorpora o está preparado para abordar prácticas coeducativas (SUBIRATS, 2017). En sus conclusiones se muestra la falta de preparación

que se detecta a nivel curricular en las facultades de formación inicial (BEJARANO *et al.*, 2021). A estos datos, se suman las investigaciones que desvelan que el profesorado en activo no cree necesario trabajar de manera prioritaria estos temas ya que la desigualdad es problema de "otro tiempo", acercándose a esta temática con hostilidad e indiferencia (PRAT; FLINTOFF, 2012), lo que indica la necesidad de seguir insistiendo en un cambio de actitud profesional.

Hay que tener en cuenta, la importancia que tienen los/as profesionales que actúan en los procesos educativos de las etapas básicas para con el tratamiento de los temas sobre coeducación e igualdad en el aula. De hecho, la responsabilidad final de que el currículo prescriptivo se impregne de contenidos en educación en sexualidad e igualitaria y llegue a las aulas recae directamente en los grupos docentes. Su formación y el dominio de los conocimientos suficientes y adecuados sobre estas temáticas se hace imprescindible. Ello constituye un requisito indispensable para que puedan abordar adecuadamente los temas referidos a la coeducación.

Sin embargo, el esfuerzo no ha de ser sólo de los y las docentes en el aula, sino que los centros educativos han de llevar a cabo funciones que articulen una organización escolar y curricular impregnada del modelo coeducativo. La propuesta del modelo ha de "atravesar" todas las dinámicas, decisiones, espacios y materiales curriculares que se hagan presentes en la institución educativa. La coeducación debe formar parte de los objetivos concretos del plan de acción pedagógico de los centros de formación docente. Ha de estar recogida, como seña de identidad de la institución educativa universitaria marcada en el mapa de guías docentes que componen el plan de estudios. Se trata de incorporar la coeducación en el patrón de competencias que configuran el perfil docente para el siglo XXI. Los contenidos más explícitos que consideramos que debe tener este modelo en la formación inicial docente son los siguientes. En primer lugar, respecto a las habilidades programáticas, los elementos

curriculares y nucleares del currículum han de incorporar la perspectiva de género a cualquier programación, aportando la coeducación como objetivo general a conseguir. En segundo lugar, el diseño de materiales curriculares debe ser inclusivo teniendo en cuenta, la mirada de las identidades de género y las fórmulas de la visibilización de los aportes de las mujeres a las distintas áreas del conocimiento, evitando así el androcentrismo científico. No debemos olvidar que la dimensión práctica coeducativa ha de estar sostenida a partir de los principios y fundamentos teóricos sobre este concepto. Por ello, en tercer lugar, es importante organizar en la formación inicial un corpus teórico que dote de conocimientos científicos al alumnado en formación basados en la coeducación. A este respecto, finalmente, nuestra propuesta es partir de los referentes pedagógicos y filosóficos originarios del concepto, añadiéndoles la perspectiva feminista e histórica (BEJARANO *et al.*, 2019).

Igualmente, se hace necesario dotar al futuro profesorado de estrategias metodológicas que faciliten la transmisión de conocimiento, teniendo en cuenta los agrupamientos del alumnado diseñados con criterio de equidad, la movilidad en el aula de todo el grupo-clase respecto a las diversidades funcionales, y la génesis de procesos de comunicación dialógicos, circulares y bidireccionales. Así como, revisar el discurso docente apelando a los usos del lenguaje, teniendo en cuenta el enfoque feminista que alerta del papel del lenguaje en la reproducción y legitimación de las desigualdades de género (CAMERON, 2005). En el contexto de una educación con elementos patriarcales, el lenguaje tiende a reproducir las estructuras de pensamiento y de organización socioeducativas androcéntricas y sexistas, situando a los hombres como sujeto de acción referencial, y a las mujeres como dependientes y subordinadas. Poco o nada se nombra y representa a otras identidades sexo-genéricas que son ocultadas e invisibilizadas al no ser expresadas ni estar representadas en los espacios donde se reproduce el conocimiento. El lenguaje crea la realidad

y el pensamiento. Se piensa cuando se habla y, al mismo tiempo, cuando se habla se representa y se construye la realidad (JIMÉNEZ *et al.*, 2011). El uso masivo del lenguaje en la vertiente sexista reproduce estereotipos y prejuicios sexistas, lo que contribuye a destacar el papel preponderante de un sexo, generalmente el masculino, respecto a otro, femenino y/o a ocultar la presencia o contribución de uno de ellos en relación al ámbito o cuestión del que se habla.

Identificamos las marcas que dejan los lenguajes sexistas (apelamos a repasar no solo el discurso, también las imágenes, los gestos, etc.), y ofrecemos la posibilidad de revertir dichas marcas en la creación de otras más inclusivas que formen parte de un nuevo imaginario simbólico, coeducativo antipatriarcal y decolonial. La Universidad es una institución transmisora de conocimiento, socializadora y de referencia sobre políticas públicas. Se configura como un agente de transformación para el avance científico y ha de practicar el empleo reflexivo y crítico de un lenguaje inclusivo e igualitario; principal y especialmente en el caso de las facultades de educación y profesorado. Estos profesionales han de reflexionar sobre la idoneidad de un uso no sesgado del lenguaje (en sus múltiples formas) ya que éste se erige en la principal herramienta de transmisión de conocimientos e información que influye en las actitudes, en el comportamiento y en las percepciones y expectativas de las personas a las que educan.

Por último, el profesorado novel debe ser formado para la vehiculación de procesos democráticos participativos centrados en "desmontar" el modelo del arquetipo corporal que, es "occidental", y no "global", caracterizado por un rango estrecho de normas de apariencia "aceptables" para rostro y cuerpo, esto es, delgadez, juventud, tonicidad, firmeza y tersura de la piel, imponiéndose a todos los cánones estéticos presentes en los distintos grupos étnicos. Para ello ha de tener la habilidad de la escucha activa ante las gestualidades no heteronormativas. El cuerpo habla desde la diversidad de formas, pesos, estaturas

o marcas sexuales, y al ser escuchado, se convierte en una fuente de propuestas participativas de relaciones y de acciones. Consideramos el cuerpo, como un activo que participa operando desde la presencia en las instituciones educativas. Recientes estudios (CARVAJAL, 2018; VAZQUEZ *et al.*, 2018), ponen de relieve las barreras visibles de la exclusión, la discriminación y el acoso en el ámbito educativo ante la presencia de cuerpos no normativos, como los transexuales o de grandes volúmenes.

2. Pedagogías feministas y críticas

Analizar estos modelos nos recuerda que la educación no es neutra (MARTÍNEZ; RAMÍREZ, 2017). Es decir, es un asunto político y de compromiso con el bien común y la igualdad de derechos. Dicho de otra forma, educar supone elegir y posicionarnos ante las vivencias de las diversidades. Podemos optar por reproducir las desigualdades, violencias y exclusiones a través de nuestro rol docente, nuestras metodologías, del currículo oculto, la selección de contenidos y materiales, entre otros; o bien, apostar por prácticas de transformación didáctica y curricular. Este posicionamiento es fundamental para construirnos como docentes inclusivos, ya que supone cambiar aspectos cotidianos y de la práctica de aula.

Las pedagogías feministas (HOOKS, 2020; MARTÍNEZ, 2016) suponen poner en el centro la reconstrucción de una educación crítica con base en la igualdad, la justicia social y la equidad. Para lograr este acto de abrir grietas en la educación hegemónica con el fin de tambalear las raíces estructurales de las desigualdades, debemos prestar atención en diferentes dimensiones de acción basadas en pedagogías múltiples que se entrelazan. Esto es,

a) Hay que considerar que la inclusión de las diversidades es cuestión del centro y de la cultura coeducativa que se lleve a cabo. Es prioritario que dejemos de entender la atención a las diversidades como algo aislado, responsabilidad única de la persona “diferente” y el profesional pertinente

para empezar a construir modelos de acción educativa que establezcan cambios a nivel de centro, apoyo institucional y legislativo y abra la opción a múltiples oportunidades de relación entre alumnado, centro y comunidad educativa.

b) Establecer la pedagogía de los cuidados y del buen trato. Crear espacios seguros de relación entre estudiantes y profesorado. Y, bajo esta seguridad, fomentar una atmósfera libre de prejuicios donde se observe libertad para expresarse y ser.

c) Comprender la pedagogía como herramienta de resistencia ante violencias y discursos de odio. Se hace necesario educar en los buenos tratos, la resolución de conflictos respetados y la aceptación de las diversidades, en estrategias y herramientas de empoderamiento individual y colectivo ante los discursos de odio, creando espacios seguros, sororos y de confianza, en los que poder desarrollarse plenamente; y fomentar los autocuidados, la autodefensa y la sororidad, además de modelos de masculinidad y feminidad alejados de los tópicos hegemónicos. Es decir, no dejar ningún modelo, identidad o referente fuera, para que todo el alumnado se vea representado, incluido y respetado.

d) Instituir una pedagogía de los cuerpos y lenguajes no excluyentes, trabajar desde la naturalidad que supone vivir una sexualidad plena y sana, partir de los propios intereses y conflictos, fomentar la actitud reflexiva y crítica, apostar por lenguajes simbólicos inclusivos y abrirnos a diversas formas de comunicación. Recordemos que lo que no se nombra no existe y que los lenguajes generan y construyen conocimientos y esquemas mentales. Necesitamos nombrarnos con referentes y narrativas que nos representen en las diversidades.

e) Asentar una pedagogía comunitaria, dialógica y participativa repensando nuestras metodologías desde la participación y la cooperación, el diálogo abierto, flexible y respetado; apostando por experiencias dedicadas al bien común y la colectividad; aprendiendo a construir en grupo experiencias de éxito, en vinculación con el territorio próximo y local.

f) Partir de pedagogías situadas donde la educación se centra en los contextos propios y locales. Una educación en la que fomentar sentimientos de pertenencia mediante la introspección hacia nuestros cuerpos, espacios propios desde los que cuidarnos y cuidar y en los que nos sentimos seguros/as/es.

g) Contemplar las pedagogías eco-sociales y ecofeministas que abogan por una educación sostenible, basada en los cuidados propios y ajenos. Y, que buscan el rediseño de los espacios físicos para hacerlos más habitables, participativos y cómodos para todas las diversidades. Recordemos que no adaptamos a las personas, adaptamos los contextos y espacios.

Sánchez (2020) señala que estas pedagogías y principios, se deben incluir en los centros educativos, en documentos y sistemas de organización- escuela inclusiva-, en el proyecto educativo, en los proyectos curriculares de cada etapa, en las programaciones de aula y en el plan de atención a la diversidad; con objetivos explícitos y aclarando quiénes somos, reconociéndonos como un centro educativo diverso y que normaliza las diferencias. Es decir, preguntarnos qué queremos y cómo nos vamos a organizar. Si queremos prevenir situaciones de conflicto, sexismo, odio y desigualdad, debemos atender cada necesidad educativa derivada de una situación de diferencia, y facilitar la atención individualizada, es decir, cumplir con el derecho a la educación de todas las personas.

Para ello todos estos aspectos deben aparecer de manera explícita en los diferentes elementos curriculares: prevenir el acoso, sexismo, abuso sexual, LGTBI-fobia, etc., desde las primeras edades, educar en la sexualidad y la afectividad, favorecer el respeto a las diferencias y atender todas las diversidades entre alumnado y familias, así como, transformar las metodologías y sistemas de evaluación basándonos en los cuidados de las diversidades. Es necesario que se concrete cómo se van a introducir los contenidos relativos al respeto y atención de las diversidades y los materiales necesarios

para lograrlo. Del mismo modo que se ha de consensuar el plan de actuaciones concretas a desarrollar frente a un conflicto desde una perspectiva innovadora, constructiva y participativa que vaya más allá de los modelos punitivos de expulsión. Y establecer los sistemas de evaluación que deben recoger y reflejar todos estos principios, estrategias y contenidos de diversidad. Para ello, debemos repensar la evaluación como formación más allá de los logros finales desde enfoques competitivos y memorísticos. Esto es, una evaluación feminista e inclusiva que refleje realmente el diseño universal para el aprendizaje. Finalmente, hemos de complementar estas acciones con otras actuaciones como formación en AMPAS, colectivos de estudiantes autoorganizados, formación al profesorado, material de libre acceso, visitas y talleres con familias diversas, etc.

Son necesarias actuaciones concretas frente a los discursos y acciones de odio. Para ello, puede ser interesante conocer la trayectoria personal y profesional del personal docente, para valorar la relación existente entre la subjetividad de cada una de ellas/os y las actitudes, predisposiciones e implicaciones que podrían tener ante esta propuesta transformadora, identificando así las ventajas y/o dificultades que se podrían encontrar para llevarla a cabo, así como las propuestas para superar los frenos o resistencias que pudieran hallarse. El método biográfico-narrativo puede ser un aliado excepcional para tal objetivo.

3. Narrativas intrapersonales para la sistematización de experiencias docentes

Desde la década de los 90 del siglo pasado, la investigación educativa referida a la formación y el desarrollo profesional docente se ha beneficiado del método biográfico-narrativo, con el fin de reflexionar sobre sus prácticas y articular mecanismos de transferencia del conocimiento en innovación educativa y mejora de la enseñanza (FERNÁNDEZ CRUZ, 2010). Valoramos

esta metodología como idónea, para articular propuestas idóneas en una línea de sistematización de experiencias que permitiera conocer las claves de acción e intervención y así alcanzar los objetivos planteados en los puntos anteriores.

En trabajos recientes (BEJARANO *et al.*, 2021) hemos podido comprobar cómo las y los docentes refieren sus experiencias personales como vertebradoras de su actividad profesional. El método biográfico-narrativo nos ha permitido, tal y como señalaban Landín y Sánchez (2019), acceder al conocimiento desarrollado por una persona a partir de sus experiencias, para valorar el ejercicio profesional por medio de las evaluaciones y autoevaluaciones realizadas por cada uno de los/as docentes. Los recuerdos, sentimientos, ideales, aprendizajes y significados contextualizados en tiempos y espacios concretos de la memoria (LANDÍN; SÁNCHEZ, 2019) nos permiten acceder a narrativas que no describen la realidad, sino los significados que se le atribuyen a la misma por parte de quienes la protagonizan. De este modo, las personas son consideradas agentes activos de su propia práctica, protagonistas de una valoración y toma de decisiones, por medio de una metodología que encaja perfectamente en las lógicas pedagógicas participativas y de enfoque de género feminista planteadas en este capítulo.

El reconocimiento de esta subjetividad nos conduce a una apertura del conocimiento del otro (y la otra) que, de un modo más participativo, a partir de sus experiencias, historias y aprendizajes (LANDÍN; SÁNCHEZ, 2019) vive la experiencia de aprender y aprender desde la experiencia (BOUD *et al.*, 2011). El tratamiento del profesorado no como un dato, sino como un actor social (individual y colectivo) protagonista de sus acciones, supone una ruptura epistemológica en la que más allá de sofisticadas y deshumanizadas reglas metodológicas, se parte de sus hechos, pensamientos y discursos para interpretar sus cotidianidades (PUJADAS, 2000).

El uso de las narraciones biográficas del profesorado puede suponer, así, su revalorización en la actividad docente, donde desde el reconocimiento del valor de su participación ofrezca nuevas alternativas y caminos de actuación en los que confluyen las expectativas planteadas y la cotidianidad profesional, tal y como sostuviera Ferreira (1999) para colectivos excluidos de la construcción de los relatos históricos, las políticas y la legislación formales. Del mismo modo, permite una aproximación individualizada, no tipificada, que asume la propia diversidad existente entre las y los docentes; familiarizándonos, al mismo tiempo, con las circunstancias particulares y los sistemas de normas de su campo de actuación, ayudándonos a comprender los límites impuestos por él (PUJADAS, 2000); multiplicando las narraciones entre agentes implicados en el mismo campo para superar el riesgo de otorgarles un carácter de objetividad (BOURDIEU, 1989) que dificultará la consecución y sistematización de la experiencia.

La sistematización se entiende aquí como Holliday definiera la sistematización de experiencias (2012), esto es, un ejercicio de producción de conocimiento crítico desde la práctica, en un marco de construcción de nuevas epistemologías “que se enfrentan a las formas tradicionales de producir conocimiento científico y a las formas dominantes de producción y circulación de saberes” (p. 56). Las narraciones particulares y múltiples producidas gracias al método biográfico-narrativo permitirían conocer el peso de la subjetividad en el ejercicio docente y las normas en las que se insertan, al mismo tiempo que promoverían un rol participativo mayor de las y los docentes en la producción y circulación de saberes y experiencias conducentes a la mejora de la enseñanza y la innovación.

Esta forma múltiple de narrar, para sistematizar después, permite establecer relaciones entre el conocimiento y la acción, tal y como avanzara Lyotard (1993), ofreciendo los diferentes puntos de vista de los que se componen las experiencias individuales, y encadenando nuevos significados (BARTHES, 1974;

Bruner, 2003) para acometer actos que permitan a sus protagonistas ubicarse en el mundo (CALVINO, 2001).

La narración evoca y sugiere, compromete y responsabiliza (LONDOÑO, 2012), conllevando efectos colaterales en las conductas, valores, identificaciones y comportamientos grupales (DELGADO; GUTIÉRREZ, 1999), esto es, los fines que se busca conseguir en la propuesta expuesta en los puntos anteriores. Ahora bien, tal y como se plantea Fernández Cruz (2010):

¿Resulta útil y legítimo acceder de manera introspectiva a la vida de los docentes? ¿La casuística personal que se enfatiza desde la aproximación biográfico-narrativa ayuda o entorpece los procesos de profesionalización de la comunidad docente? ¿La comprensión de las motivaciones profesionales de los [y las] docentes aporta criterios para reenfocar las políticas educativas? ¿Los relatos de la experiencia son un soporte adecuado para la transferencia de buenas prácticas docentes? (p. 19).

Por todo lo dicho con antelación, las respuestas a todas estas cuestiones deberían ser afirmativas, garantizando para todos y todas las docentes tres principios éticos, esto es, respeto a la autonomía personal, confidencialidad y justicia; entendiendo que la legitimidad metodológica reside en la confluencia entre el interés profesional particular y el interés profesional común de mejora de la enseñanza, y que ellas y ellos son esenciales en la estrategia global para avanzar hacia la sociedad del conocimiento, así como el eje central de las políticas educativas de nuestro contexto (FERNÁNDEZ CRUZ, 2010, p. 22-24).

El método biográfico-narrativo, y la sistematización posterior de sus narraciones en contraposición con sus prácticas, cuenta con todas las características para ahondar y potenciar las competencias que han sido señaladas como relevantes por la

Comisión Europea (2008) para el caso del profesorado y formadores/as de este entorno profesional: competencias profesionales (destrezas técnicas y experiencias), competencias pedagógicas y sociales (de transferencia de conocimiento a los jóvenes) y competencias de gestión. Sus lógicas son coincidentes con las del enfoque coeducativo, feminista, crítico y decolonial, por lo que emerge como metodología idónea para la propuesta transformadora presentada en estas páginas.

Propuestas y Conclusiones: Entretejer modelos para la transformación educativa

Desde los presupuestos teóricos que se han expuesto en este texto, queremos comunicar la propuesta de poner en diálogo los dos modelos presentados (coeducativo y feminista) con la metodología biográfica-narrativa con un fin de sistematizar experiencias transformadoras. La intersección de estas propuestas tiene varias finalidades, por un lado, aportar los conocimientos teóricos y prácticos, así como las habilidades profesionales necesarias para intervenir en los procesos de enseñanza y aprendizaje bajo el paradigma del principio de igualdad (BEJARANO, 2018), por otro lado potenciar el empoderamiento profesional. La igualdad entre seres humanos es una cuestión de derechos humanos y una condición previa para el desarrollo potencial de todas las dimensiones de este. Se trata de entender esta intersección como un indicador del desarrollo sostenible centrado en las personas ON WOMEN (2016). Como afirma Mayorga (2018), se debe cambiar la forma de pensar y actuar de las y los docentes en sus dinámicas didácticas y articular la igualdad de género en la despatriarcalización del currículum, así como en todas las dimensiones del proceso de enseñanza y aprendizaje. Ello implica un cambio de mentalidad para generar concientización en toda la comunidad educativa. Las prácticas educativas serán transformadoras si existe el empoderamiento profesional con perspectiva de género y, para ello, en este capítulo

se apuesta por una metodología biográfica-narrativa feminista y coeducadora de los procesos educativos.

Esta apuesta biográfica-narrativa permite ahondar en la subjetividad y conocer las formas en cómo esta influye en el ejercicio profesional docente. Tal y como señala con antelación Fernández Cruz (2010), es un método diagnóstico idóneo para identificar situaciones personales comprendidas en el ejercicio de la profesión docente, narrando en primera persona las formas (individuales y colectivas) de entender e implicarse con el ejercicio docente; ofreciendo información para realizar intervenciones efectivas basadas en las propias experiencias, pensamientos y discursos de quienes llevan a cabo la práctica profesional, reflexionan sobre ella y contribuyen así en la consolidación de un conocimiento profesional colectivo. Esta información multivocal, tan valiosa, es la que puede ser tomada como conocimiento propio e ineludible que oriente en las formas de implementación de cambios epistémico-pedagógicos en las aulas, los centros y las comunidades educativas. Es decir, la que permita sistematizar el rol y la responsabilidad del profesorado en los procesos de cambio en la educación, teniendo un gran potencial investigador enfocado a la acción y reflexión crítica.

Referencias

BALLARÍN, P. ¿Se enseña coeducación en la Universidad? *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, v. 2, n. 1, p. 7-31, 2017. <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865>

BARTHES, R. Introducción al análisis estructural del relato. En Niccolini, S. (comp). **El análisis estructural (65-101)**. Centro Editor de América Latina, 1974.

BEJARANO, M. T. El principio de igualdad. Revisión histórica y propuestas educativas. En Martín Sánchez, María (Dir.). **Estudio integral de la violencia de género (165-187)**. Tirant, 2018.

BEJARANO, M. T.; MARTÍNEZ-MARTÍN; I., TÉLLEZ, V. Narrativas del profesorado universitario en sexualidad e igualdad. *Athenea Digital*, v. 21, n. 3, e3041, 2021. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3041>

BEJARANO, M. T.; MARTÍNEZ-MARTÍN, I.; BLANCO, M. Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum. **Tendencias Pedagógicas**, v. 34, p. 37-50, 2019. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.004>

BOUD, D.; COHEN, R.; WALKER, D. (eds.). El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento. Narcea, 2011.

BOURDIEU, P. La ilusión biográfica. **Historia y Fuente Oral**, v. 2, p. 27-33, 1989. <https://www.jstor.org/stable/27753247>

BRUNER, J. **La fábrica de historias. Fondo de Cultura Económica**, 2003.

CALVINO, I. **Seis propuestas para el próximo milenio**. Siruela, 2001.

CAMERON, D. **The Feminist Critique of Language**. A reader. Routledge, 2005.

CARVAJAL, A. Transexualidad y transfobia en el sistema educativo. Humanidades. **Revista de la Escuela de Estudios Generales**, v. 8, n. 1, p. 1-31, 2018.

COMISIÓN EUROPEA EUROTRAINER. Making lifelong learning possible. A study of the situation and qualification of trainers in Europe, 2008. <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A9557>

DELGADO, J. M.; GUTIÉRREZ, J. **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Síntesis, 1999.

DÍAZ, S.; ANGUITA, R. Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 20, n. 1, p. 219-232, 2017.

FERNÁNDEZ CRUZ, M. Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, v. 14, n. 3, p. 17-32, 2010. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev143ART1.pdf>

FERREIRA, E. F. X. Mujeres, memoria e identidad política. **Historia, Antropología y Fuente Oral**, v. 1, n. 21, p. 53-66, 1999. <https://www.jstor.org/stable/27752983>

hooks, b. **Enseñar a transgredir**. Ediciones Capitán Swing, 2020.

HOLLIDAY, O. Sistematización de experiencias, investigación y evaluación. Aproximaciones desde tres ángulos. Educación Global Research. **Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo**, v. 1, 56-70, 2012. <http://educacionglobalresearch.net/issue01jara/>

JIMÉNEZ, M. L., ROMÁN, M.; TRAVERSO, J. Lenguaje no sexista y barreras a su utilización. Un estudio en el ámbito universitario. **Revista de Investigación en Educación**, v. 2, n. 9, p. 174-183. 2011.

LANDÍN, M. R.; SÁNCHEZ, S. I. El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. **Educación**, v. 28, n. 54, 227-242, p. 2019. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>

LONDOÑO, O. L. La etnografía desde las narrativas digitales. Itinerario educativo, XXVI v.59, p. 143-166, 2012. <https://doi.org/10.21500/01212753.1465>.

LYOTARD, J. F. **La condición postmoderna**. Planeta-Agostini, 1993.

MAYORGA, K. Igualdad de género en la educación superior en el siglo XXI. Palermo. **Business Review**, 18, p. 137-144, 2018.

MARTÍNEZ-MARTÍN, I. Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. **Foro de Educación**, v. 14, n. 20, p. 129-151, 2016. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>

MARTÍNEZ-MARTÍN, I.; RAMÍREZ, G. Des-patriarcalizar y Des-colonizar la Educación. Experiencias para una Formación Feminista del Profesorado. **Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social**, v. 6, n. 2, p. 81-95, 2017. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.005>

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo. España: OMS. 2018.

ON WOMEN. (11 de 10 de 2016). ON WOMEN. <http://www.un.org/womenwatch/osagi/conceptsanddefinitions.htm>

PACHECO, B.; LÓPEZ, J. Ella lo provocó: el enfoque de género en la comprensión de la violencia escolar. **Revista de Investigación Educativa**, v. 37, n. 2, 363-378, 2019. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.321371>

PUJADAS, J. J. El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, v. 9, p. 127-158, 2000. <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0000110127A>

SÁNCHEZ, M. **Pedagogías Queer**. La Catarata, 2020.

SIMÓN, M. E. **Coeducación para la igualdad**. Emakunde, 2018.

SUBIRATS, M. **Coeducación, apuesta por la libertad**. Octaedro., 2017.

PRAT, M.; FLINTOFF, A. Tomando el pulso a la perspectiva de género: un estudio de caso en una institución universitaria de formación de profesorado de educación física. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 15, n. 3, p. 69-83, 2012.

SIMÓN, M. E. **Coeducación para la igualdad**. Emakunde, 2018.

UNESCO. **Educación integral de la sexualidad: conceptos, enfoques y competencias**. UNESCO, 2014.

VAZQUEZ-ARÉVALO, R.; RODRÍGUEZ, A.; López, X.; MANCILLA-DÍAZ; J. M. Valoración de la imagen corporal en preescolares: Percepción de padres e hijos. **Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios**, v. 9, n. 2, p. 208-220, 2018. <http://dx.doi.org/10.22201/fesi.20071523e.2018.2.540>

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales**. Byayala ediciones, 2013.

PEDAGOGIAS POSSÍVEIS: CORPOS, SEXUALIDADES, TEORIA QUEER E EDUCAÇÃO

Renato Duro Dias
Lucas Lopes Grischke
Matheus Zambrano Pereira

Introdução

A discussão proposta neste artigo pretende focar na possibilidade transformadora da realidade escolar por meio de uma Educação em Direitos Humanos (EDH) que aborde os gêneros e as sexualidades em uma dimensão não-binária e não-excludente.

É preciso deixar claro que no universo escolar, o grupo estudantil não é homogêneo: é formado por identidades sexuais e de gêneros em formação, que muitas vezes não encontram suporte “seio” familiar. Desta forma, o ambiente escolar geralmente, representa o primeiro contato efetivo daquele sujeito desamparado afetiva e emocionalmente, com diferentes existências e perspectivas de vidas.

Entretanto, uma normatização presente na educação, acaba por sufocar as vozes dissonantes daquele padrão estabelecido de forma imperativa e promove uma reiterada perpetuação do processo social de exclusão e abjeção de corpos dissonantes.

A abordagem metodológica empregada no estudo é de análise bibliográfica, sustentada por autores e autoras que explanam conceitos como direitos humanos e educação (DIAS;

BRUM, 2017; FACHINETTO; SEFFNER; SANTOS, 2018), crítica à visão universalista dos direitos humanos (SEFFNER *et al.*, 2014; SANTOS, 2013; BUTLER, 2013) e a pedagogia queer (LOURO, 2001; MOTTA; RIBEIRO, 2013; FURLANI, 2009).

Para discorrer sobre o assunto o texto foi dividido em duas seções. Então, na primeira seção, será tratado como os direitos humanos universais, frutos da visão europeia hegemônica do século XVIII. favorecem uma camada social privilegiada e a importância de se buscar a ruptura do sentido totalizante, de modo que sejam permitidas inclusões e ressignificações. Dentro desta perspectiva, a Educação em Direitos Humanos deve se direcionar a uma revisão dos direitos humanos, de maneira de que estes possam auxiliar na reflexão crítica da educação de gêneros e sexualidades, denominada de "educação sexual".

Na segunda seção, se propõe a necessidade de utilização da teoria queer com o intuito de revisar a tradicionalidade da pedagogia binária, sustentada na normatização do trinômio sexo-gênero-orientação sexual. Assim, a pedagogia queer poderia proporcionar nos espaços escolares a semente de uma subversão da cultura tradicional que, geralmente, ignora aqueles seres humanos que não são desejados no sistema heterocentrado.

Dentre as pedagogias possíveis, calcadas em direitos humanos, o presente escrito discutirá, portanto, a possibilidade e alguns desafios na utilização da metodologia queer com o objetivo de romper a base puramente biológica e heteronormativa da educação sexual aplicada nas salas de aula, impulsionando, o papel das instituições de ensino como fomentadoras da capacidade reflexiva e contestadora em crianças, jovens e adultos estudantes.

Gêneros e sexualidades na perspectiva da Educação em Direitos Humanos

O sujeito-padrão a que se refere a Declaração Universal dos Direitos Humanos concentra-se na figura do homem branco, heterossexual, ocidental e cristão (FURLANI, 2009, p. 298; SEFFNER, 2014, p. 713), por isso, no momento em que se desconsidera a diversidade humana,

O afastamento desses pontos qualificadores de humanidade reduz a capacidade de o sujeito entrar na esfera dos direitos e de reivindicá-los. Os direitos humanos se transformam, nesse processo, num arco-íris: lindo de se ver, impossível de se alcançar (BENTO, 2011, p. 554).

Nesse sentido, aplicam-se as palavras de Bourdieu (2018, p. 91): "É característico dos dominantes estarem prontos a fazer reconhecer sua maneira de ser particular como universal". Este raciocínio também é seguido por Seffner (2014, p. 713):

Uma estratégia recorrente para que o texto se apresente dotado de uma suposta neutralidade é construir suas ideias de uma perspectiva continuamente nomeada como "universal". Esse universal nada mais é do que um particular, o Ocidente branco católico, alçado à condição de universal e de paradigma.

Em complemento, Bauman (2005, p. 83) disserta que este sentido totalizante, embora verifique a existência das diferenças e perceba que estas sejam inevitáveis, entende que as englobará na generalização.

No paradigma dominante, há um enquadramento de humanidades em uma determinada matriz cultural, explicitamente ocidental e colonialista. Deste modo, Sparemberger e Damázio (2016, p. 277) anotam que

Muitos discursos ocidentais (científicos, jurídicos, políticos) são considerados como 'universais' e, assim, são impostos para todo planeta, diferentes dos saberes "outros" (indígenas, orientais e africanos), que são tratados como saberes menores, locais, incompletos, míticos, ou seja, inferiores.

A hegemonia dos valores aplicados é insuficiente no alcance da pluralidade de identidades, corpos e vidas existentes, e, portanto, se essas pessoas não estão contempladas no rol dos denominados "direitos humanos", restarão como "inumanas". Aos seres inumanos, então, destinam-se a vulnerabilidade social e a subalternização (DIAS; BRUM, 2017, p. 2402).

A declaração de 1789 – Declaração de direitos do homem e do cidadão – foi idealizada em termos de direitos políticos do cidadão e não estaria apta a abarcar os futuros direitos sociais e os "direitos culturais" (TOURAINÉ, 2007, p. 216). Os movimentos sociais feministas, negros, de comunidades LGBT, a partir do século XX, apontaram a insuficiência da "universalidade" da Declaração em solucionar as desigualdades sociais (FURLANI, 2009, p. 298). Neste contexto, Hall (2015, p. 28) aduz que "(...) o feminismo questionou a noção de que os homens e as mulheres eram parte da mesma identidade – a 'humanidade' – substituindo-a pela questão da diferença sexual".

Boaventura de Sousa Santos (2013, p. 62-63), diante deste panorama, comenta que:

Porque os direitos coletivos não entram no cânone original dos direitos humanos, a tensão entre os direitos individuais e direitos coletivos decorre da luta histórica dos grupos sociais que, por serem excluídos ou discriminados enquanto grupos, não podiam ser adequadamente protegidos por direitos humanos individuais.

Na conceitualização das bases do pós-colonialismo, Judith Butler explica que a categoria “universal” deveria estar sempre em aberto, de modo que torne viáveis as inclusões, ressignificações e as contestações políticas (BUTLER, 2013, p. 17).

A corrente política conservadora, mesclada por fundamentos religiosos e neoliberais, em plena ascensão no Brasil e no mundo, defende e dissemina a “neutralidade” dos direitos humanos, de forma que as particularidades em matéria de gêneros e sexualidades sejam sacrificadas em prol de um “universalismo abstrato”, que favorece a manutenção da normalidade heterossexual e da hegemonia masculina. Assim, resulta naquilo que Hall (2015, p. 35) entendeu como a cultura nacional unificadora:

(...) não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional.

Neste contexto de universalismo, o Artigo 12 da Convenção Americana dos Direitos Humanos de 1969 é acionado pelo conservadorismo para defender o já referido “Programa Escola Sem Partido” (MIGUEL, 2016, p. 602). Esse dispositivo estabelece que “Os pais, e quando for o caso os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções” (CONVENÇÃO AMERICANA DE DIREITOS HUMANOS, 1969, Art. 2). Nesta lógica, em comentário ao aspecto da descontextualização dos direitos humanos convencionais, Boaventura de Sousa Santos (2013, p. 47) aponta que “(...) até aos nossos dias, os direitos humanos foram usados como discurso e como arma política, em contextos muito distintos e com objetivos contraditórios”.

Perante esta situação, é importante questionar o entendimento da condição humana e ressignificar a amplitude dos Direitos Humanos, sob valores contra-hegemônicos que afastem o racismo, a homofobia, o imperialismo, o sexismo, o elitismo, o colonialismo e demais esquemas inflexíveis e desumanos que perpetuem a degradação e extermínio da própria humanidade (DIAS; BRUM, 2017, p. 2403). Neste sentido, Butler (2018, p. 43) reflete que

O próprio fato de que posso perguntar quais humanos são reconhecidos como humanos e quais não são significa que existe um campo distinto do humano que permanece irreconhecível, de acordo com as normas dominantes, mas que é obviamente reconhecível dentro do campo epistêmico aberto pelas formas contra-hegemônicas de conhecimento.

Uma vez que na composição dos direitos humanos universais, ligados diretamente à liberdade e à igualdade de todo e qualquer indivíduo, estão os direitos sexuais (FURLANI, 2009, p. 302), a revisão dos direitos humanos abarcaria também a violência de gênero, seja no âmbito doméstico, seja no âmbito público:

O direito à justiça (equidade) sexual – Este se refere à libertação de todas as formas de discriminação relacionadas a sexo, gênero, orientação sexual, idade, raça, classe social, religião ou incapacidades físicas ou emocionais (FURLANI, 2009, p. 301-302).

Diante disso, o Estado não pôde ficar na inércia e foi pressionado a responder aos anseios da população estigmatizada e vulnerabilizada, por meio de políticas públicas e iniciativas legislativas (FURLANI, 2009, p. 300).

A Educação é um direito social invocado na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, ao se estabelecer que “Todo ser humano tem direito à instrução” (XXVI, 1.), “(...) orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (XXVI, 2.) (ONU, 1948).

O Brasil assume o compromisso de respeitar e cumprir o artigo 26 da Declaração Universal, ao se tornar signatário do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), consoante o Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992. O artigo 13 deste Pacto estabelece que

Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, 1966).

O respeito à diversidade sexual e de gênero no conteúdo dos direitos humanos relacionado à educação é referenciado em diversas legislações internacionais, com participação do Estado brasileiro e entre as quais podem ser citadas: A Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres, de 1979, Plataforma de Ação da Conferência Mundial sobre as Mulheres, elaborada em 1995, Princípios de Yogyakarta sobre a Aplicação da Legislação Internacional

de Direitos Humanos em Relação à Orientação Sexual e Identidade de Gênero, confeccionados no ano de 2007 (REIS; EGGERT, 2017). Perante essa perspectiva, Seiffert e Hage (2008, p. 142) compreendem que:

(...) a educação é um direito humano, e pautá-la nesse pressuposto implica reconhecer o direito à igualdade e à diferença, assumindo o desafio de implementar políticas públicas e práticas educativas, que contemplem a totalidade da população brasileira e que sejam capazes de enfrentar as desigualdades sociais em seus múltiplos aspectos.

Sob o foco de gênero, a “Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres” – CEDAW, de 1979, promulgada no Brasil pelo Decreto n 4.377, de 13 de setembro de 2002 (BRASIL, 2002), “(...) marcou uma nova fase da proteção dos direitos humanos no âmbito global, em que se buscou uma proteção específica de grupos a partir da noção de igualdade formal e material” (LEÃO, 2016, p. 188), elaborando o compromisso de Estados-parte em assegurar esta igualdade entre homens e mulheres, inclusive na esfera educacional (Art. 5º, “b”, Art.10, caput). Tal objetivo também é almejado pela Quarta Conferência das Nações Unidas sobre a Mulher, realizada em Pequim, em 1995, que culminou na “Plataforma de Ação da Conferência Mundial sobre as Mulheres”.

Esta Conferência identifica como uma das doze áreas prioritárias, “ (...) a desigualdade no acesso à educação e à capacitação (...)” (ONU, 1995, p. 148) e na determinação de “Assegurar, em benefício dos homens e das mulheres, igualdade de acesso e de tratamento em matéria de educação e cuidados de saúde, e melhorar a saúde sexual e reprodutiva e a educação das mulheres” (ONU, 1995, p. 153).

Observa-se que, nestes dois documentos, não há referências aos termos ou aos conceitos de “orientação sexual”

e “diversidade sexual”, enquanto que a “sexualidade”, na normativa de 1995, é geralmente associada à maternidade, reprodução e fecundidade (ONU, 1995, p. 178-179).

Neste aspecto, posteriormente, os Princípios de Yogyakarta avançam e trazem os conceitos de orientação sexual

(...) como estando referida à capacidade de cada pessoa de experimentar uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como de ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas (PRINCÍPIOS, 2007, p. 10)

e de identidade de gênero

(...) como estando referida à experiência interna, individual e profundamente sentida que cada pessoa tem em relação ao gênero, que pode, ou não, corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo-se aí o sentimento pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos ou outros) e outras expressões de gênero, inclusive o modo de vestir-se, o modo de falar e maneirismos (PRINCÍPIOS, 2007, p. 10).

O primeiro princípio do documento em análise registra que os direitos humanos devem ser garantidos plenamente a todos os indivíduos, independentemente de orientação sexual e de identidade de gênero (PRINCÍPIOS, 2007, p. 11) e, desta forma, os Estados, devem, “Implementar programas de educação e conscientização para promover e aprimorar o gozo pleno de todos os direitos humanos por todas as pessoas (...)” (PRINCÍPIOS, 2007, p. 11).

O princípio 16 (dezesseis) apregoa o direito à educação, sem discriminação e respeitadas as identidades de gênero e orientações sexuais. Elenca, também, uma série de responsabilidades estatais, desde “ (...) medidas legislativas, administrativas e outras (...) para assegurar o acesso igual à educação e tratamento igual dos e das estudantes, funcionários/as e professores/ as no sistema educacional” (Princípio 16, a) até o princípio de “Garantir que toda pessoa tenha acesso a oportunidades e recursos para aprendizado ao longo da vida (...)” (Princípio 16, h), incluindo a proteção contra violências e marginalizações. O incentivo aos estudos e ao ensino atinentes à gênero e sexualidade inserem-se no rol de atribuições do Estado (Princípio 16, b).

Em termos de legislação nacional, Leão (2016, p. 189-190) ressalta que a união de Direitos Humanos e Educação é evidente no artigo 8º, IX da Lei da Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006) que relaciona violência de gênero e currículo, com a seguinte diretriz de política pública:

o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher (BRASIL, 2006).

Esta autora informa ainda que, além disso, o preâmbulo desta lei explicita sua conformidade com a Constituição Federal, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (Convenção CEDAW) e a Convenção Interamericana para Prevenir, Sancionar e Erradicar a Violência contra a Mulher (Convenção de Belém do Pará) (LEÃO, 2016, p. 189).

Derivado da Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995-2004) (PIOVESAN; FACHIN, 2017, p. 28), o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos

(PMEDH) da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, constituído em etapas (PIOVESAN; FACHIN, 2017, p. 29) definiu a Educação em Direitos Humanos em “(...) um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal de direitos humanos” (UNESCO, 2006, p. 1).

Neste cenário, a pedagogia focada nos direitos humanos, pode

(...) pontuar o valor de uma educação, que se reconheça numa luta árdua e sutil pela democracia, tornando-se mais e mais democrática à medida que é vivida numa nova dimensão coletiva (PINEL, 2013, p. 210).

Na análise de Carreira (2015, p. 378) sobre as variadas perspectivas da educação no país, em relação às diferenças hierárquicas, a abordagem empregada, neste caso, é do “ (...) reconhecimento das diferenças desiguais como garantia do direito humano à educação de todos”.

A autora define que “O reconhecimento das diferenças está articulado ao enfrentamento das desigualdades e é compreendido como base para a construção de uma sociedade democrática, ancorada nos direitos humanos” (CARREIRA, 2015, p. 378). Todavia, ela alerta que “(...) não há como garantir uma educação de qualidade para todos e todas sem desestabilizar o universal, e torná-lo aberto à diversidade humana” (CARREIRA, 2015, p. 379).

Em complementação, Piovesan e Fachin (2017, p. 25) discorrem que a EDH é

(...) irrefutavelmente, um instrumento valioso de empoderamento, transformando-se em um mecanismo de afirmação de direitos, por intermédio do qual os indivíduos se tornam

verdadeiramente protagonistas de suas vidas, usufruindo da autonomia para efetuar suas próprias escolhas.

É imprescindível mencionar que a segunda fase do Plano de Ação do PMEDH, que "(...) se destinou ao ensino superior e à formação em Direitos Humanos para professores, servidores públicos, membros das forças de segurança e agentes policiais e militares" (PIOVESAN; FACHIN, 2017, p. 29) traz o conceito de "Educadores", "(...) usado para se referir às pessoas que projetam, desenvolvem, implementam e avaliam atividades em direitos humanos e programas de ensino em contextos da educação formal, informal e não formal" (UNESCO, 2012, p. 8). Considerando que uma instituição de ensino é formada por docentes e técnicos/as-administrativos/as em educação (TAE's), esse conceito é adequado para englobar o universo de profissionais que tem como atividade a educação.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) teve elaboração inicial em 2003 (BRASIL, 2007, p. 12), em um esforço conjunto entre Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação e Ministério da Justiça, UNESCO e representantes da Sociedade Civil, com o objetivo central de "(...) difundir a cultura de direitos humanos no país" (BRASIL, 2007, p. 26).

De acordo com Zluhan e Raitz (2014, p. 40), o PNEDH possibilitou o "(...) trabalho sistemático e institucionalizado a fim de fomentar uma educação voltada para a promoção da igualdade, da justiça, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz."

Na dimensão de gênero e sexualidades, para o âmbito do ensino básico, o Plano estipulou a ação programática de

9. Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros,

bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos (as) trabalhadores (as) da educação para lidar criticamente com esses temas (BRASIL, 2007, p. 33).

Enquanto que na educação superior, se estipulou, sobretudo, ações afirmativas “ (...) que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros e seguimentos geracionais e étnico-raciais” (BRASIL, 2007, p. 41).

Em 2012, a Resolução nº 01, de 30 de maio de 2012, do Conselho Nacional de Educação, estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Neste documento, entende-se os direitos humanos como “(...) um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais (...) referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana” (BRASIL, 2012, Art. 2º § 1º).

Além disso, pelas Diretrizes, “Aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos (as) os (as) envolvidos (as) nos processos educacionais”. (BRASIL, 2012, Art. 2º, § 2º)

A Educação em Direitos Humanos, conforme a Resolução foi projetada para ser aplicada em documentos pedagógicos norteadores das Instituições de Ensino, como parâmetro, inclusive, na gestão pública (Art. 6º, art.12), que é

(...) um desses espaços no qual deve ser viabilizada a participação ao ser humano, de modo que seja ouvido em suas necessidades, oportunizando deliberação por prioridades, culminando por deliberação final com fundamento no respeito aos direitos humanos, com a execução de uma política pública coesa, legítima (CIENA, 2016, p. 102).

Pela reflexão de Ciena (2016, p. 102), “Os caminhos apontados para a efetiva educação em direitos humanos têm como ponto de partida a criação de uma nova epistemologia, uma nova maneira de pensar (...).” Deste modo, os direitos humanos na educação poderiam sustentar a cultura do respeito à diversidade e à diferença na sociedade:

A violência do racismo, do sexismo, da xenofobia, da homofobia e de outras formas de intolerância é nutrida pela cultura da violência racial, sexista, xenófoba e homofóbica, que nega ao outro a condição plena de sujeito de direito. Assim, o combate à cultura da intolerância requer o fortalecimento da cultura do respeito às diversidades. O combate à cultura da violência requer o fortalecimento da cultura da paz. O combate à cultura da negação e da violação a direitos requer o fortalecimento da cultura da afirmação e da promoção de direitos (PIOVESAN; FACHIN, 2017, p. 36).

O fortalecimento da “cultura de paz” promove o diálogo intercultural e fomenta o resgate da cidadania de sujeitos invisibilizados no processo democrático (CIENA, 2016, p. 104). Por outro lado, “(...) a qualidade em educação no Brasil ainda não é assumida predominantemente como um direito de todos e uma questão de justiça” (CARREIRA, 2015, p. 377).

Neste panorama, a Educação em Direitos Humanos contribui para

(...) acionar pedagogias culturais que visam à autonomia dos indivíduos para decidir sobre si, seu corpo, suas trajetórias, seus pertencimentos políticos; mas tudo isso em estreita conexão com o domínio das leis, da justiça, do direito, dos deveres e obrigações

e do respeito para com os demais (FACHINETTO; SEFFNER; SANTOS, 2018, p. 16-17.)

A pedagogia queer para uma educação sexual ressignificada

A temática dos gêneros e sexualidades, aplicada à esfera dos direitos humanos, requer uma nova visão interdisciplinar que possibilite discussões além das diferenças sexuais consideradas biologicamente naturais, e da manutenção do trinômio normativo sexo-gênero-orientação sexual (SMITH; SANTOS, 2017, p. 1098).

Entende-se que “A pedagogia tradicional é hegemonicamente heterossexista” (NINO; PIVA, 2013, p. 501) e que a escola, instituição historicamente padronizadora, continua a classificar o corpo discente por meio de órgãos genitais.

O sistema de classificação proporciona “(...) um quadro de vulnerabilidades vivenciadas pelas experiências de chacota e humilhação e pelas diversas formas de opressão e processos de exclusão, segregação e guetização (...)” (DUARTE, 2015, p. 99) a discentes que estão deslocados/as em referência aos padrões normativos heteronormativo, como travestis ou transexuais, que não são contemplados/as até em simples atos de utilização do banheiro ou, ainda, não são reconhecidos com o prenome escolhido, correspondente à identidade de gênero (SILVA JUNIOR, 2016, p. 178). Nesta linha, Miskolci (2017, p. 42-43) verifica que

O banheiro público, como a escola, é uma tecnologia de gênero que merece ser repensada. Divisões arquitetônicas são algumas das formas que a sociedade encontra de colocar cada um no seu quadrado, e, sobretudo, no caso do banheiro, no seu lugar dentro do binário masculino e feminino.

No que diz respeito à adequação do nome à identidade de gênero em detrimento àquele definido primeiramente

no registro civil (SILVA JUNIOR, 2016, p. 179-180), é válido mencionar a Resolução Nº 1 de 19 de janeiro de 2018, expedida pelo Conselho Nacional de Educação. Esta Resolução seguiu o Decreto Nº 8.727, de 28 de abril de 2016 e definiu o nome do uso social de travestis e transexuais nos registros escolares (BRASIL, 2018). Enquanto que o Decreto, por dispor do uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, veda "(...) o uso de expressões pejorativas e discriminatórias para referir-se a pessoas travestis ou transexuais" (BRASIL, 2016, Art. 2º, Parágrafo único).

Sobre a presença de travestis e de transexuais nas instituições escolares, Silva Junior (2016, p. 177) compreende que

Esses sujeitos significam des/ordem, na 'coerência' binária da escola. Talvez por colocarem em xeque o sistema corpo-sexo-gênero por meio da ambiguidade que revelam em relação às normas de gênero tão bem arquitetadas e naturalizadas nos espaços e tempos escolares.

Assim, a pedagogia binarista em estudos de gêneros e sexualidades, embora possa vir a expor e refletir acerca do machismo e da homofobia existentes na sociedade brasileira, é limitante, pois "Ao olhar para os sujeitos e para a sexualidade exclusivamente a partir de um referente biológico binário, naturalizam-se diferenças que dizem respeito ao corpo, ao gênero e à sexualidade" (ALTMANN, 2013, p. 78), e deve-se considerar que

Na escola encontram-se múltiplas possibilidades de corpos trans, híbridos, plurais e identidades de gênero não compartimentadas nas caixas pré-estabelecidas para o que é tradicionalmente construído (constituído e naturalizado) como corpo masculino e feminino (DIAS; DOMBKOWITSCH, 2015, p. 298).

Diante disso, Cadilhe (2017, p. 53) sugere que se verifique "(...) necessidade de uma formação inicial e continuada de professores/as que seja sensível a pensar a diversidade para além dos binarismos masculinidade *versus* feminilidade".

Motta e Ribeiro (2013, p. 1697) defendem que a formação educacional deve compreender que os processos culturais produzem sujeitos na condição de normais e anormais. Nesta compreensão, os autores ressaltam a importância de teóricos/teóricas pós-críticos que "(...)indicam novas estratégias pedagógicas que valorizem categorias como identidade, subjetividade, multiculturalismo, dentre outras, nos processos educacionais" (MOTTA; RIBEIRO, 2013, p. 1697).

Entre as teorias pós-críticas, apresenta-se, no contexto educacional, a possibilidade de aplicação da perspectiva queer (MOTTA; RIBEIRO, 2013, p. 1698). Conforme Russel, Sarick e Kennely (2011, p. 230) "(...)o objetivo da pedagogia queer é desestabilizar identidades essencialistas de todas as pessoas (...)". A fim de problematizar a essencialidade de identidades, Cadilhe (2017, p. 48) explica que, "Dois conceitos tornam-se chave nesta perspectiva: o de heteronormatividade e o de heterossexualidade compulsória".

Se a normalidade é política e socialmente construída, os processos didáticos questionariam de modo crítico a sexualidade heteronormativa. A crítica queer não se restringe somente à luta contra a discriminação sexual e à reivindicação por espaços, inclui, também, a indagação ao processo de exposição de determinadas identidades e ocultação de outras (FURLANI, 2009), porque

(...) enquanto os estudos de gênero, os estudos gays e lésbicos podem ter tomado a existência do sujeito 'feminino' do sujeito gay ou lésbico, a perspectiva queer (...) empreende uma investigação e uma desconstrução dessas categorias, afirmando a indeterminação e a instabilidade

de todas as identidades sexuadas e 'genericadas' (MOTTA; RIBEIRO, 2013, p. 1698).

Desta forma, Louro (2001, p. 550) aduz que a pedagogia e o currículo inseridos nos estudos queer "(...) se distinguiriam de programas multiculturais bem intencionados, onde as diferenças (de gênero, sexuais ou étnicas) são toleradas ou são apreciadas como curiosidades exóticas". Salienta-se, pois, que na pedagogia queer o proposto

Não se trata, propriamente, de incorporar ao currículo (já superpovoado) um outro sujeito (o queer), mas sim, de mais apropriadamente, de pôr em questão a ideia de que se disponha de um corpo de conhecimentos mais ou menos seguro que deva ser transmitido; além disso, pôr em questão a forma usual de conceber a relação professor-estudante-texto (...) Trata-se ainda, e fundamentalmente, de questionar sobre as condições que permitem (ou que impedem) o conhecimento (LOURO, 2018, p. 60).

Percebe-se, assim, uma subversão à ordem pedagógica tradicional, que levaria ao questionamento: "O que aconteceria se, ao invés de punir, vigiar ou controlar aqueles que rompem as normas que buscam enquadrá-los, um currículo pudesse se inspirar nessas expressões de dissidência para o próprio educar?" (SILVA; SILVEIRA; COSTA, 2016, p. 157). Neste contexto, são possíveis os

Olhares para o abjeto, o plural, o múltiplo, o que escapa das estruturas da escola e da mídia, o que coloca a formação do/a professor/a sob suspeita e chama o/a humano/a que está no espaço da escola para olhar para suas potencialidades e fragilidades (TAKARA, 2017, p. 144).

Verifica-se que para a pedagogia queer, um dos objetivos seria a desconstrução do processo pelo qual alguns sujeitos estão de acordo com a norma e outros estão à margem desta (LOURO, 2001, p. 550), pois na construção binária,

Essa visão dualista e polarizada empurra as pessoas num movimento de identificação com e de integração ao grupo mais bem avaliado moral e socialmente (brancos/as, ricos/as, heterossexuais, bem-educados/as, comportados/as), evitando ser percebido/a como parte de um grupo desvalorizado (negros/as, pobres, homossexuais, transexuais, travestis, com escolaridade reduzida, bagunceiros/as), na tentativa de assim escapar dos estigmas e da discriminação dirigida às/aos 'desviantes' (NARDI; QUARTIERO, 2012, p. 72).

Diante de um novo horizonte, com "(...) a possibilidade de a educação operar a desconstrução do binarismo referente à oposição hetero/homossexual" (MOTTA; RIBEIRO, 2013, p. 1701), a Educação Sexual queer implementaria nesse "(...) espaço normalizador, ideias de poder e resistência, liberdade e transgressão" (MOTTA; RIBEIRO, 2013, p. 1701) e, através da subversão e crítica, poderia demonstrar como se perpetuam as relações hierarquizadas no ambiente escolar (FURLANI, 2009, p. 316).

Portanto, a Educação Sexual em abordagem queer, é aquela que, municiada de reflexões de autores/autoras como Michel Foucault, em referência à sexualidade e Judith Butler, acerca do gênero (NINO; PIVA, 2013, p. 501), "(...) fala, explícita, problematiza e desconstrói as representações negativas socialmente impostas a esses sujeitos e às suas identidades 'excluídas'" (FURLANI, 2009, p. 301) e concomitantemente, denuncia "(...) as experiências da abjeção na intenção de colocar

em xeque o regime heterocentrado”. (COUTO JUNIOR; OSWALD, 2016, p. 125).

Diante desse fato, Altmann (2013, p. 73) aponta que

Se olharmos para a escola a partir de uma perspectiva histórica, poderemos ver as diferentes formas como ela foi conclamada a colocar a sexualidade em discurso e como tais questões estão ligadas a fatos constituídos como problemas sociais no contexto e no momento em que estão situados.

Assim posto, a metodologia de ensino queer, para Couto Junior e Oswald (2016, p. 30), poderia se realizar por meio do resgate “(...) da história, a forma como os processos normativos vêm inserindo, espacial e temporalmente, determinados sujeitos na condição de seres abjetos”. Além do mais, segundo estes autores, a restrição da sexualidade à temas como gravidez e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis manteria a escola dentro do regime heterocentrado (COUTO JUNIOR; OSWALD, 2016, p. 131).

Em sugestão para que se amplie a discussão da educação sexual, Miranda e Oliveira (2016, p. 367-369) aplicaram em aula do curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia do Campus de São Bernardo da Universidade Federal do Maranhão, duas atividades avaliativas: um filme sobre intersexualidade e posterior debate sobre o tema. Após inicial estranhamento da turma, os autores perceberam o compartilhamento de experiências relacionados à docência e, como resultado verificaram que as discussões e os estudos produzidos acarretaram dúvidas e abalos aos pré-conceitos naturalizados pelo corpo discente.

Nesta linha, também é válida a contribuição trazida por Nunes e Seffner (2018, p. 205) que sugerem que se reflita, por meio da utilização da dramatização como ferramenta didática no meio escolar, o tratamento dado às diferentes identidades sexuais e de gênero.

Estes autores trazem o relato das atividades do projeto “Garantia de Acesso – atendimento à diversidade”, criado no ano de 2014 na cidade de Porto Alegre. Para fins de capacitação, resumidamente, uma atriz realiza a performance teatral no papel de uma travesti enferma que procura atendimento em unidade de saúde. Desta situação, pode-se observar se é ou não realizado o atendimento, quais dificuldades enfrentadas por servidores e servidoras no acolhimento, além da reflexão de que a equipe de serviço se prepare adequadamente para as necessidades de travestis e transexuais que têm, como qualquer pessoa cidadã, o direito a utilizar o Sistema Único de Saúde (NUNES; SEFFNER, 2018, p. 205-206).

Diante dessas exemplificações, segue a reflexão do motivo de se aplicar uma pedagogia desconstrutivista na escola:

Por que uma pedagogia *queer*? Para introduzir na pedagogia e na educação a dúvida e a incerteza em relação à norma disciplinar quanto aos saberes e aos corpos. Isto é, para dilacerar os limites do pensamento e pensar o impensável. Por que na escola? Porque na escola, em nome da racionalidade e da ciência, se produziu uma história de normalização, exclusão e violência em torno dos saberes, dos corpos e dos sujeitos (CÉSAR, 2012, p. 352).

Desta forma, um dos desafios da aplicação da Educação em Direitos Humanos, que se aprofunde no debate não-binário de gêneros e sexualidades, possivelmente, é a criação de espaços escolares que subvertam ou contestem a cultura tradicionalmente operacional das instituições de ensino e, que assim, garanta o bem maior, que é o direito à educação, expresso em dispositivo constitucional.

Por muitas vezes, a sala de aula, por ser o palco principal e final da escola, é o alvo central de pensamentos e ações.

No entanto, além do necessário protagonismo discente, uma instituição com essa finalidade é composta por servidores docentes e técnico-administrativos, empregados e empregadas terceirizados/as, gestores e gestoras, dentre outros segmentos. Assim, o meio escolar, para se consolidar como um local democrático, além do empenho e pensamento crítico da comunidade acadêmica, necessita da participação ativa e consciente de uma gestão socialmente responsável que fomenta políticas inclusivas.

Neste horizonte, precisa-se analisar as possibilidades de produção de documentos institucionais escolares participativos e não-excludentes, assim como a viabilidade de se formar estruturas administrativas educacionais que tenham caráter acolhedor e que sejam compartilhadas pelas pessoas que convivem no ambiente de ensino, com respeito às diferenças, à justiça social e aos direitos humanos.

Considerações Finais

A escola, sendo ambiente de contato efetivo dos sujeitos desamparados afetiva e emocionalmente em razão de gênero e sexualidade, é lugar de (de)formação nestes sujeitos de diferentes formas de existir e de perspectiva em suas vidas. É aí que surge a importância da educação em direitos humanos como meio de auxiliar na reflexão crítica da educação sexual.

A teoria queer, a seu turno, se faz necessária frente à tradicionalidade da pedagogia binária, que se sustenta na configuração do trinômio sexo-gênero-orientação sexual.

Deve-se estudar a possibilidade de utilização da metodologia queer a fim de romper com a base biológica e heteronormativa da educação sexual em sala de aula, de modo a impulsionar o papel das instituições de ensino como formadoras de capacidade reflexiva e mesmo contestadora por crianças, jovens e adultos, frente ao paradigma tido por universal.

Ficou claro que a categoria “universal” deve estar sempre em aberto, de modo a tornar viáveis as inclusões,

resignificações e as contestações políticas, a fim de evitar, também, a cultura nacional unificadora que vê os direitos humanos como recursos para discurso e como arma para a política, em contextos distintos e com objetivos antagônicos.

A educação, como direito humano, deve ser pautada nesse pressuposto, a fim de reconhecer-se o direito à igualdade e à diferença. Nesse sentido, devem os Estados implementar políticas educacionais conscientizadores que promovam e aprimorem o gozo efetivo de todos os direitos humanos.

Importa, também, que sejam asseguradas as formações continuadas dos trabalhadores da educação para que possam lidar criticamente com esses temas, por caminhos que apontem para a direção de uma efetiva educação em Direitos Humanos, tendo por partida uma nova epistemologia.

Para tanto, requer-se uma visão interdisciplinar que fomente discussões para além das diferenças sexuais consideradas biologicamente naturais. Com efeito, a pedagogia binarista em estudos de gêneros e sexualidades, embora possa vir a expor e refletir acerca do machismo e da homofobia existentes na sociedade brasileira, é limitante.

Para a pedagogia queer, um dos objetivos seria a desconstrução do processo pelo qual alguns sujeitos estão de acordo com a norma e outros estão à margem desta.

Surge a questão: por que adotar uma pedagogia *queer*? Para que seja introduzida na pedagogia e na educação a dúvida e a incerteza com relação à norma disciplinar referente aos saberes e aos corpos; isto é, para dilacerar os limites do pensamento e pensar o impensável. Reitera-se: por que na escola? Porque na escola, em nome da racionalidade e da ciência, se produziu uma história de normalização, exclusão e violência em torno dos saberes, dos corpos e dos sujeitos.

Referências

ALTMANN, H. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sex., Salud Soc. (Rio J.)**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 69-82, 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64872013000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 ago. 2019.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, ago.2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000200016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 7 jun. 2019.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 6. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2018.

BRASIL. **DECRETO Nº 4.377**, de 13 de setembro de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.340** de 07 de agosto de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)** / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. 76 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 fev. 2018.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP n. 01/2012**, de 30 de maio de 2012. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/cursos-concursos/promocao/Anexo%20F7_RESOLU%C3%87%C3%83O%20CNECP%201%20DE%2030%20DE%20MAIO%20DE%202012.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. **DECRETO nº 8.727**, de 28 de abril de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO Nº 1**, de 19 de janeiro de 2018. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/kujrw0tzc2mb/content/id/2016049/do1-2018-01-22-resolucao-n-1-de-19-de-janeiro-de-2018-2016045.

Acesso em: 31 jul. 2019.

BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembléia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, J. Fundamentos Contingentes: o feminismo e a questão do "pós-modernismo". **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 11, p. 11-42, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634457>. Acesso em: 31 jul. 2019.

CADILHE, A. J. "Tenho dificuldades em lidar com essa situação. Narrativas, gênero e sexualidade na formação continuada de professores/as. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 4., n. 6, 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/483>. Acesso em: 31 jul. 2019.

CARREIRA, D. **Igualdade e diferenças nas políticas educacionais**: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma. 2015. 508 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo USP, São Paulo, 2015. [Orientadora Professora Doutora Roseli Fischmann]. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042016-101028/pt-br.php>. Acesso em: 31 jul. 2019.

CÉSAR, M. R. de A. A diferença no currículo ou intervenções para uma pedagogia. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 351-362, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1257/pdf> Acesso em: 31 jul. 2019.

CIENA, F. P. **A gestão pública das políticas educacionais para a efetivação democrática do direito à educação no Brasil**: da democracia cognitiva à democracia participativa. 2016. 303 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Direito). Universidade de São Paulo USP, São Paulo, 2016. [Orientador professor Fernando Mussa Abujamra Aith]. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-14082016-174140/fr.php>. Acesso em: 31 jul. 2019.

CONVENÇÃO AMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. 1969. Disponível em: https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm. Acesso em: 05 ago. 2019.

COUTO JUNIOR, D. R.; OSWALD, M. L. M. Em defesa de uma pedagogia Queer: re-imaginando corpos, gêneros e sexualidades no espaço escolar. **Textura**, Canoas, v. 18, n. 38, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/2058>. Acesso em: 31 jul. 2019.

DIAS, R. D.; BRUM, A. N. (Re)significando o discurso dos direitos humanos: um diálogo a partir da educação em e para os direitos humanos. **Quaestio Iuris**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 04, p. 2396-2412, 2017. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/view/25690> Acesso em: 04 ago. 2019.

DIAS, R. D.; DOMBKOWITSCH, L. A. Direito Humano à Educação: A Inclusão das Temáticas de Gênero e de Sexualidades nos Planos de Educação. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**, Minas Gerais, v. 1, n. 2, p. 295-312, jul./dez. 2015. Disponível em: https://www.indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/15/pdf_1. Acesso em: 31. jul. 2019.

DUARTE, M. L. T. **Escola**: lugar político da diversidade sexual e de gênero. 2015. 235 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFRN, Natal, 2015. [Orientadora Professora Doutora Berenice Bento]. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/20759>. Acesso em: 31 jul. 2019.

FACHINETTO, R. F.; SEFFNER, F.; SANTOS, R. B. dos. Educação em Direitos Humanos: componente curricular indispensável na escola pública brasileira contemporânea. *In*: **Educação em Direitos Humanos**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/183493/001079303.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 30 ago. 2019.

FURLANI, J. Direitos Humanos, Direitos Sexuais e Pedagogia Queer: o que essas abordagens têm a dizer à Educação Sexual? *In*: JUNQUEIRA, R. D. (org). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume32_diversidade_sexual_na_educacao_problematizacoes_sobre_a_homofobia_nas_escolas.pdf Acesso em: 04 ago. 2019.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LEÃO, I. **A Educação Brasileira na ONU**: Temas e Debates nos Relatórios do Brasil ao Comitê CEDAW. Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016. Disponível em: http://generoeducacao.org.br/wp-content/uploads/2016/12/generoeducacao_site_completo.pdf. Acesso em: 31 jul. 2019.

LOURO, G. L. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 ago. 2019.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MIGUEL, L. F. Da "doutrinação marxista" à "ideologia de gênero" – Escola Sem Partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 590-621, set. 2016. ISSN 2179-8966. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163>. Acesso em: 31 jul. 2019.

MIRANDA, M. H. G. de; OLIVEIRA, A. C. A. Os Limites das Categorias Heteronormativas no cotidiano escolar e a Pedagogia Queer: o caso do uso do banheiro. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 32, p. 350-373, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufma.br:8080/jspui/bitstream/123456789/709/1/Os%20Limites%20das%20Categorias.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MOTTA, J. I. J.; RIBEIRO, V. M. B. Quem educa queer: a perspectiva de uma analítica queer aos processos de educação em saúde. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 6, p. 1695-1704, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232013000600021&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 ago. 2019.

NARDI, H. C.; QUARTIERO, E. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. **Sex., Salud Soc. (Rio J.)**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 59-87, ago. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64872012000500004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 ago. 2019.

NINO, A.; PIVA, P. J. de L. O cotidiano escolar e os impactos da teoria queer face à pedagogia heterossexista. **SapereAude**, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 501-505, 1. sem. 2013. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/viewFile/5578/5513>. Acesso em: 31 jul. 2019.

NUNES, C.; SEFFNER, F. Quando AIDS, sexualidade e direitos humanos se encontram no território escolar. *In*: **Educação em Direitos Humanos**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/183493/001079303.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 ago. 2019.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **IV Conferência Mundial sobre a Mulher**. Pequim, 1995. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2014/02/declaracao_pequim.pdf. Acesso em: 12 ago. 2019.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. 1966. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto_internacional.pdf. Acesso em: 12 ago. 2019.

PINEL, H. A experiência de ser (sendo) gay masculino na escola: por uma pedagogia dos direitos humanos. *In*: RODRIGUES, A.; BARRETO, M. A. S. C. **Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas**. Vitória: Edufes, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/821/1/livro%20edufes%20Curr%C3%ADculos%2C%20g%C3%AAneros%20e%20sexualidades%20experi%C3%AAncias%20misturadas%20e%20compartilhadas.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019.

PIOVESAN, F; FACHIN, M. G. Educação em Direitos Humanos: desafios e perspectivas. **Revista Jurídica da Presidência**, Brasília, v. 19, n. 117, 2017. Disponível em: <https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/article/view/1528>. Acesso em: 12 ago. 2019.

PRINCÍPIOS de Yogyakarta: princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Tradução Jones de Freitas. jul. 2007. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/gays/principios_de_yogyakarta.pdf. Acesso em: 28. jul. 2019

REIS, T; EGGERT, E. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 jul. 2019.

RUSSEL, C.; SARICK, T.; KENNELLY, J. Tornando queer a educação ambiental. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 225, jan. 2011. ISSN 1806-9584. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000100016>. Acesso em: 29 jul. 2019.

SANTOS, B. de S. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. *In*: CHAUIÍ, M.; SANTOS, B. de S. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 41-66.

SEIFFERT, O. M. L. B.; HAGE, S. M. **Políticas de Ações Afirmativas para a Educação Superior no Brasil**: da intenção à realidade. *In*: BITTAR, M; OLIVEIRA, J. F. de; MOROSINI, M. **Educação Superior no Brasil – 10 anos Pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYISGMAMkW1/document/id/492421 Acesso em: 10 ago. 2019.

SEFFNER, F. *et al.* Narrativas da origem histórica dos direitos humanos nos manuais de direito. **Caderno Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 694-719, set. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000300011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 set. 2019.

SILVA, J. P. de L.; SILVEIRA, E. L.; COSTA, L. C. S. A teoria queer e os muros da escola: tessituras entre práticas e (des)normalizações. **Textura**, Canoas, v. 18, n. 38, 2016. Disponível em: Disponível em <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/2057>. Acesso em: 22 jul. 2019.

SILVA JUNIOR, J. A. da. Direitos à meia luz: regulamentação do uso do nome social de estudantes travestis e transexuais nas instituições escolares. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 45, p. 173-189, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/2293>. Acesso em: 31 jul. 2019.

SMITH, A. do S. P. de O.; SANTOS, J. L. O. dos. Corpos, identidades e violência: o gênero e os direitos humanos. **Rev. Direito Práx.**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 1083-1112, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2179-89662017000201083&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 6 maio 2019.

SPAREMBERGER, R. F. L.; DAMÁZIO, E. da S. P. Discurso constitucional colonial: um olhar para a decolonialidade e para o “novo” Constitucionalismo Latino-Americano. **Pensar**, Fortaleza, v. 21, n. 1, p. 271-297, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/rpen/article/view/2939/pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

TAKARA, S. **Uma pedagogia bicha**: homofobia, jornalismo e educação. 2017. 177 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, UEM, Maringá, 2017. [Orientadora Teresa Kazukio Teruya]. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses/2017/2017%20-%20Samilo%20Takara.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2019.

TOURAINÉ, A. **Um novo paradigma**: para compreender o mundo de hoje. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

UNESCO. **Plano de Ações. Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. Primeira Fase.** 2006. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf. Acesso em: 11 jul. 2019.

UNESCO. **Plano de Ações. Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. Segunda Fase.** 2012. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217350_por. Acesso em: 11 jul. 2019.

ZLUHAN, M. R.; RAITZ, T. R. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 31-54, abr. 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812014000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 2 jul. 2019.

OCUPANDO AS RUAS E O FUTEBOL: Jovens mulheres aprendizes que resistem às assimetrias de gênero

Jéssica Sapore de Aguiar
Shirlei Rezende Sales

A vida das mulheres é atravessada por diversos marcadores sociais que as posicionam na sociedade e constroem suas vivências. Já nos primeiros anos de vida, nós mulheres aprendemos que há "coisas de meninas": certas posturas, comportamentos e responsabilidades. A vida das participantes da pesquisa que subsidia o presente artigo também é constituída por essas questões. Em uma sociedade marcada pelo machismo, nós mulheres resistimos. Lutamos dia a dia contra as opressões e pelo direito à igualdade. Somos muitas, diferentes e com diversos modos de vida que marcam nossa existência como mulheres no Brasil. Mulheres que carregam em seus corpos marcas das desigualdades, das relações de trabalho dominadoras, mas que também resistem de forma forte e corajosa. Nós contestamos o discurso machista que prescreve a submissão feminina, subvertendo assim as normas de gênero prevalentes e deslocando o discurso para o novo, rumo às transformações sociais necessárias.

Os desafios na vivência das relações de gênero se apresentam nas mais variadas dimensões cotidianas e em diferentes locais como na rua, na escola, no trabalho e em casa. Este capítulo traz parte dos resultados de uma pesquisa que teve por objetivo analisar como é ser jovem mulher aprendiz

e vivenciar sua condição juvenil. Para as jovens mulheres participantes da pesquisa, as diferenças e desigualdades de gênero são marcantes especialmente no que se refere ao uso do tempo livre e às práticas de lazer. As/os jovens resistem e buscam distintas possibilidades de lazer, nas ruas com as/os amigas/os, no esporte e no ciberespaço.

Diante desse cenário, o argumento que desenvolvemos neste artigo é que as jovens aprendizes resistem ao machismo e constroem outras possibilidades de existência e experiências de lazer. Na rua, no futebol e em casa elas contestam as normas que controlam as relações de gênero nas práticas de diversão e sociabilidade.

A primeira etapa da pesquisa consistiu em realizar um levantamento dos locais que ofereciam o programa de Aprendizagem em Belo Horizonte, divulgados no portal do Ministério do trabalho. A aprendizagem é um programa do governo federal que auxilia as jovens na inserção ao mundo do trabalho de acordo com a Lei da Aprendizagem 10.097/2000 (BRASIL, 2000). Durante o contrato de aprendizagem, as/os jovens recebem formação teórica e prática. Para a realização da pesquisa, foi escolhida a instituição que possuía mais jovens cadastradas/os no programa de aprendizagem e que se disponibilizou para a realização da pesquisa. Na instituição selecionada, durante a semana as/os jovens frequentavam quatro dias de formação prática na empresa e um dia de formação teórica na instituição formadora. Quando contratadas/os as/os jovens passam o primeiro mês em formação teórica, na qual são ensinadas as primeiras habilidades exigidas no mundo do trabalho, além de noções básicas de informática. Ao final do contrato de aprendizagem, a/o jovem também passa o último mês somente em formação teórica.

Foram realizadas observações semanais na instituição escolhida. Para complementar as informações produzidas nas observações, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com doze jovens mulheres participantes do programa. As jovens

escolhidas para as entrevistas foram aquelas que, naquele momento, estudavam no ensino básico ou ensino superior, uma vez que um dos objetivos da pesquisa era analisar jovens que conciliavam trabalho com os estudos.

Múltiplas possibilidades de lazer: elas estão nas ruas e no futebol

O lazer é compreendido nesse artigo como a capacidade dos sujeitos de disporem do seu tempo como quiserem. É então considerado como um campo rico de possibilidades de múltiplas vivências formativas, pois na juventude a construção de subjetividades, descobertas de potencialidades e exercício de inserção se efetiva nas relações sociais. Para Brenner, Dayrell e Carrano (2008) "o lazer pode ser espaço de aprendizagem das relações sociais em contexto de liberdade de experimentação." (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2008, p. 30). Desse modo, a autora e os autores argumentam que o convívio em grupos possibilita às/aos jovens a criação de uma relação de confiança, auxiliando na construção de identidades coletivas e individuais. "Em suma, as diferentes práticas de cultura e lazer em espaços sociais públicos podem ser consideradas como verdadeiros laboratórios, onde se processam experiências e se produzem subjetividades." (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2008, p. 30). Dessa forma, quando vivenciam o lazer, os sujeitos buscam realizar atividades que proporcionem formas agradáveis de excitação, expressão e realização individual, permitindo, assim, que os sujeitos tenham uma fuga temporária da rotina cotidiana de trabalho, estudos e obrigações sociais (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2008, p. 30). Durante a pesquisa, as jovens descreveram o lazer como a possibilidade de encontro presencialmente com amigas/os e familiares e/ou interação por meio dos aplicativos dos smartphones. Elas também usam de forma recorrente a palavra diversão, como sinônimo de lazer.

Interessa-nos aqui analisar as subjetividades juvenis produzidas por meio das práticas de lazer, reguladas pelas relações

de gênero. Afinal, as formas de lazer e os tempos disponíveis são diferentes entre jovens meninas e jovens meninos. As diferenças no tratamento dado pelas/os familiares às filhas e aos filhos atuam nas formas de condução de condutas no controle do corpo, de gênero e da sexualidade das meninas como dos meninos. No entanto, as jovens pesquisadas resistem às prescrições normativas genericadas que restringem suas vivências de lazer.

Durante os dias da semana, a maioria das jovens frequenta prioritariamente três lugares: a escola, o trabalho e a casa. Nos finais de semana, algumas tentam escapar dessa rotina pesada buscando diversas possibilidades de lazer: assistindo a séries, a novelas, escutando músicas, encontrando amigas/os em praças e festas, além de jogar futebol, Uma delas não deixa de treinar nem durante a semana. Nonato (2013) argumenta que o uso do tempo livre e o lazer das/os jovens refletem em sua maioria a condição juvenil delas/deles. No entanto, a autora esclarece que nem todo tempo livre é tempo de lazer, “pois no tempo livre os sujeitos realizam diferentes atividades e precisam ainda cumprir algumas obrigações sociais (...) essas atividades são realizadas no tempo livre, mas não necessariamente considerado tempo de lazer.” (p. 84). Dessa forma, as jovens meninas nos relataram sobre o que fazem durante o período de folga, conforme trecho a seguir:

Geralmente todo fim de semana eu saio, eu gosto de estar com meus amigos, porque eu acho que toda pressão que eu tenho durante a semana, eu alívio no fim de semana. Aí, às vezes, eu até tenho umas briguinhas com minha mãe, porque ela quer que eu tenha uma responsabilidade, que eu não saia tanto de casa. Só que eu acho que durante a semana já é tão pesado, que fim de semana eu esqueço um pouco das coisas. Acho que ela não consegue entender

o peso que é estar estudando e trabalhando (Trecho da entrevista com a jovem Maria Luísa – 15 anos – maio de 2016).

O desabafo de Maria Luísa é comum entre as aprendizes. A rotina durante a semana é exaustiva e os finais de semana funcionam como um escape. O encontro com as/os amigas/os alivia a pressão que ela sofre durante os dias de trabalho e estudos. Entretanto, ela ainda é cobrada pela mãe a ter mais responsabilidade e lhe são impostas limitações para sair à rua. Santos (2009) afirma que as meninas desde crianças são demandadas na discursividade prevalente a serem mais cuidadosas, contidas, tranquilas. São mais “presas”, vistas como mais “centradas” e “estudiosas” e por isso “têm mais perspectiva do futuro.” (p. 122) do que os meninos pela nossa sociedade. De acordo com a autora, por ter essas características socialmente construídas, muitas meninas se assumem como mais “maduras” que os meninos.

Segundo Santos (2009), as jovens meninas não possuem as mesmas liberdades que os jovens meninos. A autora atribui isso a uma educação diferenciada que cada uma/um recebe. No trecho da entrevista com a jovem Maria Luísa, percebe-se uma regulação de sua conduta por parte sua mãe, que tenta privá-la de sair de casa. Entretanto, apesar da tentativa de restrição, a jovem Maria Luísa resiste, sai de casa para se divertir, mesmo brigando com a mãe. A palavra conduta é entendida como “ato de ‘conduzir’ os outros [...] e a maneira de se comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades.” (FOUCAULT, 1993, p. 243-244). Segundo Foucault (1993), o ato de conduzir a conduta está diretamente relacionado ao conceito de governo, que é o “modo como os indivíduos são manipulados e conhecidos por outros”, articulado ao “modo como se conduzem e se conhecem a si próprios.” (p. 207). Para o autor, governar as pessoas é uma maneira de conduzi-las a fazer o que se quer. Assim, percebe-se nessa relação o esforço

da mãe em tentar controlar a jovem e a resistência da filha a esse assujeitamento. De acordo Souza (2004), o conceito de resistência em Foucault mostra-se diretamente ligado ao de subjetivação, à medida que resistir e subjetivar-se remetem a um modo de produção de sujeito cujas relações de força agem tencionando-se, mas nunca se obstruindo. Assim, quando a jovem rejeita as prescrições discursivas da mãe, ela vive outros modos de ser mulher, resistindo às posições demandadas. Dessa forma, tanto Maria Luísa, quanto as jovens Maria Beatriz e Maria Ana parecem buscar outras possibilidades de lazer, ocupando as ruas nos finais de semana, conforme por ser visto a seguir:

Meus finais de semana são bem agitados, porque eu tento me desligar um pouco. Aí saio com minhas amigas, vamos no cinema, ou ficamos sentadas em um parque. (Trecho da entrevista com a jovem Maria Beatriz – 14 anos – maio de 2016).

Saio nos finais de semana o máximo que eu posso. Vou para festas. Às vezes, tem uns eventos em praças e eu gosto de ir, essas coisas assim. (Trecho da entrevista com a jovem Maria Ana – 16 anos – junho de 2016).

Elas também ocupam a cidade, encontram as/os amigas/os em parques, praças, participam de eventos e vão ao cinema. Esses espaços tornam-se territórios de sociabilidade, onde elas se expressam e se reinventam. Ribeiro (2010) argumenta que as praças são frequentadas por diversas motivações, “mas, sobretudo, para praticarem atividades esportivas, alimentarem-se, divertirem-se, encontrar amigos e ver os outros, enfim, desfrutarem os momentos de folga em companhia de outras pessoas” (p. 8). As jovens parecem então buscar diversificados espaços para vivenciarem sua juventude, pois

apesar de algumas pesquisas evidenciarem que as jovens meninas são minoria nas ruas, seja pelos riscos de violência, pelos afazeres domésticos e pelo controle de seus corpos pela família, as jovens aqui pesquisadas parecem transgredir as normas de gênero e vivenciar múltiplas possibilidades de lazer.

Resistir, de acordo com Foucault (1986), é “dizer não” (p. 268). E as jovens mulheres dizem não às assimetrias de gênero. Sobre o “não” na resistência em Foucault, Paraíso (2016) explica que o “não” constitui a forma mínima de resistência” (p. 20) Para a autora, o não é apenas o começo, pois “fazer desse “não” uma resistência é fazer desse “não” uma força de combate contra os efeitos do poder. Resistir é fazer do “não” uma intensidade de vida como potencialidade de mudança” (PARAÍSO, 2016, p. 20) e essas jovens buscam outras formas de re-existir em seus tempos de lazer e práticas de sociabilidade.

Ocupar as ruas das cidades é um movimento de resistência das jovens meninas, que acontece quando elas também estão nas praças, espaço que é considerado prevalentemente lugar para meninos. Elas resistem às práticas e condutas que negam seus direitos de ir e vir e contestam as normas que tentam regular as relações de gênero. Foucault (2004) argumenta que “a resistência é um elemento das relações estratégicas nas quais se constitui o poder. A resistência se apoia, na realidade, sobre a situação à qual combate” (p. 269). Dessa maneira, as jovens parecem contestar as prescrições sociais sobre o que as mulheres podem ou não fazer. As garotas participantes da pesquisa parecem criar outras possibilidades de relações de gênero, segundo as quais elas também saem para as ruas e ocupam outros espaços, além da escola, o local de trabalho e a casa. Assim, a resistência é um processo de criar e recriar, transformar e participar. De inventar outros e novos modos de existência (FOUCAULT, 2004).

Segundo Auterives Junior (2014), quando resistimos, criamos possibilidades de existência a partir de composições de forças inéditas. Para Foucault (1988) resistir é, neste aspecto,

sinônimo de criar. Desse modo, resistir é criar um tempo novo (FOUCAULT, 1988). As jovens parecem reinventar outras formas, outros rituais para vivenciar a condição juvenil. Um exemplo disso é a jovem Maria Gabriela que encontra no futebol sua maior paixão, conforme relato a seguir:

Futebol é minha paixão. Eu jogo futebol todos os dias, só na sexta-feira que eu não jogo. O resto da semana eu jogo. Então, geralmente depois da empresa eu saio para treinar. Então eu chego em casa umas 21h30, 22h. Eu jogo em dois times, um de quadra e um de campo. O de quadra o treino é terça e quinta, e o de campo é segunda e quarta. Todos os sábados eu tenho jogos e dia de domingo em campo, porque dia de sábado é quadra e domingo é jogo no campo. Então minha vida é toda de futebol (Trecho da entrevista com a jovem Maria Gabriela – 17 anos – maio de 2016).

Maria Gabriela está sempre com a bola no pé, seja no campo, seja na quadra. Percebe-se o entusiasmo da jovem pelo futebol. Ela treina de segunda a quinta e nos finais de semana participa de competições. Todo momento que parece ter livre é dedicado aos treinos em seus dois times. A vida da jovem “é toda de futebol”, como ela mesma disse no trecho da entrevista. Mas o futebol no Brasil ainda é frequentemente divulgado como um território masculino e as jovens meninas que rompem as prescrições dessa norma parecem transgredir os limites de masculinidades e feminilidades, bem como as delimitações do lugar natural do masculino e feminino (HUMBERSTONE, 2007).

No Brasil, o futebol é uma espécie de esporte obrigatório aos meninos, sendo-lhes ensinado desde muito cedo. Eles são treinados desde crianças para gostarem e desenvolverem habilidades com a bola. O futebol é culturalmente considerado como de domínio masculino (SALES, 2010). “E embora a prática

esportiva seja demandada a todas/os, há uma generificação das modalidades esportivas. Há aquelas apresentadas como mais adequadas às mulheres e outras como mais adequadas aos homens como o futebol” (SALES, 2010, p. 116). Frente a tais modos e práticas, não surpreende que as mulheres não sejam vistas como mais um sujeito da história do futebol brasileiro, e que o futebol feminino, em particular, seja um tema pouco divulgado (FRANZINI, 2005).

Desse modo, “o universo do futebol caracteriza-se por ser, desde sua origem, um espaço eminentemente masculino; como esse espaço não é apenas esportivo, mas também sociocultural, os valores nele embutidos e dele derivados estabelecem limites.” (FRANZINI, 2005, p. 316). A entrada das mulheres nesse universo perturba tal lógica, pois mesmo sendo um esporte majoritariamente masculino, as meninas também jogam, gostam e entendem de futebol. O futebol feminino pode representar uma resistência às regulações de gênero, pois abre “possibilidades outras além daquelas consagradas pelo estereótipo da “rainha do lar” (...) “boa mãe” e a “boa esposa” (de preferência seguindo os padrões hollywoodianos de beleza), principalmente, restrita ao espaço doméstico” (FRANZINI, 2005, p. 321). A inserção das meninas no mundo do futebol “pode ser observada como uma atitude transgressora porque as mulheres fizeram valer suas aspirações, desejos e necessidades, enfrentando um universo caracterizado como próprio do homem.” (GOELLNER, 2005, p.147) Por esse motivo, Maria Gabriela conta que desde pequena sempre sofreu preconceito conforme pode ser visto a seguir:

Eu já sofri vários preconceitos. Inclusive já sofri muito com as pessoas, mas superei... hoje em dia eu não ligo. É o machismo, né? Hoje em dia é difícil. Porque no futebol feminino existe bastante preconceito. Só que meu pai estava ali do meu lado o tempo todo me incentivando e me dando forças,

porque eu realmente sou apaixonada por futebol e hoje em dia minha família toda apoia (Trecho da entrevista com a jovem Maria Gabriela – 17 anos – maio de 2016).

A jovem relata que sofreu com o machismo e o preconceito por gostar de jogar futebol mas com o apoio do pai e da família, hoje em dia ela consegue superar. Para Vianna e Finco (2009), a transgressão dos padrões socialmente aceitos costuma ser mal vista e ridicularizada. Por isso, Maria Gabriela, denuncia o preconceito que já sofreu. Entretanto a jovem afirma que hoje em dia “não liga”. Dessa forma, Maria Gabriela transgredir a norma cultural de que mulher e futebol não combinam e demonstra sua paixão pelo esporte. A transgressão possibilita então “ser diferente” e romper fronteiras culturalmente estabelecidas. As jovens meninas também podem gostar, entender e aprender a jogar futebol.

Entendemos que as práticas culturais e sociais produzem e reproduzem as relações de gênero, instituem e validam determinadas formas de se viver as masculinidades e as feminilidades. Dessa forma, as práticas de sociabilidade apresentadas mostram que os modos como nos tornamos homens e mulheres são construções culturais que são apreendidas nos mais diversos espaços sociais. Além disso, jovens como Maria Gabriela parecem sinalizar possibilidades de transformações das injustas relações de gênero. Elas experimentam, inventam, criam e transgridem.

Segundo Goellner (2005), “transgressoras ou não, as mulheres há muito estão presentes no futebol brasileiro. Vão aos estádios, assistem a campeonatos, acompanham o noticiário, treinam, fazem comentários, arbitram jogos, são técnicas, compõem equipes dirigentes.” (p. 149). Elas participam do universo futebolístico e não há como negar. Goellner (2005, p. 149) argumenta que as “mulheres transgridem ao que convencionalmente se designou como sendo próprio de seu corpo

e de seu comportamento”, pois elas questionam o discurso do futebol ser esporte para meninos. Percebe-se, então, que a transgressão de ser mulher e gostar de futebol parece possível pelo apoio que Maria Gabriela recebe do pai e da família, que faz com que a jovem não sofra com os preconceitos ainda existentes em nossa sociedade.

Em disputa com os discursos que não autorizam as mulheres a gostarem e jogarem futebol existem discursos que as incentivam. Por exemplo, o futebol feminino, durante as Olimpíadas de 2016, na cidade do Rio de Janeiro, teve bastante destaque nos meios de comunicação. No início da competição, o futebol brasileiro feminino teve grande sucesso nas partidas e o futebol brasileiro masculino teve muitas dificuldades para se classificar. As charges a seguir satirizam esse momento:

Figura 1



Fonte: Bola nas costas (2011)

Figura 2



Fonte: Junião Zueira FC (2016)

A mulher que aparece na primeira charge é Marta, atacante e capitã da seleção brasileira de futebol. Ela ganhou cinco títulos de melhor do mundo, maior artilheira da história das Copas do Mundo no futebol feminino, além de ser também maior artilheira da história da Seleção Brasileira (feminina e masculino), desbancando até mesmo o "rei" Pelé, grande jogador do futebol. Na charge, sua imagem aparece como professora, que ensina os jogadores da seleção de futebol masculina a fazerem gols. A segunda charge traz comparações de Marta com o atacante da seleção brasileira de futebol masculino, Neymar, que devido à atuação ruim na Copa do Mundo de 2014 e no início da classificação das Olimpíadas de 2016, foi alvo de muitas piadas na internet. A charge divulga a predileção da criança pela camisa da jogadora de futebol Marta ao invés da camisa do jogador Neymar. Ambas as charges divulgam Marta como referência no futebol e como ídola da seleção.

Entendemos que os discursos que circulam em nossa sociedade atuam na produção dos sujeitos. Por vezes as prescrições discursivas genericadas estão em disputa no processo de subjetivação juvenil. Ora ditos limitam as possibilidades das jovens de vivenciarem diversas práticas de lazer, ora incentivam as jovens meninas a também adentrarem no universo futebolístico. Esses discursos são concorrentes com outros que circulam na cultura.

Frente aos múltiplos discursos que atuam na subjetivação juvenil e diferentemente das jovens apresentadas até agora, as garotas a seguir, em grande medida, têm suas vivências de lazer circunscritas no perímetro da casa e restritas às atividades de assistir à televisão, a séries e escutar música, conforme relatos a seguir:

Hum... eu assisto muitas séries e, às vezes, eu saio. Mas não é todo final de semana, não. (Trecho da entrevista com a jovem Maria Joana – 17 anos – junho de 2016).

Escutar música é o que mais faço, converso com as pessoas, mexo no Facebook. (Trecho da entrevista com a jovem Maria Cláudia – 16 anos – maio de 2016).

Acho que ver TV, eu adoro ver novela, séries. É isso que eu faço quando não tenho nada para fazer, eu vejo televisão, vejo séries e converso muito. Eu adoro conversar. (Trecho da entrevista com a jovem Maria José – 18 anos – maio de 2016).

Percebe-se, assim, por meio dos relatos, que elas ocupam seus tempos livres com séries, novelas, músicas e conversas. Rosa (2006) argumenta que a utilização de certos espaços em determinados dias e horários são diferentes para meninas e meninos. Nos trechos das entrevistas com as jovens

Maria Joana, Maria Cláudia e Maria José, elas relatam que suas práticas de lazer são limitadas, em sua maioria, ao ambiente doméstico. Santos (2008) nos ajuda a compreender isso ao afirmar que são as meninas que sofrem mais pressão para ficarem em casa, já aos meninos é dado o direito de experimentar sociabilidades noturnas nas ruas. Segundo Santos (2008), “podemos perceber que as meninas (..) estão associadas à experimentação de atividades dentro de casa. Isso significa que são as meninas que mais têm restrições para realizarem atividades longe do universo residencial, familiar” (s/p). O autor ainda argumenta que apesar de existir um grande envolvimento de meninos e meninas em atividades fora de casa, sua distribuição não é equilibrada em alguns espaços como a praça.

Neste sentido, as estratégias de governo exercidas sobre as jovens aprendizes regulam os espaços que elas podem ocupar ou não. Falar em governo, na perspectiva foucaultiana, está no âmbito da governamentalidade, refere-se “ao problema da ‘gestão das coisas e das pessoas’, ao problema de sua ‘condução’, ao problema da ‘condução das condutas’ dos indivíduos de uma sociedade.” (FONSECA, 2006, p. 158). Para Foucault (1995), a conduta é, “ao mesmo tempo, o ato de ‘conduzir’ os outros (segundo mecanismos de coerção mais ou menos estritos) e a maneira de se comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades.” (p. 243-244) ou seja, “estruturar o eventual campo de ação dos outros.” (FOUCAULT, 1995, p. 244). O governo das condutas juvenis incide sobre uma multiplicidade de objetos. Aqui o alvo foram as práticas de lazer. Entretanto, meninas e meninos a todo tempo são conduzidos em suas ações, do que pode e não podem fazer de acordo com seu o gênero. Esse processo de governo e autogoverno das condutas tem por referência um padrão, segundo o qual “haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade.” (LOURO, 2005, p. 44).

Sobre a governamentalidade em Foucault, Sales (2010) argumenta que para se produzir e garantir o governo

e o autogoverno das condutas é indispensável uma soma de esforços, “afinal, o poder se exerce de forma microfísica por toda a sociedade, de todos os lados, de forma sutil e altamente eficiente nos propósitos de regulação dos modos de ser.” (SALES, 2010. p. 173). Para a autora, “esse poder que está em toda parte, divide, classifica, qualifica, ordena e exclui os sujeitos, por meio da vigilância permanente e intensiva dos comportamentos.” (p. 173-174).

Dessa maneira, a sociedade define aquilo que deve e não deve ser vivido pelas meninas e meninos. Por isso, vincula-se aos processos de governo das/os outras/os (FOUCAULT, 1997), em que um discurso é dirigido às jovens, visando à condução de suas condutas. Nesse sentido, a restrição das mulheres a viverem determinadas práticas e desenvolverem certas habilidades é algo que interessa ao governo das relações de gênero. O fato de algumas jovens se interessarem por atividades em locais privados insere-se em um processo de governo das relações de gênero que tenta limitar as possibilidades das mulheres, estabelecendo fronteiras entre o que é feminino e o que é masculino. Entretanto, conforme já discutido neste capítulo, há também as jovens que buscam e vivenciam outras possibilidades de lazer, rompendo com a norma que estabelece o que podem ou não fazer de acordo com prescrições de gênero. Embora esses escapes existam e outras formas de ser homem e mulher estejam sendo divulgadas, as múltiplas formas de vivenciar a condição juvenil são influenciadas por diferentes práticas que, de acordo com Dayrell (2007), passam a ter sentidos próprios. No trecho a seguir, a jovem Maria Paula afirma como é difícil descrever o que ela faz para se divertir, já que desde pequena exigiu-se que ela amadurecesse muito cedo e se tornasse responsável pelas atividades domésticas em casa e por cuidar dos irmãos, já que sua mãe trabalhava o dia todo.

Quando uma pessoa pergunta o que é diversão pra mim, eu não respondo, por exemplo, que diversão é jogar bola e brincar de boneca. Diversão é algo que te faz feliz. Mas não necessariamente eu vá brincar, então isso influenciou muito, porque muitas pessoas têm essa experiência de diversão ser sair correndo, brincar de boneca e conversar com os amigos, e eu não tenho essa experiência. Só sei que diversão é aquilo que te faz feliz porque eu considero assim, porque não tive a mesma infância que todos tiveram. Eu tive que amadurecer muito cedo, porque minha mãe tinha que trabalhar e eu com oito anos já cuidava dos meus irmãos e da casa. Então, eu perdi minha infância e já fui adulta muito cedo (Trecho da entrevista com a jovem Maria Paula – 18 anos – maio de 2016).

A jovem Maria Paula relata o amadurecimento precoce que sofreu devido às responsabilidades que dela foram demandadas quando ainda criança. Como consequência, a jovem teve o direito à infância negado pela situação social familiar. Diferentemente das outras jovens que saem ou jogam futebol, Maria Paula vê o lazer de outro modo. Nesse sentido, a condição juvenil da jovem tem um significado distinto das outras meninas, pois o modo como sua condição foi constituída atribuiu outros significados para a diversão.

Sobre essas questões, Dayrell (2007) argumenta que os diferentes modos de ser jovem expressam mutações significativas nas formas como a sociedade "produz" sujeitos. No Brasil, situações como essa são comuns a muitas meninas, a quem ainda crianças são atribuídas tarefas domésticas. Elas lavam, passam, cozinham, cuidam das irmãs e dos irmãos pequenos. O direito de brincar, de correr, de serem crianças

lhes é expropriado. De acordo com a pesquisa desenvolvida pelo IBGE em 2018, o peso das tarefas domésticas e do cuidado de filhos e outros familiares é o principal empecilho para que jovens brasileiras permaneçam na escola e trabalhem fora de casa. Das/os jovens entre 15 e 29 anos que não estudam ou trabalham fora, 93,4% delas se ocupam do cuidado da casa ou de familiares, diante de 65,9% deles que fazem o mesmo.

Outro estudo publicado em 2018, realizado pela Maryland Population Research Center que analisou quanto tempo homens e mulheres de 15 a 19 anos passam fazendo tarefas domésticas, as meninas dedicam cerca de 45 minutos por dia à casa, enquanto eles dedicam apenas meia hora. Mesmo que o tempo gasto pelas garotas com essas atividades esteja diminuindo a cada geração, ainda não é equânime em relação aos meninos.

Assim, desde cedo já se divulga nas famílias que cabe às meninas a realização das tarefas domésticas. Ainda pequenas, elas ganham bonecas e fogõezinhos de presentes para brincar. E, enquanto elas arrumam a própria cama e as dos irmãos, eles saem para brincar e jogar bola, pois cuidar da casa não “é coisa de menino”. Desse modo, quando as meninas assumem ainda mais responsabilidades no cuidado com a casa e os irmãos é usurpado delas o direito de viver plenamente essa época de construção dos seus saberes e das relações sociais. Muitas vezes, os jovens meninos não vivem essa experiência de terem seus corpos, espaços e tempos conduzidos para a execução das tarefas domésticas. Conforme relato a seguir, os jovens meninos possuem mais liberdade e menos obrigações em casa.

As/Os jovens chegam na instituição e aguardam na porta da sala o educador chegar para abri-la. Percebo então que tem um jovem menino bastante sonolento, converso com ele e pergunto como foi o final de semana. Ele informa que saiu

de casa cedo no domingo e foi encontrar alguns amigos em uma praça onde anda de skate. O jovem informa que acabou não percebendo o tempo passar e quando se deu conta já era muito tarde da noite. Ele chega em casa de madrugada e acorda no outro dia cedo para trabalhar. Na segunda à tarde ele volta à pista de skate e à noite vai para a escola, isso faz com que ele esteja exausto na terça-feira de manhã. Questiono se ele não tem tarefas escolares para fazer ou tarefas domésticas em casa. Ele informa que faz quando dá e que pouco ajuda em casa. (Nota do diário de campo – 12/04/2016).

Percebe-se que para os meninos há mais liberdade de circular, além de possuírem poucas obrigações em casa, possibilitando que vivenciem a condição juvenil em outros momentos e espaços. Santos (2009) argumenta que para os jovens meninos é permitido gozar de liberdades e de tolerância que esse período da juventude concede. Isso fica claro na nota de diário de campo, quando o jovem afirma que passou o dia fora de casa, chegou de madrugada e no outro dia ainda conseguiu aproveitar a tarde. Para as jovens meninas, que possuem obrigações em casa, que são coibidas pelas mães e pais a não chegarem em casa tarde ou evitarem sair, esse tipo de liberdade e vivência são negados.

As relações de gênero constituídas nas práticas sociais podem atuar na produção da subjetividade juvenil. São as práticas repletas de relações desiguais de gênero, vividas cotidianamente pelas/os jovens, que vão contribuir para a composição dos modos de viver a feminilidade e a masculinidade juvenis. Se ainda persistem modos injustos de conceder espaço, liberdade, lazer, diversão, há também em curso potentes contestações que resistem às normas de gênero impostas culturalmente. Os modos e os locais da vigilância e regulação

das relações de gênero são modificados ao longo do tempo (LOURO, 1998). Assim, por meio de regulação das condutas, as jovens constroem diferentes modos de viver a juventude, as masculinidades e as feminilidades.

Considerações finais

Podemos perceber nas análises aqui desenvolvidas múltiplos modos de vivenciar a condição juvenil no âmbito do lazer, começando com as jovens que rompem com as normas de gênero e também ocupam as ruas, praças e jogam futebol, até as jovens que vivenciam o lazer no âmbito privado, assistindo à TV e a séries. As jovens aprendizes construíram outros modos e experiências para vivenciarem as práticas de sociabilidade. Elas escapam das normas que regulam as relações de gênero, quando saem de casa nos finais de semana, jogam futebol e vivenciam múltiplas possibilidades de lazer. As jovens pesquisadas parecem sinalizar possibilidades de transformações das relações de gênero. Elas criam estratégias e escapes, fazendo com que suas formas e práticas de lazer sejam alteradas. Desse modo, os diferentes modos de ser jovem e vivenciar a condição juvenil são produzidos pelas garotas a partir da condição social em que vivem, de seus cotidianos, das relações que estabelecem. Elas se mostram atentas para as outras formas de produção social, outros estilos, culturas e práticas sociais, que apresentam outras significações e formas de socialização em nossa sociedade.

Elas contestam e transgridem as normas de gênero que limitam as possibilidades de diversão das jovens mulheres. O futebol e as ruas entram em cena em seus momentos de lazer. Elas resistem às práticas e condutas que negam seus direitos de ir e vir e parecem reinventar outras formas e outros modos para vivenciar a condição juvenil.

Entretanto, os desafios de ser mulher também são analisados quando elas têm suas experiências, corpos, espaços

e tempos governados por uma sociedade machista que atribui os cuidados com a casa, exclusivamente, para as mulheres fazendo com que seja usurpado o direito delas de viver plenamente sua condição juvenil. Tudo isso nos mobiliza e nos convoca a permanecer em luta por um mundo mais justo.

Referências

MACIEL JUNIOR, A. Resistência e prática de si em Foucault. **Trivium**, Rio de Janeiro. Online, v. 6, p. 15, 2014.

BRASIL. **Lei da Aprendizagem. nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000.** Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943. Disponível em: http://www.trt02.gov.br/geral/tribunal2/LEGIS/Leis/10097_00.html . Acesso em: 25.08.2020.

BRENNER, A. K.; DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude brasileira: culturas do lazer e do tempo livre. *In*: TELES, N. (org.). **Um olhar sobre o jovem no Brasil**. Brasília: Ministério da Saúde, 2008. v. 1, p. 29-44.

BOLA NAS COSTAS. 2011 Disponível em <http://blogogov.blogspot.com.br/2011/07/futebol-marta-e-melhor-que-o-neymar.html>> Acesso em 26.02.17.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

FONSECA, M. A. da. Para pensar o público e o privado: Foucault e o tema das artes de governar. *In*: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (orgs.) **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 155-164.

FOUCAULT, M. Ética, sexualidade, política. *In*: MOTTA, M.B. (org.). **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 264-287.

FOUCAULT, M. **Resumo dos Cursos do Collège de France**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In*: RABINOW, P.; DREYFUSS, H. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-250.

- FOUCAULT, M. Verdade e subjetividade. **Revista de Comunicação e Linguagem**, Lisboa, n. 19, p. 203-223, 1993.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. (A vontade de saber; v. 1).
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade**: o uso dos prazeres. Rio: Graal, 1986. v. 2.
- FRANZINI, F. Futebol é "coisa para macho"?: pequeno esboço para uma história das mulheres no país do futebol. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 25, n. 50, p.315-328, dez. 2005.
- GOELLNER, S. V. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 143-151, jun. 2005.
- HUMBERSTONE, B. Transgressões de gênero e naturezas contestada. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 28, n. 3, p. 21-38, maio 2007. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/21/27>. Acesso em: 20 out. 16.
- JUNIÃO ZUEIRA FC, 2016. Disponível em <<http://portaldenoticiaspb.com/galvao-ney-mar-e-marta-sao-alvos-de-memes-apos-fiasco-da-selecao-contr-a-iraque-confira/>> Acesso em 26.02.17.
- LOURO, G. L. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. *In*: SILVA, L. H. (org.). **A escola cidadã no contexto da educação globalizada**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 33-47.
- LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade. O "normal", o "diferente" e o "excêntrico". *In*: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. (orgs). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo sobre educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 9-27.
- NONATO, S. P. **A condição juvenil dos jovens trabalhadores da Cruz Vermelha Brasileira no campus Pampulha da UFMG**. 2013. 265 f. Dissertação (Mestrado) Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2013.
- PARAÍSO, M. A.. A Ciranda do Currículo com Gênero, Poder e Resistência. Conferência proferida no XII Colóquio sobre Questões Curriculares. *In*: Colóquio Luso - Brasileiro de Currículo / II Colóquio Luso – Afro – Brasileiro de Questões Curriculares, 7., Recife, 2016. **Anais...** Recife, 2016.

- RIBEIRO, Z. L. As praças como espaço de lazer em Sorriso/MT. *In: Encontro Nacional de Geógrafos*, 16., Porto Alegre, 2010. **Anais...** Porto Alegre, 2010.
- ROSA, T. da S. **Lazer**: concepções e vivências de uma juventude. 122 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Porto Alegre, Porto Alegre, 2006.
- SALES, S. R. **Orkut.com.escol@**: currículos e ciborguização juvenil. 230 f. Tese – (Doutorado) – Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. 2010.
- SANTOS, E. Lazer, infância e juventude: continuidades e descontinuidades. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 13, p. 121, 2008.
- SANTOS, L. M. **A quem é possível a juventude? Meninas e meninos entre o ser jovem e o ser aluno/aluna**. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória. 2009.
- SOUZA, P. Resistir, a que será que se resiste. O sujeito feito fora de si. **Linguagem em Discurso**, Tubarão, v. 03, n. especial, p. 52-68, 2004.
- VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 33, p. 265-283, dez. 2009.

ESPORTE COMO DIREITO SOCIAL: SOBRE LUTAS E EMPODERAMENTO DE MULHERES

Helena Altmann
Juliana Fagundes Jaco

Onde, afinal, começam os direitos humanos universais?
Em lugares pequenos, perto de casa – tão perto e tão pequenos que
não podem ser vistos em qualquer mapa-múndi.

Ainda assim, esse é o mundo de cada pessoa. A vizinhança onde
mora, a escola ou a faculdade que frequenta, a fábrica, fazenda ou
escritório em que trabalha. Esses são os lugares onde cada homem,
mulher e criança buscam uma justiça igualitária, oportunidades
iguais, e dignidade sem discriminação.

Caso esses direitos não sejam significativos em tais espaços, eles
não vão ter significado em lugar algum. Sem a ação organizada dos
cidadãos para defendê-los próximo de suas casas, não esperamos
em vão por progressos no mundo como um todo.

Eleanor Roosevelt (2018)

Introdução

Desigualdades de gênero no acesso e na experiência
esportiva, seja ela de lazer, educativa ou de rendimento, têm
sido apontadas por pesquisas, documentos, declarações e
reportagens. Desigualdades se expressam na menor frequência
de prática por mulheres e na sua menor inserção em posições
de liderança e de gestão, nas rotinas e cotidianos de mulheres
esportistas, no enfrentamento de violência de gênero e assédio
sexual, em salários mais baixos, ausência de patrocínio e pouca
visibilidade na imprensa, entre outros. Apesar dessas desigualdades,
avanços e conquistas na inserção de mulheres no esporte no Brasil,

sobretudo como atletas, são inquestionáveis. Nos Jogos Olímpicos de Tóquio 2020, 46,7% da delegação brasileira foi composta de mulheres, tendo sido a maior representatividade feminina brasileira desde o início dos jogos olímpicos da era moderna (GIANNINI; SEGALLA, 2021). Ainda assim, se no século XX, o direito de mulheres ao esporte foi conquistado, persistem desigualdades para uma vivência plena e irrestrita.

Assim, neste artigo, o esporte é considerado patrimônio imaterial da humanidade e direito social, cujo acesso deve ser garantido a todas, todos e todes. Assegurar esse direito exige educar as novas (e atuais) gerações para praticá-lo, vivenciando-o de forma ampla e nas diferentes características do esporte moderno, podendo ser reinventado ou seguindo os interesses de quem o pratica. Além do acesso ao esporte em si, refletimos acerca do esporte como meio de ampliação das possibilidades de inserção social e de vida pública, podendo ser vivenciado como expressão de liberdade e de fortalecimento para outras dimensões da vida.

A defesa do esporte, de seus benefícios para a promoção da saúde e da igualdade pode ser encontrada em documentos nacionais e internacionais, como a Carta Internacional da Educação Física e do Esporte (1978) (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, UNESCO, 2012), a Declaração de Brighton (1994) (BRIGHTON PLUS HELSINKI, 1994), a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2021), entre outros. A apropriação e a defesa do esporte sob um viés de gênero estabelecem estreitas relações entre esporte e formação de meninas e mulheres para a independência e a vida pública. Nessa perspectiva, analisamos alguns marcos legais, históricos e contemporâneos de defesa do esporte como direito e como meio de promoção social, refletindo acerca dos desafios de gênero na atualidade.

Esporte e promoção dos direitos humanos

O esporte pode ser considerado um direito, cujo acesso deve estar garantido a toda a população. O direito é uma prática social, sendo registrado e sistematizado em documentos produzidos por instituições responsáveis por debater, reconhecer e produzir o direito, como poderes legislativos, Assembleia da ONU, órgãos multilaterais regionais (KORSAKAS *et al.*, 2021). Em vários documentos encontramos a defesa do esporte como direito humano e como patrimônio imaterial da humanidade. A constituição brasileira prevê no artigo 217 que “é dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não-formais, como direito de cada um” (BRASIL, 1988). No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) o esporte também é considerado direito, cujo acesso deve ser assegurado pela família, comunidade, sociedade em geral e poder público (BRASIL, 1990).

O esporte consta como direito na Carta Internacional da Educação Física e do Esporte, da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), publicada originalmente em 1978, e revisada em 2018, quando passa a ser nomeada de Carta Internacional da Educação Física, da Atividade Física e do Esporte. O documento toma como base a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948), destacando o esporte como elemento primordial da defesa dos direitos humanos fundamentais, reivindicando igualdade entre homens e mulheres, a promoção do progresso social, melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla, entre outros.

Nesses documentos de 1978 e 2018, o esporte, a educação física e as atividades físicas são tomados como indispensáveis para o exercício da liberdade para o desenvolvimento e a preservação de aptidões físicas, intelectuais e morais. Outrossim, ressalta-se sua contribuição para promoção de paz, solidariedade e fraternidade, defesa de valores humanos fundamentais. Assim, a defesa do direito ao esporte, à educação

física e às atividades físicas é ali afirmada a partir de duas perspectivas: de um lado, pela defesa do esporte como patrimônio imaterial da humanidade e o necessário acesso a ele, e, por outro, a defesa dos seus benefícios para a humanidade, para o bem-comum, para a cultura de paz, para a sustentabilidade.

Em seu artigo 1º, intitulado "A prática da educação física, da atividade física e do esporte é um direito fundamental de todos", A Carta Internacional da Educação Física, da Atividade Física e do Esporte estabelece:

Todo ser humano tem o direito fundamental de acesso à educação física, à atividade física e ao esporte, sem qualquer tipo de discriminação com base em etnia, gênero, orientação sexual, língua, religião, convicção política ou opinião, origem nacional ou social, situação econômica ou qualquer outra (UNESCO, 2018).

O combate à discriminação por marcadores sociais econômicos, políticos, de etnia, de gênero, de sexualidade ou religiosos consta como indispensável para o pleno exercício desse direito. Na versão de 1978, a defesa do esporte como direito ocorria de forma mais genérica e personalizada¹. Assim, observamos o crescimento de uma visão sobre dimensões sociais, culturais, econômicas e políticas no acesso ao esporte, bem como de defesa da diversidade e amplo acesso a ele. Nessa perspectiva, a prática esportiva deve estar garantida a todos, todas e todes, homens e mulheres, cis ou transsexuais, e em todas

¹ A redação do primeiro parágrafo desse artigo na versão de 1978 era a seguinte: "Todo ser humano tem o direito fundamental de acesso à educação física e ao esporte, que são essenciais para o pleno desenvolvimento de sua personalidade. A liberdade de desenvolver aptidões física, intelectuais e morais, por meio da educação física e do esporte, deve ser garantida dentro do sistema educacional, assim como em outros aspectos da vida social (UNESCO, 1978).

suas formas de expressão, como educacional, por divertimento ou de alto rendimento. Assim, um desafio contemporâneo na defesa da prática esportiva como direito amplo e irrestrito é o reconhecimento do direito da participação de pessoas intersexuais e transsexuais em competições, inclusive nas de alto rendimento. “Qualquer outro posicionamento fere o direito da igualdade de todos perante a Lei.” (SILVESTRIN; VAZ, 2021, p. 4). Se no século XX o esporte foi palco da luta de mulheres pelo direito e pela oportunidade de participação (DEVIDE, 2005), hoje lutas também são travadas para garantir a participação de pessoas trans e intersexo. Novos caminhos precisam ser inventados e construídos, como questionando as formas de organização do próprio esporte, reinventando práticas, questionando sua organização binária².

Nessa perspectiva, há também outros documentos e organizações internacionais que têm afirmado o direito de mulheres ao esporte. A Declaração de Brighton sobre Mulheres e Desporto é um tratado internacional que se apresenta como um roteiro para apoiar o desenvolvimento contínuo de um sistema mais justo e equitativo de desporto e atividade física, plenamente inclusivo de mulheres e meninas. Ela foi publicada originalmente em 1994 e reformulada em 2014, tendo como signatárias um número expressivo de organizações internacionais, incluindo o Comitê Olímpico Brasileiro. A Declaração de *Brighton* defende:

Igualdade de oportunidades para participar e se envolver no esporte e na atividade física, quer para o efeito de lazer e recreação, promoção da saúde ou alto desempenho, é o direito de toda mulher, qualquer que seja a sua raça, cor, língua, religião, credo, orientação sexual ou identidade, idade, estado

² A esse respeito sugerimos a leitura da seção temática Gênero, tecnologias e (novas) formas de subjetivação nas práticas esportivas, publicada na Revista Estudos Feministas em maio de 2021, e o artigo de apresentação da mesma (CAMARGO; ALTMANN, 2021).

civil, capacidade/incapacidade, crença ou filiação política, de origem nacional ou social (BRIGHTON, 2014).³

A associação entre esporte e gênero também pode ser encontrada nos 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), formulados pela ONU (Organização das Nações Unidas) em 2018, dentre os quais destacamos Igualdade de Gênero, Educação de Qualidade, Saúde e Bem Estar⁴ (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2021). O objetivo Igualdade de Gênero, definido como “Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas”, já foi ilustrado no site da Unicef por uma imagem de meninas descalças, num campo de terra, jogando futebol (ALTMANN, 2017). A escolha da imagem evidencia a associação entre esporte e igualdade de gênero. Em outros termos, podemos inferir uma relação entre esporte e empoderamento de meninas e mulheres, entre a prática esportiva e a superação

³ Tradução nossa de “Equal opportunity to participate and be involved in sport and physical activity, whether for the purpose of leisure and recreation, health promotion or high performance, is the right of every woman, whatever 4 her race, colour, language, religion, creed, sexual orientation or identity, age, marital status, ability/disability, political belief or affiliation, national or Social Origin.” BRIGHTON Plus Helsinki Declaration On Women And Sport. 2014. Disponível em: <https://iwgwomenandsport.org/wp-content/uploads/2019/03/Brighton-plus-Helsinki-2014-Declaration-on-Women-and-Sport.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2021.

⁴ Os 17 ODS são os seguintes: 1. Erradicação da Pobreza; 2. Fome zero e agricultura sustentável; 3. Saúde e bem-estar; 4. Educação de qualidade; 5. Igualdade de gênero; 6. Água potável; 7. Energia limpa e acessível; 8. Trabalho decente e crescimento econômico; 9. Indústria, inovação e infraestrutura; 10. Redução das desigualdades; 11. Cidades e comunidades sustentáveis; 12. Consumo e produção responsáveis; 13. Ação contra a mudança global do clima; 14. Vida na água; 15. Vida terrestre; 16. Paz, justiça e instituições eficazes; 17. Parcerias e meios de implementação. NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. 2021. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 26 nov. 2021.

de formas de discriminação e de violência contra a mulher, entre praticar esportes, participação plena e efetiva na vida pública e igualdade de oportunidade para a liderança – elementos presentes na descrição desse objetivo sustentável.

Esporte como conquista e estratégia de luta

Os avanços e conquistas das mulheres no esporte são frutos de resistências, lutas e embates travados por mulheres desde o início do século XX, reivindicando o acesso igualitário às práticas esportivas. Dois fatos históricos têm sido emblemáticos sobre a luta de mulheres para a prática de esportes no Brasil: a participação de Maria Lenk dos Jogos Olímpicos de Los Angeles em 1932; as legislações brasileiras de 1941 e 1965 que proibiram algumas modalidades esportivas às mulheres, aquelas consideradas à época incompatíveis com sua natureza (BRASIL, 1965; 1941). O que tais fatos nos ensinam para o presente?

A participação da primeira latino-americana nos Jogos Olímpicos da era moderna demarca a conquista do direito à prática esportiva por mulheres no Brasil. Naquele mesmo ano de 1932, brasileiras conquistaram o direito ao voto. Embora não diretamente relacionados, esses dois fatos revelam mudanças sociais importantes na sociedade da época, com conquistas políticas e sociais para as mulheres. A prática de esportes por mulheres é uma forma de participação da vida pública, de divertimento e de novas sociabilidades, a qual foi se expandindo nos anos subsequentes.

Foi nos rios de São Paulo, nos quais também Maria Lenk aprendeu a nadar, que se consolidou uma cultura física no Brasil no início do século XX. A pesquisa de Daniele Medeiros mostra que nas margens dos rios nascia “um apreço pela velocidade, pela comparação de resultados, pela obtenção de marcas” (MEDEIROS, 2021, p. 223). Elementos como a contagem do tempo, regras mais rígidas e ranqueamento de vencedores começaram a ser adotados e a esportivizar as práticas corporais.

As mulheres fizeram parte desse processo, participando desde a primeira travessia de São Paulo a nado em 1924, quando Jandira Barroso consagrou-se vencedora, até a última edição da prova, em 1944. Entre 1925 e 1928 as vitórias foram obtidas por Betty Hassemach, e entre 1932 e 1935 por Maria Lenk (MEDEIROS, 2021).

Alguns anos depois, em 1939, Maria Lenk não apenas quebrou dois recordes mundiais de natação, 400m e 200m peitos, como nadou os 200m em 2 minutos e 56 segundos, tempo abaixo do então recorde masculino da prova (2'59)⁵ (COMITÊ OLÍMPICO BRASILEIRO, 2021). Seu pioneirismo e suas conquistas no esporte são amplamente reconhecidos, como ao render-lhe homenagem nomeando as piscinas dos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro em 2016 com seu nome: Parque Aquático Maria Lenk.

Entrementes, também encontramos na história de Maria Lenk um aspecto da experiência esportiva que tem sido amplamente ressaltado em documentos que reivindicam o amplo direito ao esporte: a transposição da experiência esportiva a outras esferas da vida. Numa época de pouco ingresso de mulheres na universidade, Maria Lenk foi aluna da primeira turma de educação física da USP. Foi professora co-fundadora da Faculdade de Educação Física da Universidade do Brasil, atual UFRJ, e posteriormente a primeira diretora mulher desta unidade de ensino. As palavras de sua ex-colega Margarida Tereza sobre aquele momento ainda são atuais:

Não é só de homens essa capacidade de dirigir, de assumir uma posição de destaque na vida de um país ou na vida do esporte ou de qualquer setor. E realmente, uma mulher ser diretora da escola... foi barra pesada.

⁵ COMITÊ Olímpico Brasileiro. **Maria Lenk**: Biografia. Disponível em: <https://www.cob.org.br/pt/cob/home/hall-da-fama/biografia/maria-lenk>. Acesso em: 01 nov. 2021.

Ela enfrentou. Se não tivesse preparada, através da competição, ela talvez não conseguisse resistir. Mas a competição dá às pessoas esse lastro de lutar, de sobrevivência, de luta para conseguir alcançar um determinado objetivo⁶. (CARVALHO, 2012).

Também encontramos um protagonismo de liberdade da mulher em um conselho dado por ela a sua neta, como relatado pela própria Andrea Zigler:

Um fato que eu carrego sempre comigo da vovó, foi a última conversa que tivemos. Foi por telefone, pois ela estava no Brasil, e ela disse, com sua voz bem Maria mesmo: "Escute bem, Andrea. Você pode ter quantos namorados você quiser, mas tenha a sua própria carreira e sua própria conta bancária. E você sempre poderá contar consigo mesma. Não importa o que acontecer. E essa foi a última coisa que ela disse para mim⁷. (CARVALHO, 2012).

No Brasil, mulheres ainda são minorias na arbitragem, nas comissões técnicas (PASSERO; BARREIRA; TAMASHIRO; SCAGLIA; GALATTI, 2020), em cargos de gestão, na direção de federações e faculdades de educação física. Além disso, os excertos do documentário sobre Maria Lenk acima transcritos estabelecem uma relação entre esporte, independência e empoderamento, sobre o qual refletimos a seguir.

⁶ CARVALHO, Iberê. **Maria Lenk**: A Essência do espírito olímpico. Direção de Iberê Camargo. Produzido pela Pavirada Filmes. Documentário. 35mm. Brasil, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5qpoNiDdgyC>. Acesso em: 03 nov. 2021.

⁷ CARVALHO, I. **Maria Lenk**: A Essência do espírito olímpico. Direção de Iberê Camargo. Produzido pela Pavirada Filmes. Documentário. 35mm. Brasil, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5qpoNiDdgyC>. Acesso em: 03 nov. 2021.

Esporte e empoderamento

O neologismo empoderamento está ligado à tradição do *empowerment* e se expressa contemporaneamente em movimentos sociais de libertação, dentre eles o movimento feminista. Rute V. A. Baquero (2012) situa suas raízes nos ideais da Reforma Protestante de Lutero no século XVI, ganhando visibilidade no século XX, com influência do campo da psicologia e posterior afirmação do direito à cidadania em diferentes esferas da vida social, incluindo a educação e ações comunitárias. De acordo com a autora, as dimensões educativa e política são essenciais e devem ser consideradas nos debates que utilizam o empoderamento, pois visões de mundo e de propósitos sociais diferenciados orientam as distintas concepções e ações de empoderamento. Quando a ONU enfatiza a educação e o esporte como espaços privilegiados para o empoderamento feminino, podemos compreender que isso se dá no sentido da possibilidade de desenvolver a consciência coletiva, expressa por ações para fortalecer as relações sociais de mulheres e que podem ajudar a desenvolver a equidade de gênero. Conforme apontam So Y. Lim, Marlene Dixon e Laurence Chalip (2013), o esporte pode ser uma poderosa ferramenta para que mulheres tenham controle de suas vidas, pois, por meio da prática esportiva, desenvolvem habilidades para a vida e garantem acesso a espaços públicos.

A afirmação do esporte como meio de transformação social e seu potencial para a promoção da igualdade de gênero e do empoderamento feminino têm justificado projetos sociais, obtendo financiamentos diversos, como os subsidiados pela ONU Mulheres. Um exemplo desses projetos no Brasil é a associação civil Empodera, que afirma utilizar “todo o potencial do esporte para a transformação social em busca de uma sociedade mais justa e equânime”. Sua missão é definida como: “Empoderar meninas adolescentes em situação de vulnerabilidade social para exercerem seu pleno potencial e direitos, utilizando

o esporte e as práticas corporais como ferramentas”⁸. A associação oferece suporte técnico para outras organizações criarem espaços seguros e inclusivos para meninas no esporte, desenvolve e adapta metodologias esportivas para o empoderamento de meninas adolescentes e implementa programas para o empoderamento de meninas adolescentes. Assim é descrito um dos seus programas:

“Uma Vitória Leva à Outra” é um programa conjunto entre a ONU Mulheres e o Comitê Olímpico Internacional, em parceria com as ONGs *Women Win* e Empodera. Ele visa garantir que meninas e mulheres possam participar, trabalhar com, governar e desfrutar do esporte em igualdade de condições. O programa foi reconhecido como um legado dos Jogos Olímpicos Rio 2016 e, em sua segunda fase, de 2018 a 2021, treina organizações esportivas a trabalhar com o empoderamento de meninas através do esporte e, assim, garantir resultados de longo prazo na quebra do ciclo da violência⁹. (EMPODERA, 2017).

Ponderamos, no entanto, que a utilização do esporte como meio não é consenso. Paula Korsakas *et al.* (2021) questionam a retórica instrumental do esporte. Tomá-lo como esporte-meio, segundo as autoras, marginaliza e empobrece a experiência esportiva e, conseqüentemente, enfraquece-o como direito social: “No lugar, argumentamos em favor do direito ao esporte como esporte-fim em que assegurá-lo pressupõe tornar as pessoas capazes de praticá-lo com liberdade

⁸ EMPODERA. **Transformação Social Pelo Esporte**. 2017. Disponível em: <https://www.empodera.org.br/>. Acesso em: 29 out. 2021.

⁹ EMPODERA. **Transformação Social Pelo Esporte**. 2017. Disponível em: <https://www.empodera.org.br/como-atuamos/>. Acesso em: 29 out. 2021.

e autodeterminação como experiência humana” (KORSAKAS *et al.*, 2021, p. 1).

Apesar dessa tensão entre as reflexões sobre o esporte-meio e o esporte-fim, como apresentado nas reflexões de Korsakas *et al.* (2021), é possível pensar que o esporte enquanto possibilidade de empoderamento também pode ir além de um uso funcional do esporte (esporte-meio), uma vez que o empoderamento, segundo Nina Wallerstein e Edward Bernstein (1994 *apud* BAQUERO, 2012), é um conceito complexo e que pode ocorrer em diversos níveis, tanto no individual, como no organizacional e no comunitário. Sendo assim, o empoderamento feminino pelas práticas esportivas pode, inclusive, alcançar níveis comunitários que, de alguma forma, possibilitariam que as próprias mulheres atuassem pela existência dessa prática enquanto fim, buscando a liberdade para praticá-lo.

Assim, conforme apontam Lim, Dixon e Chalip (2013), dependendo da forma como o esporte é vivenciado, ele pode ser uma prática formativa que promove o empoderamento, ao capacitar as mulheres com novas habilidades para o controle da própria vida, e pode também atuar no nível coletivo. Isso porque o esporte repercute novas formas de sociabilidade entre as mulheres, novas formas de estar no mundo e agir sobre ele com repercussões no coletivo. Vera Brauner (2015) reitera a importância da educação e do esporte para consolidação do exercício de direitos e construção da autonomia individual e coletiva.

Além disso, quando as publicações, documentos e iniciativas da ONU Mulheres¹⁰ (ONU MULHERES BRASIL, 2021)

¹⁰ Um exemplo é a publicação em novembro de 2021 da campanha da ONU Mulheres “UNA-SE pelo fim da violência contra as mulheres até 2030”, em que utiliza o esporte como potencial para o empoderamento de meninas e, com isso, uma possibilidade de redução da violência contra elas. ONU MULHERES BRASIL. **ONU Mulheres aborda o potencial do esporte para o empoderamento de meninas na campanha “UNA-SE pelo Fim da**

afirmam a importância do esporte como possibilidade de desafiar os estereótipos e discriminação de gênero constituindo-o em um potente promotor da igualdade, da autonomia e do empoderamento feminino, devemos considerar que a aquisição de habilidades corporais faz parte desse processo, sendo algo a ser promovido entre meninas e mulheres. O corpo da mulher, que se torna hábil nas práticas corporais, situa o feminino num campo de pertencimentos físico-esportivos e adquire um caráter de contestação frente à história de algumas pedagogias corporais.

No entanto, o acesso, a frequência e a regularidade da prática de atividades físicas e esportivas no Brasil são desiguais, sendo marcadas pelo gênero, raça, renda e escolaridade. 31,7% dos homens brasileiros acima de 15 anos contra 16,9% das mulheres declararam praticar algum esporte (IBGE, 2017). De acordo com os dados do IBGE, a população de menor escolaridade pratica esporte ou outra atividade física com menor frequência. 59,9% da população branca e 64,2% da população preta e parda acima de 15 anos declararam não praticar esportes ou atividade física (IBGE, 2017).

Em uma pesquisa desenvolvida com estudantes dos últimos anos do ensino fundamental da Região Metropolitana de Campinas, gênero mostrou-se um marcador de diferença estatisticamente significativo, com resultados favoráveis aos meninos em quase todos os aspectos avaliados, exceto no apoio docente, percebido de forma equânime (ALTMANN *et al.*, 2018). As meninas revelaram realizar atividades físicas e esportivas com menor frequência: em média, elas realizaram 2,57 dias por semana, enquanto os meninos, 3,43 dias. Os meninos também apresentavam maior expectativa de prática futura do que elas. Eles expressaram mais prazer, interesse e valorização das

Violência contra as Mulheres até 2030". 2021. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/violencia-contras-mulheres-campanha-da-onu-brasil-pede-vida-e-dignidade-2>. Acesso em: 27 nov. 2021.

atividades físicas e esportivas, bem como uma maior percepção de competência corporal em comparação às meninas.

Desigualdades de gênero também são observadas dentro da escola, em aulas de educação física, cuja importância na garantia do acesso à cultura corporal de movimento é inquestionável. Ainda que a pesquisa acima tenha indicado que a percepção de apoio recebido de professoras e professores de educação física é equânime, outras pesquisas têm mostrado que meninas participam menos de aulas de educação física (JACO; ALTMANN, 2017; UCHOGA, 2012; SO *et al.*, 2021). A pesquisa de Juliana Jaco (2012) constatou que eram poucas meninas que ocupavam o lugar de protagonistas nas aulas de educação física em turmas do ensino fundamental; essas diferenças também se mantêm em turmas de ensino médio. A pesquisa de SO *et al.* (2021) indica que 70% dos meninos participantes do estudo declararam participar de todas as aulas de educação física do ensino médio, enquanto a mesma resposta foi dada apenas por 41% das meninas. Essa mesma pesquisa indicou que as meninas também demonstraram não somente que participavam menos das aulas de educação física, mas elas também gostavam menos e atribuíam menor importância a essas aulas quando comparadas com os meninos. Para entender tais disparidades, as pesquisas citadas apontam o quanto é necessário compreender como noções e concepções sobre gênero perpassam as aulas de educação física, de modo a aproximar e favorecer a inserção de meninas em aulas de educação física e a qualidade da sua participação e aprendizagem.

Assim, ainda sobre essas desigualdades de participação nas aulas de educação física, elas não se manifestam somente no fato de que as meninas são maioria em ficar fisicamente fora das atividades das aulas de educação física, mas também em situações em que estão em quadra, em jogo, em um exercício, mas mesmo assim mal tocam na bola, não interagem ativamente com a proposta da aula. Nessas situações, a forma restrita de participação limita a aprendizagem do esporte e dos demais

conteúdos da educação física escolar, mantendo a desigualdade de oportunidades de acesso entre meninos e meninas a determinados conhecimentos (JACO, 2012).

Por isso, um aspecto a ser considerado é que o envolvimento com as aulas de educação física na escola também está relacionado à habilidade corporal, de modo que promovê-la, construir estratégias pedagógicas que favoreçam o envolvimento corporal, o divertimento, o gosto pela competição, pela superação de desafios, pela melhora de resultados, entre outros, favorece uma participação mais plena. A garantia desse direito a educação corporal ainda se coloca como um desafio.

Considerações finais

Nesse artigo, consideramos a prática esportiva como um direito e as desigualdades de acesso a ele evidenciadas pelas pesquisas apresentadas aqui apontam que, apesar das conquistas, ainda há motivos para lutas, reivindicações e até ressignificações da prática esportiva para que ela, de fato, seja oportunizada a todas, todos e todes.

Além disso, compreendemos que possibilitar o acesso e a permanência na prática esportiva em condições equânimes é um dos caminhos para o empoderamento feminino, uma vez que novas formas de sociabilização vivenciadas pela prática esportiva possibilitam o desenvolvimento da consciência coletiva, o fortalecimento das relações sociais de mulheres, a transposição e adaptação de habilidades e disposições construídas dentro do esporte para outras esferas da vida pública. Essas características situam o esporte em um campo complexo, pois mesmo sendo ele um direito com fim em si mesmo, um patrimônio imaterial da humanidade, que por si só já justifica a sua reivindicação, existe também espaço para a compreensão do potencial do esporte para o acesso a outros direitos e para novas possibilidades de situar as mulheres na esfera social.

O potencial do esporte para independência, empoderamento e sociabilidade de mulheres está presente, inclusive, na constatação

de que, ao praticar esporte, o corpo feminino se torna hábil, o que pode contribuir para desnaturalizar concepções binárias e frágeis sobre o corpo feminino, rompendo com barreiras e fronteiras e possibilitando novas compreensões sobre o corpo, seus atributos e possibilidades. Situar a mulher em novos campos sociais legitima a luta pela igualdade de oportunidades e assim tensiona as fronteiras das normatividades de gênero, impulsionando novas representações sociais do feminino e masculino, representações essas que não sejam aquelas que coloquem as mulheres em condições inferiores aos homens.

Dialogando com a citação de Eleanor Roosevelt na epígrafe desse artigo, o esporte, enquanto direito humano, também é um dos espaços em que cada homem, mulher e criança pode buscar por justiça igualitária, oportunidades iguais e dignidade sem discriminação. Para isso, cada pessoa precisa encontrar nos seus pequenos mundos espaços para garantir que o esporte esteja presente de forma equânime. Esses pequenos mundos podem ser a escola e as aulas de educação física, os clubes esportivos, as federações, confederações e comitês olímpicos ou ainda os projetos de lazer das cidades, as ruas e praças em que as crianças jogam. São muitas as esferas de atuação possíveis para que cada pessoa dê sua contribuição. Ainda acompanhando o pensamento de Eleanor Roosevelt, para que alcancemos essa equidade entre homens e mulheres no acesso e permanência no esporte, a luta não deve ser somente de mulheres, mas de todos, todas e todes.

Referências

ALTMANN, H. *et al.* Gênero e cultura corporal de movimento: práticas e percepções de meninos e meninas. **Revista de Estudos Feministas**, v. 26, n. 1, 2018. p. 1-16.

ALTMANN, H. Atividades Físicas e Esportivas e Mulheres no Brasil. *In: Movimento é vida*: Atividades físicas e esportivas para todas as pessoas. Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano do Brasil. Brasília: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2017 (Artigo Publicado no PNUD). p. 1-36.

BAQUERO, R. V. A. Empoderamento: Instrumento de emancipação social? – Uma discussão conceitual. **Revista Debates**, Porto Alegre, v.6, n. 1, p. 173-187, jan./abr. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 03 nov. 2021.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n.º 8.069, de 13 de junho de 1990, 1990. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf> Acesso em: 03 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto lei n. 3199 de 14 de abril de 1941**. 1941. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3199-14-abril-1941-413238-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 07 dez. 2021.

BRASIL. **Deliberação nº 7 de agosto de 1965. D.O de 2-9-1965**. Conselho Nacional de Desportos. p. 8984

BRAUNER, V. L. Desafios Emergentes acerca do empoderamento da mulher através do esporte. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, abr./jun. 2015. p. 521-532.

BRIGHTON PLUS HELSINKI. **DECLARATION ON WOMEN AND SPORT**. 2014. Disponível em: <https://iwgwomenandsport.org/wp-content/uploads/2019/03/Brighton-plus-Helsinki-2014-Declaration-on-Women-and-Sport.pdf> Acesso em: 03 nov. 2021.

CAMARGO, W. X. de; ALTMANN, H. Deslocamentos políticos e de gênero no esporte. **Revista Estudos Feministas** [online]. 2021, v. 29, n. 2. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2021v29n280215>. Acesso em: 3 nov. 2021. p. 1-11.

CARVALHO, I. **Maria Lenk**: A Essência do espírito olímpico. Direção de Iberê Camargo. Produzido pela Pavirada Filmes. Documentário. 35min. Brasil, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5qpoNiDdgyC>. Acesso em: 03 nov. 2021.

COMITÊ OLÍMPICO BRASILEIRO. **Maria Lenk**: Biografia. Disponível em: <https://www.cob.org.br/pt/cob/home/hall-da-fama/biografia/maria-lenk>. Acesso em: 01 nov. 2021.

DEVIDE, F. P. **Gênero e mulheres no esporte**: história das mulheres nos Jogos Olímpicos modernos. Ijuí: Ed. Unijuiú, 2005.

EMPODERA. **Transformação Social Pelo Esporte**. 2017. Disponível em: <https://www.empodera.org.br/>. Acesso em: 29 out. 2021.

GIANNINI, A.; SEGALLA, A. **A extraordinária participação feminina nos Jogos de Tóquio**: Mulheres quebraram barreiras históricas e fizeram da Olimpíada um retrato das mudanças na sociedade. Brasileiras lideraram a conquista de medalhas do país. 2021. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/esporte/nos-resultados-e-causas-a-extraordinaria-participacao-feminina-em-toquio/>. Acesso em: 21 nov. 2021.

IBGE. **Práticas de esporte e atividade física**: 2015. IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100364.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2021.

JACO, J. F. **Educação física escolar e gênero: diferentes maneiras de participar das aulas**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Unicamp, Campinas, 2012.

JACO, J. F.; ALTMANN, H. Significados e Expectativas de gênero: olhares sobre as participações nas aulas de educação física. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, jun. 2017. p. 1-26.

KORSAKAS, P.; RIZZI, E. G.; TSUKAMOTO, M. H. C.; GALATTI, L. G. Entre meio e fim: um caminho para o direito ao esporte. **Licere**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, mar. 2021. p. 664-494.

LIM, S. Y.; DIXOM, M.; CHALIP, L. Exploring the capacity of sport empowering women: A conceptual framework. **North American Society for Sport Management** (NASSM 2013). Austin, p. 543-544, 2013.

MEDEIROS, D. C. C. **Entre esportes, divertimento e competições: a cultura física nos rios Tietê e Pinheiros (São Paulo, 1899-1949)**. Campinas, SP, 2021. (Tese de Doutorado, Unicamp).

ONU MULHERES BRASIL. **ONU Mulheres aborda o potencial do esporte para o empoderamento de meninas na campanha "UNA-SE pelo Fim da Violência contra as Mulheres até 2030"**. 2021. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/violencia-contra-mulheres-campanha-da-onu-brasil-pede-vida-e-dignidade-2>. Acesso em: 27 nov. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 26 nov. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS BRASIL. Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil. 2021. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 26 nov. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Há 70 anos: Adotada a declaração universal dos direitos humanos**. Youtube. 29 nov 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=SJy1M4iYiMo>. Acesso em: 08 jan. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Carta Internacional da Educação Física e do Esporte**. 21 de novembro de 1978. Biblioteca Digital da UNESCO. 2012. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216489_por?posInSet=1&queryId=514f1c13-9368-4a5f-89ce-acc3642414af. Acesso em: 23 ago. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Carta Internacional da Educação Física, da Atividade Física e do Esporte**. Biblioteca Digital da UNESCO. 2018. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409_por. Acesso em: 23 ago. 2021.

PASSERO, J. G.; BARREIRA, J.; TAMASHIRO, L.; SCAGLIA, A. J.; GALATTI, L. R. Futebol de mulheres liderado por homens: uma análise longitudinal dos cargos da comissão técnica e arbitragem. **Movimento** [online], v.26. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.100575>. Acesso em: 15 out. 2021. p. 1-18.

Roosevelt, E. **Há 70 anos: adotada a Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Produzido pela ONU. 6 min, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SJy1M4iYiMo>, em Canal ONU Brasil. Acesso em: 07.01.2021.

SILVESTRINI, J. P.; VAZ, A. F. Transmasculinidades no esporte: entre corpos e práticas dissonantes. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 29, n. 2, 2021. p. 1-13.

SO, M. R. *et al.* Gosto, importância e participação de meninas e meninos na educação física no ensino médio. **Educación Física y Ciencia**, [S. l.] v. 23, n. 1, p. e158, 2021.

UCHOGA, L. A. R. **Educação física escolar e relações de gênero: risco, confiança, organização e sociabilidades em diferentes conteúdos.** 2012. 190 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: http://acervus.unicamp.br/index.asp?codigo_sophia=849348. Acesso em: 25 nov. 2021.

A EROSÃO DA DEMOCRACIA E A EMERGÊNCIA DE UMA FORMAÇÃO NEOFASCISTA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Kamila Lockmann

Este texto constitui-se num convite! Um convite, por vezes, difícil de aceitar já que ele nos convoca a analisar as configurações catastróficas que pautam o nosso presente. Como compreender o processo de (des)democratização em curso no Brasil contemporâneo? Como chegamos onde estamos? Que formas de vida colocamos em funcionamento para configurar ofensivas neofascistas que produzem violência, exclusão, desaparecimento social e a morte do outro, ou pelos menos, de alguns outros?

O argumento central deste texto baseia-se na constatação de que estamos vivenciando um processo de (des)democratização no Brasil, o qual se apoia em narrativas fascistas, que desprezam determinados modos de vida não ajustados a uma invenção fantasmagórica do homem considerado "de bem"¹ – branco, heterossexual, cristão, de classe média, pertencente a família nuclear. Tal processo parece ensejado pelas formas de funcionamento do próprio neoliberalismo, as quais, a partir dos seus constantes ataques ao social, à justiça social e à igualdade, forneceram as condições de possibilidade para a consolidação de uma formação neofascista que fratura a democracia.

¹ Expressão utilizada por André Duarte em seu livro *A Pandemia e o pandemônio: ensaio sobre a crise da democracia brasileira* (2020).

Para levar tal argumento adiante, desenvolvo um ensaio teórico que parte das formulações conceituais de autores como Wendy Brown (2019), Michel Foucault (1977, 1999), Umberto Eco (2020), Silvio Gallo (2009), Alfredo Veiga-Neto (2009), entre outros. A intenção é discutir as possibilidades teóricas que tais autores nos oferecem para analisar o processo de (des)democratização em curso no Brasil contemporâneo, no qual encontramos a circulação de narrativas fascistas que desprezam, rechaçam e invisibilizam algumas formas de vida. Ao fazer isso, tais narrativas fragilizam direitos historicamente conquistados destituindo, para algumas pessoas, sua condição de cidadão em um Estado democrático.

Para isso, organizo o texto da seguinte forma. Inicialmente, amparada nos estudos recentes de Wendy Brown (2019), apresento uma possibilidade de compreensão do nosso presente. De que maneira a racionalidade neoliberal, presente no contexto brasileiro desde a década de 1990, consolidou um quadro de desigualdade e precarização que forneceu as condições para a construção do processo de (des)democratização, o qual deu ensejo para as formações neofascistas presentes em diversas instâncias do tecido social?

Na segunda seção, me dedico a pensar sobre os fascismos contemporâneos que habitam o nosso presente. Não se trata de argumentar o retorno de um fascismo histórico, presente na Itália de Mussolini, mas de compreender algumas características, dessa formação neofascista e de que modo elas podem ser encontradas na atualidade brasileira. Trata-se de analisar a articulação entre microfascismos do cotidiano – que se proliferam em nível molecular – e um fascismo molar engendrado nas instâncias macro estatais. Essa articulação permite uma configuração perigosa e violenta que contribui para erosão da democracia.

Por fim, convido o leitor a refletir sobre os princípios de uma vida não-fascista. Como podemos pensar formas de resistências às violências, racismos e fundamentalismos que pautam

nosso presente? De que forma podemos conjurar uma forma de vida não-fascista, a qual possa ser compreendida e acionada como resistência a esses tempos sombrios? Esse é o convite deste texto! Um texto que parece duplo: é um texto-denúncia, que escancara os conservadorismos fascistas pautados em fundamentalismo e desprezo ao diferente, mas é também um texto-resistência. Um texto que trava um combate contra as violências, guerras e fascismos que habitam não só o nosso presente, mas também a nós mesmos. Eis o convite! Aceita-o?

Como chegamos onde estamos? Neoliberalismo e (des)democratização

Para que possamos pensar formas de resistência e configurar vidas não-fascistas, o primeiro passo parece ser desenvolver um exercício analítico sobre o nosso presente, compreendendo como chegamos onde estamos. Tentando responder a esse complexo questionamento, recorro às produções recentes de Wendy Brown (2019), especialmente em seu livro intitulado *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente*. Neste livro a autora nos oferece um quadro teórico bastante produtivo que nos permite traçar algumas linhas de proveniência das atuais formações neofascistas em curso no mundo. Muito sabiamente, Brown inicia a discussão pelo conceito de democracia e sua relação com a igualdade e com a liberdade. A autora recorre a etimologia da palavra democracia para nos lembrar que o termo deriva dos gregos antigos e é composto por *demos*, que significa povo; e *kratos*, que remete a poder ou governo. Portanto, “democracia significa os arranjos políticos por meio dos quais um povo governa a si mesmo” (BROWN. 2019, p. 33). Assim, a autora destaca que a base da democracia é a noção de igualdade e não apenas a liberdade. Ela afirma que:

Quando a igualdade política está ausente, seja por exclusões ou privilégios políticos explícitos, pelas disparidades sociais ou econômicas extremas, pelo acesso desigual ou controlado ao conhecimento, ou pela manipulação do sistema eleitoral, o poder será inevitavelmente exercido por e para uma parte em vez do todo. O *demos* (povo) deixa de governar” (BROWN, 2019, p. 33).

Parece ser essa desvinculação entre *kratos* e *demos* que constitui a própria história política do Brasil. Digo isso porque, no contexto brasileiro, a democracia emerge quase que simultaneamente às formas neoliberais de governar e isso produz efeitos perversos. O período da redemocratização do Brasil, situado a partir de 1985, vem acompanhado pela emergência do neoliberalismo que passa a consolidar-se a partir da década de 1990. Entretanto, precisamos compreender que neoliberalismo e democracia guardam diferenças e conflitos bastante intensos, pois enquanto a democracia baseia-se em igualdade, o neoliberalismo necessita de desigualdades para poder colocar em operação o seu modo de funcionamento individualista e concorrencial.

Foucault (2008, p. 163) afirmava que o neoliberalismo se constitui num “jogo formal entre desigualdades”. Segundo ele, essa racionalidade só pode atuar mediante oscilações, diferenciações e não a partir da igualdade ou da equivalência. O autor diz que é preciso haver pessoas que trabalhem e outras que não trabalhem, que os salários sejam altos e baixos, que os preços subam e caiam, para que, assim, a regulação atue. São as desigualdades que permitem que a concorrência seja produzida, a qual constitui-se no motor central da racionalidade neoliberal.

Em contrapartida, a democracia necessita da igualdade, ela atua em busca da igualdade de condições, de participação, de acesso, de escolaridade, de emprego, de renda, etc. E, para buscar

a igualdade, a democracia precisa de um Estado que intervenha em várias instâncias da vida dos sujeitos a fim de produzir ajustes para equilibrar e diminuir as desigualdades sociais. Conforme destaca Brown (2019, p. 35), “cultivar a democracia em tais circunstâncias implica uma demanda específica para o Estado, a saber, a de que ele aja deliberadamente para reduzir as desigualdades de poder entre os cidadãos”.

Aí está o paradoxo entre democracia e neoliberalismo, sobretudo num país tão desigual quanto o Brasil. Enquanto a democracia necessita de intervenções, o neoliberalismo limita as intervenções do Estado e prima pela liberdade tanto do mercado, quanto da moralidade. Esta última instância é a novidade apresentada nas análises de Brown (2019). Já é lugar comum, desde os estudos de Michel Foucault, afirmar que o mercado é, para o neoliberalismo, essa instância onde o Estado não deve tocar. Entretanto o mesmo não se passa com a moralidade. O que Brown nos apresenta como novidade é que os pensadores originais do neoliberalismo não apenas primavam por uma liberdade de mercado, mas também e ao mesmo tempo, por uma liberdade da moralidade tradicional. A autora busca em pensadores como Hayek os fundamentos para sua argumentação e diz:

Para Hayek, o mercado e a moral, juntos são o fundamento da liberdade [*free-dom*], da ordem e do desenvolvimento da civilização. Ambos são organizados espontaneamente e transmitidos por meio da tradição, e não do poder político. Os mercados só podem funcionar impedindo-se o Estado de neles se imiscuir ou intervir. A moral tradicional só pode funcionar quando se impede que o Estado intervenha nesse domínio. (BROWN, 2019, p. 23) [Grifos do Original].

Essa não intervenção do Estado na moralidade tradicional, talvez seja o ponto chave para que possamos compreender

como chegamos onde estamos. De que forma, o neoliberalismo ensejou as condições para o fortalecimento de formações neofascistas ao redor do mundo? Como ele abriu espaço para conservadorismos, fundamentalismos e fascismos de todo tipo que parecem atuar em conjunto para fraturar a democracia? Uma possível resposta a esses questionamentos pode ser encontrada na noção de moralidade tradicional, a qual deve ser uma instância não só protegida das interferências do Estado, mas também expandida no e pelo social. Mas o que isso significa?

Não intervir na moralidade tradicional significa que o Estado não deve tocar nos valores, crenças e princípios que pautam a vida familiar e individual dos sujeitos. Suas crenças e seus valores precisam pertencer a uma instância protegida. É na liberdade que a moral deve se basear. Liberdade de exercer a sua fé, liberdade de viver de acordo com os seus princípios e valores, liberdade de expressão, etc. À primeira vista, podemos nos perguntar, qual o perigo disso para a vida social, uma vez que estamos falando de uma instância pessoal que deve ser protegida das interferências do Estado? O perigo encontra-se no momento em que, essas crenças e valores passam a rechaçar, excluir e violentar outras formas de vida que não se enquadram no "ideal fantasmático do homem de bem" (DUARTE, 2021). O perigo encontra-se não só na proteção da esfera individual, mas na sua expansão para diversas instâncias do social. O perigo encontra-se na maneira como as minhas crenças e os meus valores podem usurpar direitos de outros, diminuir suas possibilidades de participação e o exercício da sua cidadania.

Esse movimento é reiteradamente visualizado nos dias de hoje em inúmeros discursos que pautam o nosso presente. Vejamos alguns deles:

Noventa por cento dos brasileiros são agredidos na sua fé pelo comportamento desses malignos escarnecedores, profanos, inescrupulosos, torpes, imundos, infames,

iníquos, assassinos da fé, enganadores, injuriadores, desobedientes de pai e mãe, néscios, infiéis, endemoninhados, enfim, marginais, inimigos de Deus. Não à toa, a CNBB informa que o homossexualismo adoece nossa juventude (ISIDÓRIO, 2019, s/p)

[...] opinião não é homofobia. Opinião não é crime. Os esquerdopatas, libertinos, ativistas gays, não suportam o contraditório. Estamos na democracia (MALAFAIA, 2015, s/p).

E eu tenho imunidade para falar que sou homofóbico, sim, com muito orgulho, se é para defender as crianças nas escolas (BOLSONARO, 2013, s/p)².

Em diferentes instâncias, sendo pronunciados por diferentes sujeitos, tais excertos nos mostram o quanto a moralidade, a defesa das crenças pessoais e dos valores da família, podem ser instrumentos de violência e exclusão para outros grupos que não se encaixam no ideal de vida construído pelos conservadores de plantão. Ao defender o direito de exercer a sua fé, de promulgar os seus valores na esfera social e pública, esses discursos produzem fraturas na própria democracia, “dão vida a um novo poder que nasce para contestar a democracia” (BROWN, 2019, p. 154).

Para exemplificar de que forma isso pode acontecer, destaco um caso abordado brilhantemente por Wendy Brown, no referido livro. A citação é extensa, mas didática para que possamos compreender como a defesa da liberdade de expressão e do livre exercício da fé podem materializar-se em instrumento de exclusão que fragiliza direitos civis e fratura a democracia

² Esses excertos foram retirados da pesquisa de Tamires Tolomeotti Pereira (2021), apenas para materializar os discursos de ódio que circulam na contemporaneidade e demonstram o quanto a expansão dos valores e das crenças de alguns pode ser instrumento de exclusão e violência para outros.

por dentro. O caso ocorreu no Colorado e é descrito pela autora da seguinte forma:

[...] Jack Phillips, o confeitiro e dono da Masterpiece Cake Shop, recusou um pedido de bolo feito por dois homens do Colorado para a celebração de seu casamento. O incidente ocorreu em 2012, antes que o caso Obergefell contra Hogges houvesse legalizado o casamento homossexual no país inteiro. No entanto, os homens haviam se casado em Massachusetts, onde o casamento homossexual era legal, e queriam celebrar com amigos e família no Colorado. Depois de Phillips se recusar a fornecer um de seus bolos personalizados para a ocasião, o casal protocolou uma queixa na Comissão de Direitos Cívicos do Colorado (CDCC), acusando Phillips de violar o Ato Antidiscriminação do Colorado. Entre outras coisas, esse Ato protege contra a discriminação baseada na orientação sexual exercida por um "lugar de negócios envolvido em vendas para o público e qualquer lugar que ofereça serviços ao público". Phillips, entretanto, justificou sua recusa alegando seu direito à liberdade religiosa e à livre expressão: sua fé religiosa julgava errado o casamento homossexual, e ser coagido a criar um bolo para celebrar um casamento homossexual iria forçá-lo a usar sua habilidade artística para "se expressar" de modo contrário às suas crenças" (BROWN, 2019, p. 157).³

³ O caso abordado pela autora ocorreu nos Estados Unidos da América, mas bem poderia ter sido no Brasil. Não esqueçamos que enquanto eu escrevo este texto André Mendonça torna-se o mais novo Ministro do Supremo Tribunal Federal do Brasil. Descrito por Bolsonaro como o ministro "terrivelmente evangélico" e tendo a sua aprovação sido comemorada com saltos e "rezas"

Em tal exemplo, vemos não apenas a proteção da esfera privada de Phillips, mas a sua expansão em esferas sociais, públicas e comerciais. Não se trata apenas da esfera pessoal protegida, mas da esfera pessoal expandida. Expressar a sua fé e os seus valores de maneira desinibida e ilimitada no espaço público, torna-se um direito, mesmo que isso viole outras formas de vida, mesmo que outros sejam lesados pela fala proferida, mesmo que o direito de uns infrinja o direito de outros. É aí, que conseguimos perceber “como as formulações neoliberais da liberdade inspiraram e legitimaram a extrema direita e como a direita mobiliza o discurso da liberdade para justificar exclusões e violações” (BROWN, 2019, p. 20).

É a partir de exemplos como esses que podemos analisar o processo de (des)democratização em curso no Brasil contemporâneo. Trata-se de acionar a liberdade para atacar a igualdade e fraturar a democracia por dentro, já que observamos a fragilização de determinados direitos e com isso a manutenção de posições cada vez mais desiguais no tecido social. O direito do casal homossexual do Colorado de ter o seu bolo de casamento, foi atacado pela liberdade que Phillips tem de exercer e expressar a sua fé, não só em lugares privados, mas também públicos.

Essa noção de liberdade desinibida e desatrelada da sociedade, do comum, do coletivo, da justiça social e, portanto, da própria democracia, Brown (2019) denomina de *liberdade associial*. Trata-se do “exercício de liberdade sem a preocupação com o contexto, com as consequências sociais, sem se importar com a sociedade, a civilidade ou os laços sociais e, acima de tudo, sem se preocupar com o cultivo público de um bem comum” (BROWN, 2019, p. 57).

pela primeira dama da República, tal acontecimento traz a baila o velho jogo histórico entre política e religião.

No Brasil, atualmente essa noção de liberdade é utilizada para atacar direitos universais como a educação, não só regulando o que pode compor o currículo das escolas, como promovendo campanhas contra a escolarização das crianças em ambientes plurais, públicos e comuns como a escola. As propostas a favor da aprovação da escolarização doméstica, as discussões sobre “ideologia de gênero”, a tentativa de controle dos currículos evidenciadas recentemente nas escolas militares e a promulgação e suspensão da Nova Política Nacional de Educação Especial no Brasil, são exemplos de iniciativas que, em nome da liberdade e da moralidade tradicional, excluem, rechaçam e violentam determinadas formas de vida. Alguns assuntos não podem ser tematizados no currículo. A escola, enquanto espaço plural e democrático, torna-se perigosa e corrosiva às subjetividades forjadas pelo fundamentalismo religioso. A diferença, seja ela de gênero, de raça, de deficiência, precisa ser excluída e afastada. Os excertos a seguir marcam esses entendimentos e nos mostram como uma certa compreensão de liberdade pode fragilizar direitos historicamente conquistados, como o próprio direito à educação escolarizada:

Art. 2º Os pais ou os responsáveis legais têm prioridade de direito na escolha do tipo de instrução que será ministrada a seus filhos.
§ 1º É plena a liberdade de opção dos pais ou dos responsáveis legais entre a educação escolar e a educação domiciliar, nos termos do disposto nesta Lei. (BRASIL, 2019, p. 1, grifos meus).

Obrigar a criança e o adolescente a freqüentar a escola é sujeitá-los à confrontação diária com a violência, o uso de drogas e, principalmente, uma orientação pedagógica nem sempre condizente com as convicções filosóficas, éticas e religiosas de determinadas famílias. (BRASIL, 2001. Grifos meus)

A simples convivência em ambiente escolar multisseriado, com a presença de crianças e adolescentes de variadas idades, por si só, enseja preocupação e inquietude em questões relacionadas a violência, drogas, sexualidade precoce, bullying, valores culturais e religiosos etc, dos quais, muitas vezes, notoriamente o Estado não consegue tutelar os alunos na medida desejada pelas famílias. (BRASIL, 2015, p. 8. Grifos meus)

Um dos princípios norteadores desta política nacional é a valorização das singularidades e do direito do estudante e das famílias no processo de decisão sobre a alternativa mais adequada para o atendimento educacional especializado. Este princípio está materializado, de forma inconfundível, na criação das escolas e classes bilíngues de surdos. Outras escolas e classes especiais para atendimento de outras demandas também são contempladas. (RIBEIRO – Ministro da Educação, 01/10/2020)

Esses excertos evidenciam como a liberdade e a própria noção de direito, princípios aparentemente democráticos, são acionados como vetores de destruição da democracia, já que atacam direitos como à educação pública e comum a ser ofertada na e pela escola. Entretanto, o ataque ao direito universal à educação, por exemplo, é proferido pela própria noção de direito individual, o qual se articula à liberdade associada e à moralidade tradicional. É essa tríade baseada no *direito individual*, na *liberdade associada* e na *moralidade tradicional* que cria as condições de possibilidade para a erosão da própria democracia, colocando em funcionamento um processo de (des)democratização. Assim, os “direitos são a ponta de lança com a qual os compromissos democráticos com a igualdade, a civildade e a inclusão são contestados” (BROWN, 2019, p. 140).

Pelo exposto até aqui, parece ficar claro que essa instância da moralidade tradicional, presente nos pensadores originais do neoliberalismo, parece ser a chave para compreendermos as configurações históricas do nosso presente. Essa novidade que Brown nos apresenta, e que pareceu desconsiderada por Foucault nos seus estudos sobre neoliberalismo, nos mostra a face conservadora da racionalidade neoliberal. Para a autora,

O conservadorismo faz parte da arquitetura original do neoliberalismo. Os neoliberais argumentam que a moralidade tradicional deve ser a base da legislação social; que deve se pautar em valores de família [...]. O que chamamos de conservadorismo esteve presente desde o início, o que não se previa era que passaria de uma forma de organizar a ordem das coisas, a uma abordagem tão agressiva e demagógica, para se tornar uma verdadeira formação neofascista. (BROWN, 2020, s/p).

A autora explica que os pensadores originais do neoliberalismo, acreditavam que a liberdade de mercado e a moralidade tradicional organizariam espontaneamente a sociedade, se forma calma e silenciosa. O que eles não previam é que as populações não poderiam ser pacificadas pelos mercados e pela moralidade, mas ativadas de forma agressiva e violenta. “Em vez de ordenar e disciplinar espontaneamente a população, a moralidade tradicional tornou-se um grito de guerra” (2019, p. 102), baseado na perda de inibições, no surgimento de um caráter antissocial e agressivo que se manifesta em ataques abertos aos outros. É isso que podemos chamar de uma formação neofascista engendrada pelo próprio neoliberalismo. Formação essa que Wendy Brown chama de criação “frankensteiniana do neoliberalismo”, ou o seu filho disforme. É sobre ela que tratarei na próxima seção.

Formação neofascista no Brasil contemporâneo e a política de morte

O fascismo era um totalitarismo fuzzy. O fascismo não era uma ideologia monolítica, mas antes uma colagem de diversas ideias políticas e filosóficas, um alveário de contradições (ECO, 2020, p. 32)

Que fascismos são esses que configuram o nosso presente? Podemos falar em formação neofascista no contexto brasileiro? No que ela difere da sua forma história engendrada na Itália?

Início esta seção com a epígrafe de Umberto Eco em seu livro *O fascismo eterno*, a fim de evidenciar a maleabilidade do fascismo apresentado por ele, o seu caráter confuso e contraditório. Para ele, o fascismo é *fuzzi*, termo usado para designar conjuntos esfumçados, contornos imprecisos e desfocados. *Fuzzi* remete a uma certa nebulosidade que pode indicar unidades relativas e que leva em consideração aspectos da incerteza. "Nebulosidade (fuzziness) é a ambigüidade que pode ser encontrada na definição de um conceito ou no sentido de uma palavra" (SARAIVA, 2000, p. 43). Desse modo, para Umberto Eco, o fascismo é *fuzzi* já que ele não remete a uma estrutura ou unidade absoluta, mas a contornos imprecisos que articulam diferentes aspectos. "É possível eliminar de um regime fascista um ou mais aspectos e ele continuará sempre a ser reconhecido como fascista" (ECO, 2020, p. 42-43).

É a partir de tal compreensão que podemos pensar nas configurações contemporâneas de fascismos múltiplos, disformes, molares e moleculares. Não se trata de um retorno do fascismo histórico tal como ele aconteceu na Itália de Mussolini, mas de perceber a presença de algumas das suas características dispersas nos dias de hoje. Umberto Eco (2020), apresenta-nos um inventário de diferentes aspectos que pautam o que ele denomina como *Ur-fascismo*, o fascismo eterno. Esse fascismo

que continua a habitar o nosso presente, aqueles que nos rodeiam e, de forma mais perversa, a nós mesmos. Esse fascismo que, como nos ensinou Foucault (1977, p. 2), “está em nós todos, que martela nossos espíritos e nossas condutas cotidianas, o fascismo que nos faz amar o poder, desejar esta coisa que nos domina e nos explora”.

São muitas as características apresentadas por Umberto Eco para nos indicar o que pode compor esse *Ur-fascismo*. Ele alerta, no entanto, que não podemos compreender o conjunto dessas características como um sistema coerente. Segundo ele, é suficiente que uma delas se apresente para fazer com que se forme uma nebulosa fascista. Infelizmente, em se tratando do Brasil contemporâneo, parece que várias dessas características se materializam em nosso presente.

A primeira característica destacada pelo autor italiano refere-se ao culto à tradição, onde já podemos encontrar relação com a moralidade tradicional discutida anteriormente. Para Eco (2020, p. 46), “é suficiente observar o ideário de qualquer movimento fascista para encontrar os principais pensadores tradicionalistas”, como René Guénon e Julius Evola. Para este último, sucessor do primeiro,

[...] o tradicionalismo tornar-se-ia uma ferramenta para defender o que ele via como o nativo europeu. Além de uma hierarquia com a espiritualidade no topo e o materialismo na base, Evola propôs que a raça também ordenava os seres humanos, com os mais brancos e arianos constituindo o ideal histórico acima daqueles com a pele mais escura – semitas, africanos e outros não arianos. Entre as hierarquias que ele prestigiava estavam, ainda, as que colocavam a masculinidade acima da feminilidade, o Norte geográfico acima do Sul e até uma que prescrevia posturas corporais e olhares, segundo a qual os que olham para cima

e adoram o sol seriam mais virtuosos do que quem olha para o chão. (TEITELBAUM, 2020, p. 23)

Tudo isso pode parecer muito distante da nossa realidade brasileira, mas Teitelbaum em seu livro *Guerra pela eternidade* nos mostra o quanto o pensamento tradicionalista está na base da nossa política contemporânea. Em um trabalho minucioso, Teitelbaum entrevista personalidades que tiveram influência direta nas eleições norte-americanas, russas e brasileiras. Ele conversa com ninguém menos do que Steve Bannon⁴, Aleksandr Dugin⁵ e Olavo de Carvalho⁶. Por aí podemos compreender como as bases racistas, xenofóbicas e machistas do pensamento tradicionalista de Evola se fazem presentes, de diferentes formas, na política desses três países – Estados Unidos da América, Brasil e Rússia.

O tradicionalismo, que implica a recusa da Modernidade e um certo irracionalismo, se baseia no culto da ação pela ação. Para o fascismo, “a ação é bela em si mesma e, portanto, deve ser realizada antes e sem nenhuma reflexão.” (ECO, 2020, p. 47). Eis mais uma das características apontadas por Eco. Trata-se dessa suspeita à intelectualidade, à cultura e à ciência que começa a ser manifestada pelo seu desprezo à Modernidade, tanto como período de tempo, quanto como forma de organização da vida social. Para os tradicionalistas, a Modernidade representava o abandono dos valores tradicionais e religiosos e “a ascensão

⁴ Bannon administrou a campanha eleitoral de Donald Trump e foi vice-presidente da *Cambridge Analytica*, empresa que utilizava as redes sociais, como o *Facebook* para coletar dados das pessoas e influenciar suas opiniões sobre as eleições dos EUA. Para saber mais, indico o documentário *Privacidade Rakeada*.

⁵ Considerado mentor da agenda geopolítica de Vladimir Putin, presidente da Rússia.

⁶ O chamado “guru” de Bolsonaro, Olavo teve fortes influências no Governo brasileiro inclusive indicando alguns Ministros como Ricardo Vélez Rodrigues para o Ministério da Educação e Ernesto Araújo para o Ministério das Relações Exteriores.

de uma idade sombria na qual democracia e comunismo resultavam de um desprezo generalizado ao passado” (TEITELBAUM, 2020, p. 20).

No bojo dessas discussões, podemos encontrar os vastos ataques proferidos às escolas e às universidades por sua laicidade, por abordar assuntos que não são condizentes com certos valores e crenças familiares. A exclusão de temas como gênero e sexualidade dos currículos escolares, por exemplo, mostra o avanço do conservadorismo e do fundamentalismo na educação brasileira.

As estimativas apontam que a maioria da sociedade brasileira é conservadora, que tem como base fundamental a religião e a família. Sras. e Srs. Deputados, não podemos votar contra a instituição familiar, contra nossas raízes, contra nossa cultura, não podemos matar a inocência de nossas crianças. [...] A escola deve ser um local de aprendizado de valores de vida, de pertencimento, de ressignificação e valorização do ser humano, e não um local onde crianças pequenas são submetidas ao estudo de assuntos para os quais não estão preparadas, simplesmente para atender os anseios de uma minoria. (AGUIAR, 2014, s/p).

Eu sou cristão assumido, católico apostólico romano, tenho uma irmã freira, um sobrinho padre, três tios padres. Tenho tradição de família cristã. As minhas convicções são essas e jamais viria à Câmara votar projeto em que gênero fosse discutido na educação e sua discussão autorizada aos professores. [...] Quero parabenizar todos os Deputados que fizeram coro conosco – cristãos, evangélicos, católicos – e aqueles que tinham convicção plena de que a família brasileira deve ser o maior berço de educação para a sociedade (CARIMBÃO, 2014, s/p).

Precisamos combater, sim, as discriminações. Por outro lado, criar políticas de ação afirmativa para grupos com comportamentos pouco ortodoxos diante dos valores cristãos que defendemos não me parece contribuir para o aperfeiçoamento de nossa sociedade e do papel central ocupado pela família (BULHÖES, 2014, s/p)⁷.

Todos esses movimentos demonstram também o ataque à pluralidade e à diversidade, outra característica do fascismo destacada por Eco. Para ele, “o Ur-Fascismo cresce e busca o consenso utilizando e exacerbando o natural medo da diferença. [...] O Ur-fascismo é, portanto, racista por definição.” (2020, p. 49-50).

Lembremos que para Foucault (1999), o racismo designa a possibilidade de produção da morte em uma sociedade que tem como premissa fazer viver. O autor francês, ao estudar os deslocamentos nas formas de exercício do poder – de um poder soberano que faz morrer e deixa viver para um poder que faz viver e deixa morrer – se pergunta:

Então, nessa tecnologia de poder que tem como objeto e como objetivo a vida [...], como vai se exercer o direito de matar e a função do assassinio, se é verdade que o poder de soberania recua cada vez mais e que, ao contrário, avança cada vez mais o biopoder disciplinar ou regulamentador? [...] Como, nessas condições, e possível, para um poder político, matar, reclamar a morte, pedir a morte, mandar matar, dar a ordem de matar, expor à morte não só os seus inimigos, mas mesmo seus próprios cidadãos? (FOUCAULT, 1999, p. 303-304)

⁷ Excertos retirados da pesquisa de Tamires Tolomeotti Pereira (2021).

A resposta que Foucault encontra pauta-se justamente na noção de Racismo de Estado. Para ele, o racismo é “[...] a condição da aceitabilidade de tirar a vida numa sociedade de normalização” (FOUCAULT, 1999, p. 306). Mas o que compreendemos por tirar a vida? E que vidas são passíveis de morte numa sociedade como a nossa? O autor explica:

[...] por tirar a vida não entendo simplesmente o assassinio direto, mas também tudo o que pode ser assassinio indireto: o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição, etc.” (FOUCAULT, 1999, p. 306).

Compreendendo então que o racismo conjuga essas distintas formas de produção da morte e de exposição à morte, podemos visualizar, em diferentes materialidades explosões de racismo no contexto brasileiro atual. As reportagens a seguir evidenciam a produção de mortes diretas.

Negros têm mais do que o dobro de chance de serem assassinados no Brasil, diz Atlas; grupo representa 77% das vítimas de homicídio (G1, 31/08/2021)

Em um ano, mais de 22 mil crimes contra população LGBTQIA+ foram registrados no Amazonas (G1, 17/05/2021)

Brasil registra uma morte por homofobia a cada 23 horas, aponta entidade LGBT (G1, 15/05/2019).

A partir disso, precisamos questionar: Como se tira a vida de alguns grupos da população com muito mais frequência e de forma mais violenta do que de outros? Tais excertos

nos mostram como alguns grupos da população brasileira não estão apenas mais vulneráveis às práticas de violência, mas são alvo de uma política da morte. Uma morte que é produzida diretamente sobre seus corpos. Entretanto, além dessas formas diretas de produção da morte, esses mesmos grupos encontram-se, também, mais expostos a outras formas de tirar a vida. Formas essas que não operam pela via de um assassinio direto, mas indireto, expondo parcelas da população à exclusão, ao desaparecimento social, a perda de direitos e de sua civilidade, como vimos em vários casos até aqui. Tal racismo contemporâneo talvez seja uma das características fascistas mais presentes no contexto brasileiro. O Brasil sempre foi um país racista, entretanto, na atualidade parece haver explosões de racismo por todos os lados, reafirmadas, respaldadas e produzidas pelo Governo político, por suas instâncias molares que contribuem para o fortalecimento dos microfascismos do cotidiano.

A essa característica racista do fascismo, articulam-se outras como: o nacionalismo, materializado em discursos *xenofóbicos* como aqueles que observamos no Brasil em relação à China e aos chineses, por exemplo. O elitismo, que implica um desprezo pelos mais fracos, pelas minorias, pelos pobres; uma espécie de *aporofobia*. E o machismo que implica o desdém pelas mulheres e uma condenação intolerante a hábitos sexuais não conformistas. Eco (2020, p. 54) diz que "O Ur-fascista transfere sua vontade de poder para questões sexuais. Esta é a origem de seu machismo".

Então, tradicionalismo, desprezo à ciência e à intelectualidade, fundamentalismo religioso, racismo, nacionalismo, xenofobia, aporofobia e machismo, são algumas das características presentes em diferentes discursos que circulam na atualidade brasileira. Proferidos por pessoas comuns, autoridades políticas ou presentes em projetos de lei que pretendem se tornar políticas públicas, tais articulações mostram-se perigosas para a sobrevivência da democracia e evidenciam as faces molares e moleculares do fascismo de nossos dias.

Para compreender essas instâncias de funcionamento do fascismo, Gallo (2009) realiza uma importante distinção entre *fascismo molar* e *fascismo molecular*. O autor esclarece que o molar se refere ao nível da macropolítica, das segmentaridades duras, enquanto o molecular é do nível da micropolítica, flexível, do cotidiano. De acordo com Saraiva e Lockmann (2019),

[...] os segmentos molares são as linhas duras das macropolíticas, das políticas de Estado, que tendem ao binarismo. [...] Já os segmentos moleculares são as linhas flexíveis das micropolíticas, da política das massas, que tendem à multiplicidade. (SARAIVA; LOCKMANN, 2019, p. 219-220).

O fascismo de nossos dias parece articular tais instâncias molares e moleculares. Ele está presente em focos moleculares, do cotidiano cuja materialização encontramos em diferentes instâncias do social e em cada um de nós. O que podemos chamar de microfascismos do cotidiano. Mas também o encontramos nos focos molares, nas macroestruturas do Estado, nas suas políticas, nos seus projetos de lei, em seus discursos oficiais. O fascismo estatal é molar, enquanto os microfascismos do cotidiano são moleculares. Os microfascismos que circulam no cotidiano podem se fortalecer quando autorizados e respaldados pelas instâncias molares. Da mesma forma, o fascismo molar pode se apoiar em microfascismos moleculares para sustentar suas ações de violência, exclusão, racismo e morte.

Parece ser essa articulação perigosa – entre fascismos do cotidiano (moleculares) e fascismos estatais (molares) – que visualizamos no Brasil atualmente. Os microfascismos do cotidiano com seus focos moleculares encontram respaldo nos organismos estatais, em suas segmentalidades duras e se veem representados em discursos oficiais, em determinadas políticas e programas propostos pelo Governo Federal. Da mesma forma,

o fascismo estatal e seus focos molares encontra eco nos microfascismos do cotidiano, apoiado que está pelos movimentos conservadores e fundamentalistas de massa.

Este é o maior inimigo que precisamos combater: o fascismo em todas as suas modalidades. Como lutar contra esse inimigo estratégico que se encontra presente em instâncias molares, mas também disperso em moleculares, a ponto de entranhar-se em nós mesmos? Como cultivar uma vida não-fascista?

Por uma vida não-fascista

Enfim, o inimigo maior, o adversário estratégico [...] o fascismo. (FOUCAULT, 1977, p. 2)

Quem são esses inimigos que atravancam nosso caminho? Onde estão eles? Não parecem proliferar por toda parte? *E às vezes não se escondem dentro de nós mesmos?* Como lidar com eles? Enfrentá-los de frente ou voar para longe, deixando-os para trás? E será que eles passarão mesmo, ou estão aí para aí ficar? (VEIGA-NETO, 2009, p. 14) [Grifos meus]

O Ur-fascismo ainda está ao nosso redor, às vezes com trajes civis. Seria muito confortável para nós se alguém surgisse na boca da cena do mundo para dizer: "Quero reabrir Auschwitz, quero que os camisas-negras desfilem outra vez nas praças italianas!" Infelizmente, a vida não é fácil assim! O Ur-fascismo pode voltar sob as vestes mais inocentes. Nosso dever é desmascará-lo e apontar o dedo para cada uma de suas novas formas – a cada dia, em cada lugar do mundo. (ECO, 2020, p. 61) [Grifos do Original]

Início esta última seção com excertos de três autores que nos mostram a permanência dos fascismos em nossos dias. Diante das ofensivas fascistas que se fazem presentes no Brasil contemporâneo e que foram discutidas até aqui, como podemos construir uma vida não-fascista? Como tecer uma estética da existência contrária a todas as formas de fascismos, sejam elas molares ou moleculares?

Iniciei este texto afirmando que ele pretendia se constituir em um texto-resistência, aquele que trava um combate contra as violências cotidianas dos fascismos moleculares, mas também contra as formas estruturantes de abusos do poder político, ensejadas nas instâncias molares. Entretanto, a luta contra o fascismo não é apenas a luta contra o outro fascista, mas também a luta contra nós mesmos, contra os fascismos que nos habitam, nos dominam, nos exploram. Foucault (1977, p. 3) pergunta: “Como expulsar o fascismo que está incrustado em nosso comportamento?”.

Penso que o primeiro movimento para a construção de uma ética da existência não-fascista, é olharmos para dentro de nós mesmos e realizar o exercício mais difícil: guerrear contra os fascismos que nos habitam, aqueles presentes em nossos discursos, em nossos atos, em nossos corações. Aqueles fascismos que nos fazem amar o poder e nos tornam intolerantes ao outro.

Foucault, em seu brilhante texto de introdução ao livro de Deleuze e Guatari - *O Anti-Édipo*, nos oferece boas pistas para lutar contra esse que é o nosso maior inimigo. No exercício de construir uma arte de viver contrária a todas as formas de fascismo, o filósofo nos apresenta um certo número de princípios essenciais, uma espécie de manual ou guia para a vida cotidiana. Ele diz:

- Libere a ação política de toda forma de paranóia unitária e totalizante;
- Faça crescer a ação, o pensamento e os desejos por proliferação, justaposição

e disjunção, mais do que por subdivisão e hierarquização piramidal; [...]

– Prefira o que é positivo e múltiplo; a diferença à uniformidade; o fluxo às unidades; os agenciamentos móveis aos sistemas. Considere que o que é produtivo, não é sedentário, mas nômade; [...]

– Não utilize o pensamento para dar a uma prática política um valor de verdade; nem a ação política, para desacreditar um pensamento, como se ele fosse apenas pura especulação. Utilize a prática política como um intensificador do pensamento, e a análise como um multiplicador das formas e dos domínios de intervenção da ação política;

– Não caia de amores pelo poder. (FOUCAULT, 1977, p. 3-4)

Entre todos esses princípios, o da multiplicidade me parece a arma mais poderosa para enfrentar os discursos de ódio, de violência e de desprezo ao outro que pautam os fascismos contemporâneos. Precisamos nos esforçar, coletivamente, para construir uma vida que se pautem nos princípios da multiplicidade, mas também da igualdade. Que reforce o direito de todos de viver nesse mundo com dignidade e cidadania. Que nos faça lutar com afeto e empatia, compreendendo que o outro está em cada um de nós. Eu não sou você, mas quero que você viva plenamente num mundo comum ao meu. “O “eu” não é você, mas é inconcebível sem você” (BUTLER, 2021, p. 155).

Assim, faz parte de uma vida não-fascista, lutar política e eticamente contra qualquer forma de discriminação, destruição ou produção da morte. Mesmo quando, e naquelas situações em que, o ataque não seja proferido diretamente a mim. Para uma vida não-fascista todas as vidas são enlutáveis, merecedoras da sua própria existência. “Exigir que toda a vida seja enlutável é outra maneira de dizer que todas as vidas

devem poder persistir em seu viver, sem serem submetidas a violência, abandono sistemático ou destruição” (BUTLER, 2021, p. 155). Construir uma forma ética e estética de viver num mundo comum é dizer em alto e bom tom: todas as vidas importam! Quero que você, diferente de mim, viva! Que sua vida persista à sua maneira, com seus princípios, normas, amores e conflitos. Que sua cidadania seja preservada, que seus direitos sejam vivenciados, desde que eles não sejam armas violentas contra outros, contra qualquer outro.

Compreender isso é exercitar uma forma ética e estética de viver com o outro pautada no respeito, no compromisso mútuo e no amor. Não num amor romântico, entendido apenas como um sentimento, mas no amor como um ato político, como uma ação. Trata-se, como nos ensinou bell hooks (2020), de colocar em prática uma ética amorosa. “Viver dentro de uma ética amorosa é uma escolha de se conectar com o outro. Isso significa [...] se solidarizar com pessoas que vivem sob o julgo de governos fascistas, mesmo estando em um país democrático.” (SILVA, 2020, p. 16)⁸.

Então, este texto é também um convite ao amor! Ao amor entendido como um ato de resistência aos fascismos que nos rodeiam e nos habitam. O convite é para que, por dentro desse exercício intelectual e filosófico, possamos mobilizar formas de viver uma vida não-fascista, pautada por um amor político como princípio ético e estético de viver junto com o outro, com muitos outros, com qualquer outro. Mas como

⁸ Não poderia deixar de concluir este texto, sem trazer as contribuições dessa grande ativista feminista que nos deixou em 2021, mais precisamente no momento em que eu tecia esta escrita. Também não poderia deixar de lembrar que seu livro *Tudo sobre o amor* citado neste texto, tem para mim um significado muito especial. Ele foi o último presente que ganhei da minha querida amiga Clarice Traversini. Um presente que nos oferece a possibilidade de refletirmos sobre a constituição de uma ética amorosa tão necessária aos dias hoje; uma ética amorosa que hooks nos ensinou com tanto entusiasmo e Clarice viveu com tanta intensidade.

nos ensinou Foucault (1977, p. 3) “Não imagine que seja preciso ser triste para ser militante, mesmo que a coisa que se combata seja abominável. É a ligação do desejo com a realidade (e não sua fuga, nas formas da representação) que possui uma força revolucionária”.

Referências

AGUIAR, S. Câmara dos Deputados. **Notas taquigráficas**, Brasília, 19 mar. 2014. Pronunciamento de Stefano Aguiar na sessão da Câmara de Deputados, no dia 19/03/2014. Disponível em: <https://cutt.ly/vEKAVZW>. Acesso em: 12 dez. 2021.

BULHÕES, A. Câmara dos Deputados. **Notas taquigráficas**, Brasília, 13 mai. 2014. Pronunciamento de Antônio Bulhões na sessão da Câmara de Deputados, no dia 15/05/2014. Disponível em: <https://cutt.ly/HEKDzde>. Acesso em: 17 dez. 2021.

BOLSONARO, J. **Bolsonaro: sou homofóbico sim, com orgulho**. Não terão sossego. 2013. Youtube, 11 out. 2018. Disponível em: <https://cutt.ly/KmfyfDc>. Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei 2401, de 17 de abril de 2019**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2198615>. Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei 3261, 8 de outubro de 2015**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2017117>. Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei 6001, de 19 de dezembro de 2001**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=42603>. Acesso em: 12 jun. 2020.

BROWN, W. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no acidente**. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

BROWN, W. **E agora, que o neoliberalismo está em ruínas?** Entrevista IHU Online, Unisinos, 2020. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/605783-e-agora-que-o-neoliberalismo-esta-em-ruinas> Acesso em: 16 dez. 2021.

BUTLER, J. **A força da não violência**: um vínculo ético-político. São Paulo: Boitempo, 2021.

CARIMBÃO, G. Câmara dos Deputados. **Notas taquigráficas**, Brasília, 28 mai. 2014b. Pronunciamento de Givaldo Carimbão na sessão da Câmara de Deputados, no dia 28/05/2014. Disponível em: <https://cutt.ly/KEKSG6o>. Acesso em: 12 dez. 2021.

DUARTE, A. **A pandemia e o pandemônio**: ensaio sobre a crise da democracia brasileira. Rio de Janeiro: Via Verita, 2020.

ECO, U. **O fascismo eterno**. Rio de Janeiro: Record, 2020.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**: curso no Collège de France: 1978-1979. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. Introdução à vida não-fascista. *In*: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Anti-Oedipus**: Capitalism and Schizophrenia. New York: Viking Press, 1977. P.XI-XIV

GALLO, S. A vila: microfascismos, fundamentalismo e educação. *In*: GALLO, S.; VEIGA-NETO, A. (orgs.). **Fundamentalismo e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. P. 17-36.

G1, **Negros tem mais do que o dobro de chances de serem assassinados**. São Paulo, 31 Ago. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/08/31/negros-tem-mais-do-que-o-dobro-de-chance-de-serem-assassinados-no-brasil-diz-atlas-grupo-representa-77percent-das-vitimas-de-homicidio.ghtml>. Acesso em: 30 nov. 2021.

G1, **Em um ano mais de 22 mil crimes foram registrados contra a população LGBTQIA+ foram registrados no Amazonas**. São Paulo, 17 mai. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2021/05/17/em-um-ano-mais-de-22-mil-crimes-contra-populacao-lgbtqia-foram-registrados-no-amazonas.ghtml>. Acesso em: 30 nov. 2021.

G1, **Brasil registra uma morte por homofobia a cada 23 horas**. São Paulo, 15 mai. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/05/17/brasil-registra-uma-morte-por-homofobia-a-cada-23-horas-aponta-entidade-lgbt.ghtml>. Acesso em: 30 nov. 2021.

HOOKS, B. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2020.

ISIDÓRIO, Pastor Sargento. Câmara dos Deputados. **Projeto de lei no 2200/19, de 10 de abril de 2019**. Autor: Isidório de Santana Júnior. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 10 abr. 2019. Disponível em: <https://cutt.ly/Fmsp8pK>. Acesso em: 22 jun. 2021.

MALAFAIA, S. **@PastorMalafaia**. Não paginado. 2015. Disponível em: <https://cutt.ly/QmfwOGj>. Acesso em: 22 jun. 2021.

PEREIRA, T. T. **A performatividade política do ódio**: uma cartografia dos agenciamentos biopolíticos e necropolíticos das experiências dissidentes de sexo e gênero no contexto neoconservador brasileiro e seus efeitos na Educação. Curitiba, UFPR, 2021. Proposta de Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

RIBEIRO, M. **Pronunciamento do Ministro da Educação** no dia de lançamento da Política Nacional de Educação Especial. Brasília, 1 out. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2020/setembro/governo-federal-lanca-nova-politica-nacional-de-educacao-especial>. Acesso em: 2 dez. 2021.

SARAIVA, G. J. de P. **Lógica Fuzzy**. *In*: RMTCT – Vol.XVII – Nº 3 – 3º Quadrimestre, 2000. Disponível em: http://rmtct.ime.eb.br/arquivos/RMCT_3_quad_2000/logica_fuzzy.pdf. Acesso em: 16 dez. 2021.

SARAIVA, K.; LOCKMANN, K. O molar, o molecular e a educacionalização do social. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 45, p. 215-246, 2019.

SILVA, S. A prática do amor como potência para a construção de uma nova sociedade. *In*: HOOKS, B. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2020. P. 9-22

TEITELBAUM, B. **Guerra pela eternidade**: o retorno do tradicionalismo e a ascensão da direita populista. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

VEIGA-NETO, A. O currículo e seus três adversários: os funcionários da verdade, os técnicos do desejo e o fascismo. *In*: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (orgs.). **Para uma vida não fascista**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. P. 13-26

O CONCEITO DE RESISTÊNCIA NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS TRABALHOS DO VII SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE

Anderson Ferrari
Roney Polato de Castro

Iniciando a discussão e situando o contexto: entre estratégias de convencimento, resistências e retrocessos

Ao recebermos o convite para contribuir com o livro que ora se apresenta, fomos tomados pela possibilidade de pensá-lo como uma prática de resistência em tempos de conservadorismos, por vezes extremos, que ensinam controlar, regular, limitar e impedir avanços e conquistas históricas no que se refere às multiplicidades de gêneros e sexualidades. Buscamos, portanto, situar a iniciativa dessa produção em um contexto que temos acompanhado de perto, que diz de uma história recente de constituição da área de estudos e pesquisas de Gênero, Sexualidade e Educação e das políticas e práticas sociais que envolvem a construção dessa área e do debate público em torno dela.

Para nos situar na constituição desse debate, começamos pelo contexto de nossa atuação na cidade de Juiz de Fora/MG. Em 2021, a Secretaria de Educação da cidade de Juiz de Fora/MG organizou uma série de encontros e debates virtuais sob o título de 'Diálogos Inclusivos: Formação Interseccional da Rede Municipal – Relações Étnico-Raciais, Gênero e Sexualidade nas Escolas

e Creches'. A realização desses encontros formativos marca o retorno dessa Secretaria no investimento em formação continuada para as questões de gênero e sexualidade. No caso específico da cidade, essa história foi iniciada na segunda metade da década de 1990 e interrompida nos dois últimos mandatos da Prefeitura, ocupada por prefeitos muito reféns de uma Câmara Municipal conservadora que buscou afastar as discussões de gênero e sexualidade na educação municipal.

Estamos nos remetendo a uma discussão que não iniciou agora, mas tem uma história que se confunde com a própria história da área de conhecimento Gênero, Sexualidade e Educação e com a história e ação dos movimentos sociais na cidade e no Brasil. Retomamos a história dessa área disputada do conhecimento traçando uma trajetória marcada, minimamente, por três períodos. Um primeiro, datado entre o final de década de 1970 e a década de 1990, marcado pelo fortalecimento das discussões e dedicado ao convencimento da sociedade de que elas eram/são importantes. O segundo, vai do início dos anos 2000 até 2016 (início do governo Temer), época em que o Brasil foi administrado por governos de esquerda, com maior proximidade dos movimentos sociais e interessados em construir políticas que apostaram na importância da escola e da formação docente para a transformação da sociedade. E o terceiro período, iniciado com a entrada no poder de uma elite política conservadora, ligada a bancadas parlamentares de matriz religiosa, que têm atacado constantemente as discussões pautadas na área de estudos de Gênero, Sexualidade e Educação, desconstruindo políticas que estavam em vigor, apostando num certo pânico moral em torno das questões, enfim, colocando em ação um conjunto de ações que estamos chamando de reação às conquistas anteriores da área. Um retrocesso que nos obriga a ficarmos atentos/as e investirmos numa resistência inventiva capaz de fazer frente aos ataques e manter ativa as discussões e estudos da área.

Ao remeter-se a constituição da área, Guacira Lopes Louro (2007, p. 12) discute os desafios de se constituir pesquisadora num “campo de estudos, marcadamente político e contemporâneo”. Essa é uma característica ainda em vigor, o que nos possibilita dizer que se trata de um campo instável e em constante construção, caracterizado por uma proposta de autoquestionamento e de subversão de paradigmas científicos. A autora reconhece nessa trajetória a importância do feminismo para as discussões e constituição da área. Inspirada pelas perspectivas pós-estruturalistas, Louro (2007) associa a história desse movimento às implicações linguísticas e políticas do conceito de gênero. Sendo esse conceito originalmente situado no cenário anglo-saxão, “o termo não poderia ser simplesmente transposto para outros contextos sem que sofresse, também nesses novos espaços, um processo de disputa, de resignificação e de apropriação.” (LOURO, 2007, p. 23). Assim, o conceito de gênero entrou nas discussões das feministas brasileiras de forma tímida no final de década de 1980.

Esse contexto político também foi importante para os primeiros grupos gays que se organizavam num Brasil ansioso por pautar essas discussões no cenário da abertura política. Segundo Peter Fry (1985) e Edward MacRae (1990), os grupos gays surgem no final de década de 1970, um período marcado por sensíveis mudanças nos modos como a homossexualidade se relacionava com os outros valores da sociedade. Para MacRae (1990) essas mudanças podem ser resumidas em duas. Por um lado, a transformação advinda do comportamento dos próprios homossexuais que passaram a se identificar publicamente como tais. Por outro lado, o relacionamento com o resto da sociedade e desta com eles, investindo numa produção de novos saberes e imagens mais positivas das homossexualidades, buscando difundir os novos valores criados.

Estabelecido esse cenário nacional mais abrangente, retornamos ao contexto local. Na cidade de Juiz de Fora essas discussões tiveram efeito com a criação do Movimento Gay de Minas

(MGM), em 2000, intimamente relacionado a um movimento iniciado em 1977, com a invenção do concurso 'Miss Brasil Gay', "em plena ditadura militar, marcada pela censura e repressão. O desfile das misses acontecia na clandestinidade". (FERRARI, 2018, p. 77). Tratava-se de uma manifestação cultural de resistência e que fortalecia a existência do MGM. "Tomado pela apreensão do que significava uma festa em que homens se vestiam de mulheres, o grupo era fechado, restrito a poucos amigos e espectadores, com manifestações de euforia tímidas e contidas, para não chamar a atenção". (FERRARI, 2018, p. 77). Com o passar dos anos, o evento foi se ampliando e se tornando público e aberto à cidade, reunindo no final de década de 1990 um grande público responsável pela ocupação de 100% da rede hoteleira da cidade. Em 1998 os fundadores do MGM, impactados com os números alarmantes de contágio e disseminação do HIV-Aids na comunidade e percebendo a força do 'Miss Brasil Gay', resolveram criar o "JF Rainbown Fest, evento que reunia palestras, mesas-redondas, teatro, lançamento de livros e outras atividades culturais que visavam colocar em discussão as questões que envolviam a homossexualidade (FERRARI, 2005, p. 14). Na medida que esse evento foi se consolidando, a educação foi sendo incorporada às discussões, chegando a ter um espaço anual para uma ação de formação intitulada de "Homossexualidade e escolas".

Nesta ocasião, no início dos anos 2000, os professores e professoras diziam de seus interesses e de uma certa demanda pela continuidade dessa formação, que não ficasse limitada aos dois dias de curso. Era um período em que a demanda por formação também estava inscrita no cenário nacional, tomando a educação como campo importante de formação e de prevenção ao HIV-Aids, além de ser espaço de problematização e transformação das relações de gênero e sexualidades. Um grande exemplo desse investimento nacional no campo da educação foi a elaboração e implementação dos Temas Transversais, parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCN), entre 1997 e 1999, documento que trazia a 'Orientação Sexual' como necessidade da discussão sobre gênero e sexualidade nos currículos escolares.

Nesse contexto, havia a sensação de que tínhamos ultrapassado a fase de convencimento e que estávamos entrando numa etapa de implementação de políticas públicas na educação e em outras áreas. Podemos citar, nesse ínterim, a criação do Programa Brasil sem Homofobia, em 2004, e do Programa Gênero e Diversidade nas Escolas, em 2006, as quais podem ser denominadas políticas de governo, já que a partir da entrada no poder de governantes conservadores, associados às bancadas religiosas, elas foram atacadas, desmontadas e terminadas, demonstrando que não eram políticas públicas, mas de governos mais à esquerda e ligados aos movimentos sociais.

Esses avanços conservadores, como reação às conquistas dos movimentos sociais e ampliação da área de Gênero, Sexualidade e Educação, demonstram o caráter político e de disputa que sempre marcaram a área. Por isso, trazemos esse debate nesta primeira parte de nosso texto, como uma possibilidade de olhar para a trajetória do que ocorreu na cidade de Juiz de Fora, na qual atuamos como pesquisadores do campo das relações de gênero, sexualidades e educação, compondo o GESED – grupo de estudos e pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade, constituído há dez anos. O grupo vem promovendo cursos de formação inicial e continuada, alguns deles junto a Secretaria Municipal da cidade. Essas aproximações ocorreram em diferentes momentos, os quais refletiam o cenário nacional, desde aproximações consideradas 'fortes' até o movimento de obstáculos, exclusão e, por vezes, censura. No presente momento, observamos a retomada do investimento dessa aproximação da secretaria com a formação em relações de gênero e sexualidades, uma vez que estamos sob o governo de uma mulher professora, de um partido de esquerda.

O traçado dessa trajetória é um convite para que os leitores e leitoras compartilhem conosco a percepção desse cenário

como uma composição de forças, envolvendo reações e resistências. Com isso, investimos no argumento de que resistência é um conceito importante para a análise dessa conjuntura e para a construção do conhecimento no campo de estudos e pesquisas em Gênero, Sexualidade e Educação, no qual se insere esta produção. A partir dessa ideia, voltamos nosso olhar para as conexões entre o campo de estudos e pesquisas, o contexto desafiador que se nos apresenta e o convite para a escrita em uma produção que insere criticamente no debate atual. Assim, alinhando nossa inserção nessa trajetória de estudos e pesquisas, reconhecendo sua importância para o campo da educação, voltamos nosso olhar para um importante evento que atravessa essa história: Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, em sua sétima edição, ocorrida em 2018. Esta é a última versão de um evento iniciado em 2003, com o objetivo de conhecer, divulgar e ampliar as discussões “sobre as condições contemporâneas implicadas na fabricação dos corpos e dos modos de existência”, conforme consta no histórico do evento, apresentado na página do Seminário. A sétima edição do evento anunciava no seu título o desafio de discutir “resistências e ocupa(ações) nos espaços de educação”.

Partindo desse argumento, temos como objetivo nos debruçar sobre os trabalhos apresentados no evento, buscando analisar os modos como eles são atravessados pelo conceito de resistência, tomando como base as possibilidades foucaultianas de operar conceitualmente com ele. Podemos argumentar que Michel Foucault tem inspirado e inquietado muitas das pesquisas e dos eventos que compõem a área de estudos de Gênero e Sexualidade. Há mais de vinte e cinco anos temos participado de diferentes espaços de produção de conhecimento e pesquisa nessa área e temos percebido a presença marcante e fundante do filósofo. Destacamos a obra ‘História da Sexualidade I’, na qual Foucault se dedica a pensar a sexualidade como diretamente ligada a história dos discursos e das práticas de poder. Nesse livro,

o autor vai explorar o conceito de resistência como uma força e como parte do poder.

Considerando que o Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade é um evento importante para a construção da área, em função de sua continuidade, periodicidade e oportunidade de divulgação e intercâmbios na produção de conhecimento, o elegemos para contribuir com análises de como vem se constituindo a área. Para a construção do artigo adotamos como procedimento o acesso à página do evento de 2018, em função do seu título que remetia ao trabalho com as resistências, além de ser um momento político de enfrentamento aos atuais ataques que essa área vem sofrendo, o que nos exige resistências criativas e inventivas, indo ao encontro das potencialidades do arcabouço foucaultiano. Nessa pesquisa pelo site do evento buscamos trabalhar com os textos que traziam no título a palavra 'resistência'. Neste levantamento inicial encontramos onze trabalhos, como se segue:

Eixo temático 1 – A produção dos corpos, gêneros e sexualidades e experimentações de resistências: problematizações a partir de Michel Foucault

Título	Autores/as
Corpos (in)domados: loucura e resistências de mulheres docentes no Pará (1964-1984)	Sérgio Bandeira do Nascimento
Corpos vulnerados e vidas nuas: a resistência no jornal boca de rua	Caroline de M. Musskopf e Luiz Felipe Zago
Resistir para re(existir): reflexões sobre a produção de resistências por estudantes gays na escola de ensino médio	Jaime Peixoto
O corpo erótico em "O cozinheiro", de Chiquinha Gonzaga: rupturas discursivas acionando discursos de resistência	Eliane R. C. Tortola e Larissa M. Lara

Eixo temático 3 – Alteridades, interseccionalidades e educação

Título	Autoras
"No fim, toda mulher negra é uma irmã mais velha": compartilhamento e (re)existência de mulheres negras em uma comunidade virtual	Viviane Inês Weschenfelder e Cíntia Mara da Luz

Eixo temático 5 – Arte, subjetividades e escrita de si

Título	Autoras
Resistência frente à violência psicológica contra a mulher: relato da experiência com a exposição fotográfica "mulheres extraordinárias – fragmentos de luta e superação"	Jessica Aparecida C. Francisco e Cíntia de Souza Batista Tortato

Eixo temático 8 – Corpo, gênero, sexualidade, saúde e sustentabilidade em expressões geradoras de diferentes práxis em construção no PIBID – programa de iniciação à docência

Título	Autores/as
Currículo e resistência: meditação e práticas orientais na escola	Kátia Batista Martins, Julia Salido Alves e Paula Negreiros de Azeredo

Eixo temático 25 – Gênero, sexualidades e políticas educacionais

Título	Autoras
Arpilleras: mulheres de Perus costurando a resistência em sala de aula	Patrícia Siqueira Melo e Adriana das Graças de Paula

Eixo temático 28 – Ideologia de gênero: movimentações contrárias ao direito à educação inclusiva, laica e de qualidade

Título	Autoras
"Por isso, sem temer foi sempre o nosso lema": "Ideologia de gênero", organização e resistência no colégio Pedro II	Cristiane Pereira Cerdera
Produzindo resistências: em foco o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero	Juliana Lapa Rizza, Paula Regina Costa Ribeiro e Joanalira Corpes Magalhães

Eixo temático 30 – Micropolíticas e subjetivações – corpos, gêneros e sexualidades – cartografando experiências no ensino e na pesquisa para uma arte da existência de resistência aos fascismos contemporâneos

Título	Autores
"É uma coisa que você tem que construir": invenções, transgressões e terrorismos nas resistências ao binário de gênero	Neilton dos Reis e Leandro Leal

Após esse levantamento, passamos a ler todos os trabalhos, buscando identificar como o conceito de resistência aparece e como ele é empregado na condução das análises. Esse, portanto, será o foco do nosso artigo daqui para frente, ou seja, discutir a resistência como parte da vida e os modos como esse conceito aparece em pesquisas realizadas no campo de estudos de Gênero e Sexualidade.

Ressaltamos que, além da intenção de discutir aspectos da constituição do campo de estudos e pesquisas em Gênero, Sexualidade e Educação na relação com um contexto altamente conservador e de ataques a esse campo e aos movimentos sociais, escolhemos o Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade como forma de homenagear o grupo Sexualidade e Escola – GESE, nas comemorações pelos seus vinte anos de muito trabalho e militância acadêmica, tendo em vista que o grupo

idealizou e vem conduzindo as edições dos seminários. Compartilhamos desse trabalho e dessa militância a partir de importantes parcerias de afeto e construção de conhecimento.

Reação e resistência: modos foucaultianos de pensar relações de poder

Michel Foucault vai argumentar que sempre haverá possibilidades de resistências nas relações de poder, o que nos convida a pensar nossas pesquisas como compromissos para construção de formas de vida e existências diversas, plurais e inventivas. O filósofo toma a resistência como uma forma de contestar a ideia de um sujeito universal e homogêneo, incitando-nos a pensar os contextos históricos e contingentes das condições de emergências do que estamos nomeando como resistência. Assim, o arcabouço foucaultiano vai se constituindo a partir de instrumentos de guerra contra os investimentos de controle, docilização e disciplinamento em funcionamento nas sociedades modernas ocidentais, das quais somos herdeiros/as. O conceito de resistência é parte dessa caixa de ferramentas que compõe o pensamento foucaultiano. Quando se dedica a elaborar um entendimento do que seria a resistência, Foucault (2007; 2010; 2015) vai se afastar da ideia de reação a um tipo de poder centralizado e opressivo vinculado a um projeto de dominação estatal. Para ele, resistência seria uma “luta perpétua e multiforme que procuro fazer aparecer do que a dominação morna e estável de um aparelho uniformizante.” (FOUCAULT, 2015, p. 227). Não por acaso esse conceito se torna importante para as nossas pesquisas, já que abre possibilidades e apostas na inventividade dos sujeitos em construir vidas nunca antes vividas.

Em nossas observações sobre o contexto político-social da atualidade recorreremos, frequentemente, à ideia de que os grupos conservadores produzem seus ataques reagindo às conquistas históricas e aos avanços nas lutas dos movimentos sociais. Portanto, acionamos a ideia de reação para pensar

esse contexto, como algo que estaria na contramão dos movimentos que teriam como cerne a ideia de liberdade. A reação, nesse sentido, seria um movimento aparentemente contrário, oposto, de cerceamento, de limitação. Podemos pensar que a reação poderia ser um mínimo do funcionamento estratégico das relações de poder. Um primeiro movimento. A possibilidade de reagir às manobras do poder diz da composição das lutas por direitos e por visibilidade. Os pontos de tensão se destacam na medida em que os grupos reacionários atacam o que consideram ferir sua visão de mundo e suas verdades sobre o que seria o projeto social que os contempla, ou seja, que mantém seus privilégios e suas posições hierarquicamente assimétricas de exercício do poder.

Retomando a ideia da reação como um mínimo das relações que compõem os jogos sociais e políticos de poder, estamos nos remetendo às perspectivas foucaultianas. A noção de poder para Michel Foucault (2010, p. 284) é aquela que se preocupa com as relações entre indivíduos e entre grupos, ou seja, relações entre 'parceiros/as', "um conjunto de ações que se induzem e se respondem umas às outras", ou seja, diz da possibilidade da ação de uns sobre as ações de outros. Estamos tratando, como nos diz Foucault (2007), de uma multiplicidade de correlações de força que compõem lutas e enfrentamentos incessantes, em várias direções, quer dizer, que não se concentram num ponto central ou foco único, mas que estão em toda parte, em meio a relações desiguais e móveis. Como aponta o autor, "[...] o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada." (FOUCAULT, 2007, p. 103).

Há que se destacar que relações de poder não são relações de violência e dominação, ou seja, não são aquelas que agem para destruir e fechar todas as possibilidades, pressupondo a passividade. Os feminicídios e assassinatos de pessoas LGBTQIA+, por exemplo, funcionam como uma exacerbação

de relações de dominação que ensejam impedir a existência de sujeitos dissidentes, a partir da articulação de políticas de morte que desumanizam e autorizam extermínios, buscando anular possibilidades de (re)ação. De acordo com Foucault (2010, p. 287-8), uma relação de poder articula dois elementos indispensáveis: que “o outro (aquele sobre o qual ela se exerce) seja reconhecido e mantido até o fim como sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis.”.

As reações, portanto, são ações esperadas. Compõem as relações de poder. Algo que nos conduz a outro elemento da análise foucaultiana: a produtividade do poder: “ele incita, induz, desvia, facilita ou dificulta, amplia ou limita, torna mais ou menos provável” (FOUCAULT, 2010, p. 288). No limite, o exercício do poder envolve, por vezes, coação e impedimentos, mas sempre como um modo de agir sobre as ações dos outros. Os grupos conservadores vêm produzindo reações cada vez mais articuladas, não apenas para impedir que conquistas históricas no campo das relações de gênero e sexualidades sejam garantidas e promovidas, mas para controlar e impor limitações ao debate e à circulação de saberes que poderiam provocar fissuras na manutenção de tradições cis-heteronormativas e machistas que vêm organizando a vida social.

Quem se coloca em outro lugar nessas disputas, ou seja, indivíduos e grupos que investem na contraposição às normas instituídas e naturalizadas, também reage. No cotidiano, esses indivíduos e grupos produzem enfrentamentos às tentativas de controle e às violências praticadas contra suas existências. Porém, como argumenta Foucault (2014, p. 257), “dizer não constitui a forma mínima de resistência”, o que é importante, mas “é preciso dizer não e fazer desse não uma forma de resistência decisiva.”. Assim, ressaltamos que a resistência é outro tipo de reação que envolve a negação do status quo: ela constitui um processo de criação, de transformação, do qual o sujeito participa ativamente. Diante do enfrentamento a situações

estratégicas de poder, como os tensionamentos que viemos descrevendo na seção anterior deste texto, embora estejamos envolvidos em relações assimétricas, será preciso construir resistências, na perspectiva de alterar tais situações. Não podemos, como nos lembra Foucault (2014), nos colocar “de fora” da situação. Como sujeitos livres, disputamos projetos sociais, articulando estratégias.

Para Foucault (2014, p. 252) devemos “não somente nos defender, mas também nos afirmar, e nos afirmar não somente como identidade, mas como força criadora”. Portanto, ao tomarmos o campo estratégico da educação e acompanharmos as disputas pelo controle das abordagens de gênero e sexualidade nas escolas, necessitamos inventar resistências. Como argumenta Marluce Paraíso (2016, p. 389), “resistência como força inventiva que mobiliza e cria possíveis [...]” para fazer frente às políticas reacionárias que investem nos retrocessos. A autora nos propõe pensar a resistência para além de uma reação ao poder, como “força que move, atravessa, que torce e se alimenta de outras forças com o intuito de aumentar a potência dos corpos”.

Paraíso (2016), ao analisar as tentativas de cerceamento do debate sobre relações de gênero e sexualidades nos currículos escolares, aponta quatro estratégias de poder postas em ação pelos grupos reacionários: a tradução, a multiplicação, a distorção e o amedrontamento. Elas são utilizadas para mobilizar forças e ganhar adeptos (como as famílias dos/as estudantes, por exemplo), usando as mídias e outros dispositivos, como cartilhas disseminadas pelas redes sociais, para multiplicar slogans como a ‘ideologia de gênero’, distorcer estudos científicos e assim, amedrontar quem se propõe ao debate e alarmar para os perigos disso que seria uma ideologia nefasta e deformadora das crianças e jovens. Como argumenta a autora, são estratégias discursivas acionadas por grupos políticos e religiosos conservadores no contexto brasileiro e internacional, as quais não podem mais ser subestimadas. Por isso, as resistências necessitam ser mais inventivas e ter diferentes focos e frentes

de embate, o que se faz a partir de outro elemento importante no contemporâneo: a capacidade de mobilizar forças nos enfrentamentos políticos, ou seja, a resistência como efeito de encontros que recusam modos de existir que coloquem a vida em risco (PARAÍSO, 2016). Desse modo, ao reagirmos, podemos abrir caminhos e criar possibilidades de re-existir, ou seja, existir de outros modos.

Dialogando com Foucault (2007), as resistências de produzem e se inventam de dentro das relações de poder, ou seja, elas não se encontram em posição de exterioridade ao poder. Uma multiplicidade de pontos de resistências serve tanto de alvos e de adversários, quanto de pontos de apoio a partir dos quais se reage. Isso nos coloca num jogo jamais terminado entre indivíduos e grupos que disputam a produção de saber e as relações de poder. Tampouco existiria um lugar, sujeito ou instituição que concentraria a “grande Recusa”, mas é preciso pensar em resistências no plural, planejadas ou espontâneas, solitárias ou coletivas.

Lendo os trabalhos do Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade: como as resistências se fazem presentes?

Nosso primeiro movimento de leitura foi pelos títulos. Constatamos que o termo ‘resistência’ aparece nos títulos de onze trabalhos, conforme apresentamos anteriormente. Os trabalhos incluíram oito relatos de pesquisa e três relatos de experiência. Nos primeiros, pudemos ler os resumos e palavras-chave, os quais já nos indicaram algumas pistas: discutir modos como vidas se politizam e resistem a determinados mecanismos biopolíticos (MUSSKOPF; ZAGO, 2018); refletir sobre ‘políticas de resistência’ (REIS; LEAL, 2018); analisar como uma canção apresenta rupturas e discursos de resistências (TORTOLA; LARA, 2018); reflexões acerca de estratégias de resistência (CERDERA, 2018); problematizar corpos que expõem técnicas de controle e estratégias de resistência (NASCIMENTO, 2018);

investigar modos como jovens gays produzem resistências na escola (PEIXOTO, 2018); discutir um blog como modo de mulheres negras narrarem outras formas de (re)existir (WESCHENFELDER; LUZ, 2018).

O conjunto dos trabalhos analisados indicam uma pluralidade de modos como as resistências são pensadas, reforçando o seu sentido de possibilidades que são inventadas pelos sujeitos nas suas articulações com as relações de saber-poder. Neste sentido, podemos afirmar que são os sujeitos que estão na preocupação dos textos: pessoas que transgridem o binário de gênero; mulheres (negras; professoras enquadradas como loucas); estudantes gays de uma escola de Belo Horizonte; coletivos do Colégio Pedro II (RJ) e tantas outros que vão construindo resistências como possibilidades de novas formas de ser e estar no mundo. Resistências que aos moldes de Foucault (2015) só parecem possíveis porque são partes das relações de saber-poder.

Na trajetória de investigação de Foucault (2007; 2015), a história dos saberes está presente, seja na história do saber médico em torno da loucura, da constituição e transformação das instituições ou da história das homossexualidades e dos discursos. É essa relação entre as instituições e os sujeitos com as histórias, com os discursos e com os saberes que o autor nos convida a pensar. Mais especificamente ele está interessado nos efeitos dos mecanismos de poder que organizam os discursos e os saberes: “a que se deve obedecer, a que coação estamos submetidos, como, de um discurso a outro, de um modelo a outro, se produzem efeitos de poder?” (FOUCAULT, 2015, p. 221-222).

O convite presente na obra de Foucault e também nos textos analisados é exatamente esse, pensar os sujeitos como resultados das relações de saber-poder. Responder à pergunta ‘como nos tornamos o que somos?’, não significa permanecer nela, mas recusar o que somos para inventar novas formas de existência. Isso significa entender que as relações de saber-poder que nos constituem são jogos de força, espaços

de lutas, negociações e confrontos, de maneira que as possibilidades de transformações e desconstruções são sempre possíveis. Como isso, podemos dizer que não há relações de poder absolutamente vencedoras, totalizantes ou incontornáveis. Muito pelo contrário, se há poder em toda parte, há também possibilidades de resistências em todas os momentos, espaços, relações e tempos (FOUCAULT, 2007).

Dos onze textos que trazem 'resistência' em seus títulos, somente um deles opera, efetivamente, com o conceito, considerando que se tratam de resumos expandidos, cujo formato limita a extensão do texto. Trata-se do texto de Jaime Peixoto (2018) que se apoia na definição de Lisete Bampi (2002). Buscando analisar os modos inventivos dos jovens gays no contexto escolar e nomeando essas práticas como de resistência, o autor vai se apropriar desse conceito para pensar a resignificação do que seria comumente entendido como agressão ou xingamento, ou seja, os termos viado, bicha, etc. Os jovens gays vão resignificar esses termos positivamente, deslocando, assim, o discurso agressor, como argumento Jaime Peixoto (2018). O deslocamento do discurso agressor seria uma forma de "contra-ataque".

É para fundamentar essa ideia que o autor aciona o conceito de resistência na perspectiva de Lisete Bampi (2002), autora que se fundamenta em Michel Foucault, interessada em analisar as relações entre os conceitos de poder, resistência e dominação. Segundo Bampi (2002, p. 143) resistência é algo capaz de "inventar novas regras enquanto ocupa um lugar sobre o tabuleiro de xadrez ou desempenhando o jogo adversário". Podemos perceber que a ideia de resistência para a autora se coloca como parte de um jogo, que pressupõe um adversário e de uma certa preocupação com as estratégias de ação, como se tivesse se movendo num tabuleiro de xadrez. Esse entendimento fica ainda mais presente no prosseguimento da citação: "Mas este tipo de invenção requer estratégias", definidas como "a arte de pegar emprestado, de imitar, de substituir". (BAMPI, 2002,

p. 143). A resistência, portanto, se organizaria em meio às estratégias que podem ser entendidas como respostas ao que vem do outro. A autora também destaca outro elemento desse jogo: ação do sujeito convoca a resistência como algo inventivo, entendida como uma “arte” de ressignificar, que para a autora “é roubar e adequar, novamente, as armas dos adversários, virando-as do avesso como uma luva e oferecê-las de volta”. (BAMPI, 2002, p. 143).

Embora somente o texto de Peixoto (2018) apresente de forma efetiva uma definição do conceito de resistência, alguns outros operam com entendimentos do que estão chamando de resistência que se aproximam da perspectiva foucaultiana. Caroline Musskopf e Luiz Felipe Zago (2018) discutem as potencialidades do ‘Jornal Boca de Rua’ como mídia alternativa e instrumento de resistência aos mecanismos biopolíticos que atuam sobre os corpos de pessoas em situação de rua. A autora e o autor inspiram-se em perspectivas foucaultianas a partir dos trabalhos de Peter Pelbert e de Márcia Arán e Carlos Peixoto. Sérgio Nascimento (2018) analisa prontuários de internação de mulheres professoras subjetivadas como loucas, discutindo estratégias de resistência de uma professora que transgredia a legitimidade dos saberes médico-psiquiátricos.

Mesmo que não opere efetivamente com o conceito de resistência, o trabalho de Kátia Martins, Julia Alves e Paula de Azeredo (2018) argumenta que os currículos escolares podem se constituir em espaços de liberdade e resistência para transformar as práticas pedagógicas e a própria escola. Neilton dos Reis e Leandro Leal (2018) acionam narrativas de sujeitos transgressores da binaridade de gênero para discutir políticas de resistência que produzem várias formas de ‘reação’ das pessoas, em jogos de poder que envolvem aproximações, afastamentos, dúvidas e confusões em relação aos corpos que escapam às lógicas binárias. Eliane Tortola e Larissa Lara (2018) também se inspiram nas perspectivas foucaultianas para pensar como a canção “O cozinheiro” apresenta discursos de resistências

aos modos de constituir corpos e sexualidades de mulheres na sociedade carioca do final do século XIX e início do século XX.

Cristiane Cerdeira (2018), embora não se utilize de Foucault como referência de análise, discute experiências de resistências construídas por coletivos do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, contra as investidas conservadoras de grupos e sujeitos ligados ao movimento 'escola sem partido'. Outro trabalho que também não aciona as perspectivas foucaultianas de poder, embora mencione o termo resistência, é o texto de Viviane Weschenfelder e Cíntia Luz (2018). As autoras analisam textos autobiográficos escritos por mulheres que se reconhecem como negras e assumem sua negritude, publicados no blog 'Blogueiras Negras', como inspiradoras de novas formas de existir e (re)existir, multiplicando espaços de lutas.

Os textos que apresentam relatos de experiências também acionam o termo resistência e discutem modos inventivos de produção de rupturas e tensionamento de práticas de poder que restringem liberdades e promovem violências. Patrícia Melo e Adriana de Paula (2018) relatam a realização de oficinas com jovens mulheres em uma escola pública da periferia de São Paulo, discutindo experiências de desnaturalização dos padrões que se impõem às mulheres. Juliana Rizza, Paula Ribeiro e Joanalira Magalhães (2018) relatam a realização do projeto 'Escola Promotora da Igualdade de Gênero' em escolas do município de Rio Grande/RS, que demandou das professoras e professores participantes a invenção de resistências nas salas de aula para que fosse possível realizar abordagens pedagógicas de questões de gênero e sexualidade. Por fim, Jéssica Franciso e Cíntia Tortato (2018) relatam a produção de uma exposição fotográfica construída junto a mulheres do interior do Paraná, com foco nas violências psicológicas por elas vividas.

À guisa de conclusões parciais e provisórias, retomamos o argumento inicial deste artigo, de que estamos atravessando um momento de enfrentamentos que tem história e que nos exigem inventarmos resistências como forças desestabilizadoras

das relações de poder assimétricas. Resistências como formas de existir e resistir, como inventividades possíveis da vida. Estamos atravessando esses enfrentamentos no nosso cotidiano e isso tem reverberado no campo de pesquisas de Gênero, Sexualidade e Educação, o qual, cada vez mais, tem assumido esse lugar da pesquisa como espaço de resistência e de produção de conhecimento que possibilite outras formas de pensar, de agir, de ser e estar no mundo.

Esse não é um movimento que atinge somente o Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, mas também outros eventos de divulgação de resultados de pesquisas na área como, por exemplo, o GT 23 da Anped – Gênero, Sexualidade e Educação. (FERRARI; OLIVEIRA, 2020). A tônica dos trabalhos apresentados nesses espaços acadêmicos é o da resistência como produção de conhecimento. Neste sentido, os trabalhos não ficam na denúncia de situações e saberes que disciplinam e controlem os corpos, as sexualidades e os sujeitos, ou seja, não assumem apenas a reação como estratégia, mas também investem nos processos de investigação e na produção de conhecimento como possibilidade de pensar e ampliar as formas de resistências em direção a outras formas de entendimento e de vivência das relações de gênero e sexualidade.

Assim, mais do que a preocupação com a definição e análise do conceito de resistência, os trabalhos aqui analisados investem em produzir entendimentos próprios e autorais sobre resistência tomando os autores e autoras como inspiração para construir algo próprio no encontro com os seus campos empíricos e suas experiências relatadas.

Referências

BAMPI, L. Governo, subjetivação e Resistência em Michel Foucault. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v 27, n. 1, p. 127-150, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoe-realidade/article/view/25941/15204>. Acesso em: 09 dez. 2021.

CERDERA, C. P. "Por isso, sem temer foi sempre o nosso lema": "Ideologia de gênero", organização e resistência no colégio Pedro II. *In: Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, 7.*, 2018, Rio Grande/RS. **Anais...** Rio Grande/RS: Editora da FURG, 2018. Disponível em: <https://7seminario.furg.br/images/arquivo/282.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2021.

FERRARI, A. **Quem sou eu? Que lugar ocupo?** – Grupos Gays, Educação e a construção do Sujeito. Tese de doutorado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação da Unicamp. Campinas, 2005.

FERRARI, A. Ações político-culturais pela diversidade sexual. *In: CAETANO, M.; RODRIGUES, A.; NASCIMENTO, C.; GOULART, T. El. Quando ousamos existir: Itinerários fotobiográficos do movimento LGBTI Brasileiro (1978-2018).* Tubarão: Ed da FURG, 2018.

FERRARI, A.; OLIVEIRA, D. A. Subversão e resistência no GT 23 da ANPED a partir de Michel Foucault. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 815-835, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/54561>. Acesso em: 09 dez. 2021.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** 18. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica.** 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 273-205.

FOUCAULT, M. **Ditos & Escritos IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber.** 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FRANCISCO, J. A. C.; TORTATO, C. S. B. Resistência frente à violência psicológica contra a mulher: relato da experiência com a exposição fotográfica "mulheres extraordinárias – fragmentos de luta e superação". *In: Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, 7.*, 2018, Rio Grande/RS. **Anais...** Rio Grande/RS: Editora da FURG, 2018. Disponível em: <https://7seminario.furg.br/images/arquivo/65.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2021.

FRY, P.; MACRAE, E. **O que é homossexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MACRAE, E. **A construção da igualdade**: identidade sexual e política no Brasil da abertura. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990.

MARTINS, K. B.; ALVES, J. S.; AZEREDO, P. N. Currículo e resistência: meditação e práticas orientais na escola. *In*: Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, 7., 2018, Rio Grande/RS. **Anais...** Rio Grande/RS: Editora da FURG, 2018. Disponível em: <https://7seminario.furg.br/images/arquivo/114.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2021.

MELO, P. S.; PAULA, A. G. Arpilleras: mulheres de Perus costurando a resistência em sala de aula. *In*: Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, 7., 2018, Rio Grande/RS. **Anais...** Rio Grande/RS: Editora da FURG, 2018. Disponível em: <https://7seminario.furg.br/images/arquivo/259.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2021.

MUSSKOPF, C. M.; ZAGO, L. F. Corpos vulnerados e vidas nuas: a resistência no jornal boca de rua. *In*: Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, 7., 2018, Rio Grande/RS. **Anais...** Rio Grande/RS: Editora da FURG, 2018. Disponível em: <https://7seminario.furg.br/images/arquivo/1.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2021.

NASCIMENTO, S. B. Corpos (in)domados: loucura e resistências de mulheres docentes no Pará (1964-1984). *In*: Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, 7., 2018, Rio Grande/RS. **Anais...** Rio Grande/RS: Editora da FURG, 2018. Disponível em: <https://7seminario.furg.br/images/arquivo/5.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2021.

PARAÍSO, M. A. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/paraiso.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2021.

PEIXOTO, J. Resistir para re(existir): reflexões sobre a produção de resistências por estudantes gays na escola de ensino médio. *In*: Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, 7., 2018, Rio Grande/RS. **Anais...** Rio Grande/RS: Editora da FURG, 2018. Disponível em: <https://7seminario.furg.br/images/arquivo/2.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2021.

REIS, N.; LEAL, L. "É uma coisa que você tem que construir": invenções, transgressões e terrorismos nas resistências ao binário de gênero. *In: Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, 7.*, 2018, Rio Grande/RS. **Anais...** Rio Grande/RS: Editora da FURG, 2018. Disponível em: <https://7seminario.furg.br/images/arquivo/306.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2021.

RIZZA, J. L.; RIBEIRO; P. R. C.; MAGALHÃES, J. C. Produzindo resistências: em foco o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero. *In: Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, 7.*, 2018, Rio Grande/RS. **Anais...** Rio Grande/RS: Editora da FURG, 2018. Disponível em: <https://7seminario.furg.br/images/arquivo/284.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2021.

TORTOLA, E. R. C.; LARA, L. M. O corpo erótico em "O cozinheiro", de Chiquinha Gonzaga: rupturas discursivas acionando discursos de resistência. *In: Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, 7.*, 2018, Rio Grande/RS. **Anais...** Rio Grande/RS: Editora da FURG, 2018. Disponível em: <https://7seminario.furg.br/images/arquivo/4.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2021.

WESCHENFELDER, V. I; LUZ, C. M. "No fim, toda mulher negra é uma irmã mais velha": compartilhamento e (re)existência de mulheres negras em uma comunidade virtual. *In: Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, 7.*, 2018, Rio Grande/RS. **Anais...** Rio Grande/RS: Editora da FURG, 2018. Disponível em: <https://7seminario.furg.br/images/arquivo/33.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2021.

SEXUALIDADES E GÊNEROS NA EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS

Constantina Xavier Filha

Há mais de duas décadas, quase completando três, venho estudando sobre sexualidades e gêneros na educação das infâncias. Nesse tempo, fui cursista de formações continuadas. Cito, dentre elas, a realizada pelo projeto de Educação Sexual, coordenado pelo Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS), coordenado, à época, pela psicóloga e sexóloga Marta Suplicy. A formação foi realizada em Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul, nas secretarias municipais de Educação e da Saúde pelo psicólogo e psicodramatista Ricardo de Castro e Silva, no ano de 1994. O projeto teve apoio do Ministério da Saúde, com o propósito de formar docentes sobre as temáticas de gênero, sexualidade e HIV/Aids. Na ocasião, eu compunha a equipe da Secretaria de Educação, no setor de Orientação Educacional, quando fiz parte da coordenação do projeto em nível local, embora também tenha participado como cursista juntamente com o público prioritário de orientadoras/es educacionais que atuavam nas escolas municipais com adolescentes da 5ª à 8ª série do então primeiro grau, hoje Ensino Fundamental. Depois de participar do referido projeto, atuei em uma proposta piloto, num centro de saúde destinado a adolescentes para desenvolver educação sexual no sistema de saúde e em escolas públicas. Essas ações marcaram profundamente minha vida pessoal e profissional, tanto que me instigaram a continuar a estudá-las no mestrado em Educação, procurando entender

as educações sobre sexualidade realizadas em duas escolas públicas onde se dizia não haver educação sexual, mas que percebia haver formas de se educar a sexualidade e as questões de gênero através das ações cotidianas das pessoas que ali interagem. Logo após o mestrado, iniciei a carreira docente no ensino superior na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no Departamento de Educação. A partir daí, passei a aprofundar meus estudos sobre as temáticas de gênero e sexualidade nas infâncias e na formação docente, especificamente no campo da Educação. Participei de inúmeras outras formações como aluna e cursista e continuo estudando, tanto presencialmente, quanto agora, especialmente em tempos de pandemia, de forma *on line*.

No decorrer dessa trajetória, tenho mediado saberes e conhecimentos como docente com acadêmicas/os, professoras/es em formação inicial, especialmente em disciplinas no curso de Pedagogia e, dentre elas, na disciplina obrigatória denominada 'Educação, Sexualidade e Gênero', de 68 h/a, e de diversos cursos e projetos de formação continuada,¹ em que atuei como coordenadora e ministrante em projetos de extensão. Também venho aprendendo muito com crianças em projetos extensionistas e de pesquisas mediadas por metodologias de intervenção lúdicas, com vistas à produção de artefatos culturais, como livros para a infância e filmes de animação,² além das rodas de conversas com elas sobre os temas já destacados.

Em produções acadêmicas, como artigos, dissertações e teses, realizadas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades, Educação e Gênero (Gepsex), do qual sou líder-coordenadora, temos optado por cunhar o termo 'Sexualidade',

¹ Dentre os projetos de formação continuada, destacam-se: Escola que Protege (2006); Escola que Protege (2007); Escola que Protege (2008); Gênero e Diversidade na Escola (2009); Gênero e Diversidade na Escola (2013).

² Redes sociais dos projetos Youtube: Brincar de fazer cinema – https://www.youtube.com/channel/UC8G0GQobi_bfz3vp4kqyqA Página do site: <https://brincardefazercinema.wixsite.com/brincardefazercinema/>

com letra maiúscula e no singular e/ou no plural, para indicar o campo de estudos e para estudar a sexualidade como dispositivo histórico no sentido de que nos apontam os estudos de Michel Foucault (1997). Por 'sexualidade/s', com letra minúscula e, especialmente, no plural, para indicar as múltiplas possibilidades de se constituir as identidades sexuais e formas de expressão e orientações sexuais dos sujeitos.

O mesmo se dá para o conceito/termo 'Gênero': como categoria analítica e histórica (SCOTT, 1995); como campo de conhecimento, grafado em letra maiúscula ou em minúscula, e no plural, para indicar a multiplicidade de se relacionar a masculinidades, feminilidades, ou mesmo para indicar a expressão de gênero que indica a negação em se enquadrar em qualquer desses binarismos, considerando-se como 'a-gênero', 'gênero-neutro', 'gênero-fluido', dentre tantas outras possibilidades de ser.

Neste artigo, pretendo analisar mais detidamente o que subentende o título "sexualidades e gêneros na educação das infâncias", pois cada uma dessas palavras, termos e conceitos no plural pode conter uma abrangência bem maior do que possa sugerir a sua significação.

Começo pelo termo 'sexualidades', a princípio entendido como 'possibilidade de expressão de prazer e de saber das crianças'. O mesmo ocorre em relação ao termo 'gêneros', que, relativamente às formas de ser, pode ultrapassar as formas socialmente hegemônicas, restritas a masculino e a feminino. No que diz respeito às educações, também as penso pluralizadas, apesar de nem sempre assim as escrever, por pensar que ocorrem em múltiplas possibilidades, não só no campo escolar e educativo, pelas diferentes dimensões assumidas nas mais diversas pedagogias culturais com as quais as crianças interagem. Por fim, as infâncias, também pluralizadas porque não as concebo como fases ou um vir a ser, mas como um momento importante da vida que pode ser vivido por cada criança de forma diversa e múltipla, a depender dos diversos

contextos – socioeconômico, cultural ou afetivo... –, o que impõe admitir a existência de infâncias diversas vividas pelas crianças. Pretendo, por tudo isso, e aqui, pensar as sexualidades e gêneros das infâncias em suas relações com as educações, especialmente as escolares. Para realizar tais discussões, revisito um outro artigo,³ escrito há mais tempo, em que analisava as sexualidades e os gêneros na educação das infâncias. Aqui e neste momento, a intenção é reescrever e atualizar o referido texto de um outro momento, propondo-me repensar e incluir o que se vem constituindo nesse campo de estudos e o que há sobre eles de reflexões teórico-metodológicas produzidas na última década, e na atualidade, no campo da educação sobre as temáticas em pauta.

No referido artigo, que já me referia a outro escrito logo no início de minha carreira docente universitária, eu já pressentia algo ao me fazer duas perguntas, das quais percebo dimensões então implicadas e hoje, alguns anos depois, bem mais explícitas. À época, porém, o teor das perguntas era o seguinte:

– Seria a sexualidade na infância uma ‘terra incógnita’? Seria essa terra uma área desconhecida das pessoas adultas?

Essa conjectura, que me desafiou a escrever alguns artigos ao longo da minha carreira docente, e ainda me instiga demais a pensar, intrigava-me desde que eu havia lido a respeito o texto de Constantine e Martinson (1984), em cujo escrito as/os autoras/es propunham uma reflexão tomando por base o temor e o fascínio dos navegadores em suas viagens marítimas no tempo das grandes navegações por terras desconhecidas. O desconhecido habitava as representações daqueles sujeitos que temiam encontrar a ‘Terra dos dragões’.

³ XAVIER FILHA, C. Educação para as sexualidades, a igualdade de gênero e as diversidades na educação das infâncias – questões a problematizar. *In*: XAVIER FILHA, C. (org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2009.

Hoje, já em outro século e em outra condição em minha carreira profissional, volto a pensar a questão mais particularmente nos momentos de formação docente, e relativamente a este aspecto, o da formação. Revendo o lapso de tempo entre a primeira vez em que li o texto, e as vezes em que escrevi inspirada e intrigada por essa problemática, e hoje, muitos novos conhecimentos foram incorporados a sexualidades e gêneros das crianças. Na atualidade, em particular, em tempos em que essas temáticas passaram a ser questionadas e consideradas por alguns setores ultraconservadores da sociedade como algo que deve fazer parte exclusiva da educação da família, vedando à escola tratar desses assuntos sobretudo em tempos de 'Escola sem Partido' e de 'Ideologia de gênero'.

Anteriormente, na escrita dos referidos artigos, minhas indagações foram feitas a partir da pergunta dos dois autores:

- Que sensações nos levariam a navegar por mares inóspitos e desconhecidos sobre sexualidades e gêneros na infância? O gosto pela aventura, de nos lançar à deriva do que estaria por vir, do imponderável, do medo com o sabor da descoberta, da indecisão fascinante pelo novo, da vontade de desbravar algo que desconhecemos, do desejo pelo novo e pelo desconhecido...?
- Ou esta 'terra incógnita', desconhecida, outrora pensada, não seria tão incógnita assim, mas um campo minado para as convicções de certezas e verdades inquestionáveis das pessoas adultas, e até de seus sentimentos, desejos, dúvidas transformadas em discursos normativos, essencializantes e universalizantes sobre a infância?

Nos dias atuais, além dessas questões, que continuam me acompanhando, penso em outras que possam se somar a essas ao longo desses anos pós-escrita dos textos:

- As sexualidades e gêneros das crianças nos dias de hoje são consideradas menos incógnitas/desconhecidas? Teriam surgido, em lugar da dúvida, certezas adultocêntricas absolutas que tentam conduzir as crianças a viver um único tipo idealizado e considerado legítimo de sexualidade e de gênero?
- Seria a criança um ser considerado sem sexualidade como uma verdade única nos dias de hoje? Apesar de Freud (1996) já ter questionado essa questão há mais de um século? Teria havido um recrudescimento desses discursos com vistas a dessexualizar a criança com o intuito de 'protegê-la'? De quem e do que a querem proteger com esses discursos?
- As ideias especialmente veiculadas na internet sobre a 'pureza da infância' e a tentativa de proibir que essas temáticas não devam fazer parte das discussões na escola, especialmente por motivos equivocados e anticientíficos de que ao discutir sobre gênero e sexualidade se poderia despertar a sexualidade da criança e até mudar a sua orientação sexual, teriam levado essas temáticas a se transformar em pautas muito mais 'conhecidas' do que em 'incógnitas'?

Muitos questionamentos. Eis-me aqui envolva em mares revoltos de dúvidas e questionamentos. Não pretendo esgotá-los todos aqui, mas reconhecer que essas temáticas provocam acirradas discussões, notícias falsas, massivamente expressas nas redes sociais, impedindo muito particularmente o debate democrático, sobretudo provocando dificuldades para que assuntos relativos a gênero e sexualidade sejam trabalhados com as crianças nas instituições de ensino.

Sexualidades e gêneros na educação das infâncias a partir de estudos de caso

Leni Dornelles, no livro 'Infâncias que nos escapam' (2005), analisa as formas pelas quais os adultos tentam entender a infância. Há discursos que a pensam atemporal, ingênua e dependente. Segundo ela, estes discursos estão socialmente naturalizados, razão por que nos sentimos ou incapazes de duvidar deles ou de nos atrever pelos caminhos que levaram tais convicções a se firmarem como verdade sobre a infância.

Impedir-nos-ia, este mesmo tipo de "temor reverencial", de pensar a infância no plural? O plural, no caso, faz supor que, ao lado do modelo de infância em discussão, possam existir outras, ou outros modelos, o que justifica a interrogação: de que infância estamos falando? A autora continua analisando a produção do sujeito infantil na modernidade ocidental e sua imersão nos jogos de saber-poder. Seu objetivo é refletir sobre essa vontade de saber sobre as crianças com o intuito de as examinar minuciosamente, analisar, e, com isso, estabelecer normas de conduta e de socialização para/com estes sujeitos. A autora assegura que "trata da infância como produto de uma trama histórica e social, na qual o adulto que com ela convive busca capturá-la através da produção de saberes e poderes com vistas a seu gerenciamento" (DORNELLES, 2005, p. 12).

Apesar do desejo de domínio e de captura da/o adulta/o, as crianças, historicamente, vêm escapando a este gerenciamento. Quem vive cotidianamente com crianças, de forma pessoal ou profissional, entende o que estou falando. Elas nos instigam a questionar a solidez das verdades únicas e a nos lançar nos mares revoltos e sedutores do novo e da construção de novas possibilidades!

Como as crianças resistem? Perguntando, questionando, desenvolvendo experimentações de conhecimento sobre seus corpos e com os corpos de outras crianças. Quase sempre essas experimentações são mal-interpretadas pelas pessoas adultas,

cujas tentativas parecem ser de negação de que a criança tenha sexualidade diferente da que é vivida pela ou na idade adulta, ou da vivida pela ou na adolescência, ou mesmo da que é percebida como diferente entre as próprias crianças. Elas, numa sala da educação infantil, por exemplo, movidas pelo desejo de saber sobre o seu corpo e o corpo das outras, realizam investigações corporais, perguntam, questionam. Rapidamente, a rede de "vigilância" sobre a criança é acionada. Há casos em que a professora conversa superficialmente sobre o ocorrido; em outros, há professoras que veem a necessidade premente de chamar a família das crianças para delatar o ocorrido, especialmente se forem dois meninos, e isso pelo receio de uma possível homossexualidade que essa ação poderia 'provocar' na concepção equivocada das pessoas adultas. Em outros casos, não se discute com as crianças e se desvia a sua atenção para simplesmente excluir o assunto, por se acreditar que as crianças não têm 'maldade' e suas expressões a respeito de sexualidade ocorrem de maneira 'inocente'.

O que podemos perceber, neste caso, é que a sexualidade na infância, vista por educadoras e familiares, é um campo em que a vigilância é constante. Há uma contradição em não se incentivar a sexualidade e, de outro lado, contê-la. Ao mesmo tempo em que a professora tenta conter suas expressões junto às crianças, as trata como se fossem assexuadas. Se assim fossem, por que tanto investimento na educação sexual ou na educação para as sexualidades e na de gêneros? Há um desejo de torná-las 'inocentes' e sem sexualidade, mas teme-se pelas expressões de sexualidade que elas possam vivenciar. Guacira Lopes Louro (2000) ressalta que a "escola atua por incentivar a sexualidade 'normal' e simultaneamente contê-la" (p. 78). No entanto, apesar de todas as iniciativas adultas, as crianças comumente expressam seus desejos e vontades de conhecer o outro, seu próprio corpo, o mundo. Nestas situações, adota-se uma educação de contenção, vigilância e dispersão. O que se observa é que as ações da família ou da escola

produzem um tipo de educação. As crianças aprendem a culpa, a vergonha, e que não podem dialogar sobre suas dúvidas e, sobretudo, com quem podem falar a respeito. Muitas delas resistem e vão se encontrar às escondidas para suas explorações corporais.

O que temos visto, nos últimos anos, é que há um temor em se discutir sobre sexualidade com crianças nas escolas e instituições de Educação Infantil. Um dos motivos destacados por muitas professoras é o medo de serem mal-interpretadas pela família das crianças, especialmente em tempos em que setores da sociedade consideram que, ao se promover momentos de educação para a sexualidade nessa faixa etária, elas mudariam as orientações sexuais das crianças. Tudo isso não passa de absurdo e falta de conhecimento teórico e científico sobre o tema. Talvez, por isso, se considere que qualquer assunto em torno de expressões de sexualidade e gênero das crianças na escola deva ser compartilhado ou discutido com os familiares. Em muitos casos, por medo ou omissão, educadoras e educadores optam por não tratar pedagogicamente os temas, preferindo banir e extirpar tudo o que se relacione com o assunto, por admitir que nada se pode fazer a respeito na escola. Muitas dessas pessoas não estudaram o assunto, nem mesmo as legislações que legitimam e possibilitam que a prática ocorra, mas já foram capturadas pelas mensagens massivas das redes sociais de que tais assuntos são proibidos. É importante destacar que a relação escola-família é muito bem-vinda. O que estou destacando, porém, é que deve haver uma relação de respeito entre as instituições e entre o que seja o papel de cada uma a desempenhar, mas jamais permitir que a escola seja refém e receie cumprir o seu trabalho pedagógico. Outra questão a destacar é a necessidade de se implantar políticas públicas de formação docente inicial e continuada sobre as temáticas em pauta para que as professoras e professores possam se sentir mais confiantes teórico-metodologicamente para o trabalho com as crianças nas instituições de ensino.

Apesar desse cenário e de diversos projetos de lei (do tipo 'Escola sem Partido' que tentam propor que essas temáticas não sejam permitidas nas escolas), há várias legislações, documentos oficiais e legais que permitem essa prática. Também é importante que a formação docente ocorra, já que muitas professoras e professores não estudaram em seus cursos de formação essas temáticas. É igualmente importante que se estabeleçam políticas públicas de formação docente que priorizem essas temáticas junto às e aos docentes, pela necessidade de saberem lidar com elas teórico-metodologicamente, conforme já exposto e que reitero veementemente. Apesar disso, mesmo negando e silenciando práticas, um tipo de educação sobre sexualidades e gêneros das crianças vai ocorrer, mesmo que seja para demarcar as normas heteronormativas vigentes, dentre outras formas que ferem os direitos humanos de muitas crianças. Estas concepções são comumente reforçadas por discursos religiosos, moralistas, adultocêntricos, pretendendo-se veicular verdades únicas sobre expressões e vivências da sexualidade para as/os pequenas/os. Apesar de se redobrar as formas de vigilância e de contenção, isso não impede que as crianças tenham interesses, desejos de saber, curiosidades e ofereçam formas de resistência. Não canso de frisar que as crianças não são seres passivos relativamente a esse tipo de educação e interações sociais.

Seguindo este caminho de educações, interações, constituição dos sujeitos, prefiro usar o termo '*expressões da sexualidade*' para designar as formas pelas quais as crianças buscam saber e vivenciar o prazer de conhecer a si e as/os outras/os. Comumente, utiliza-se o termo 'manifestação de sexualidade infantil'. Este termo, utilizado por Sigmund Freud (1996) no início do século XX (por volta de 1901 a 1905), é marcado pelas teorias do psicanalista. É salutar ressaltar a importância desse médico neurologista para os estudos da sexualidade da criança; no entanto, ele utiliza o termo para descrever as fases de desenvolvimento psicosssexual da criança

desde o nascimento. Seus estudos destacaram, há mais de um século, que a criança é um ser sexuado. A sexualidade na infância é, para o autor, diferente da vivenciada pela pessoa adulta.

Como o termo 'manifestação' remete à psicanálise e por preferir pensar as várias formas de as crianças viverem as sexualidades como expressões como uma forma de dizer algo, de interagir a partir de seu corpo e de sua vontade de saber, adoto o termo *expressões de sexualidades* na infância. O termo também leva a pensar nas expressões como formas de comunicação das crianças e entre elas, como maneira de expressar suas vontades de saber, que são vivenciadas de diferentes formas por serem os sujeitos diferentes. As expressões de sexualidade na infância podem ser pensadas de forma não essencialista e determinista, pois dependerão de situações e de interesses diversos de cada criança. Comumente, são materializadas em perguntas; em toques no corpo (autoerotismo); em exploração no corpo de outrem; em desenhos; no uso de diferentes palavras para designar os órgãos sexuais, entre outras tantas.

A seguir, apresento um caso escrito por uma professora-cursista que exemplifica o que venho propondo até agora e, especialmente, sobre as várias expressões de sexualidade na infância:

Este caso aconteceu em um centro de Educação Infantil, em uma sala com crianças de 2 a 3 anos e meio. Um determinado dia, a professora falou das partes do corpo e usou um boneco que tinha as partes íntimas masculinas e femininas. Todas as crianças falaram com naturalidade de todas as partes do corpo, mas quando chegou a hora de falar das partes íntimas, algumas meninas abaixaram a cabeça e não responderam. A professora insistiu, e perguntou novamente como era o nome destas partes. Aí uma menina

de 2 anos e meio disse bem baixinho, “perereca”. Os meninos responderam “pipi”. Neste mesmo dia, um menino de 2 anos e meio disse que menino tem “pipi” e menina tem “pipia”. Este fato foi muito engraçado. Em outro fato, duas meninas, com 2 anos de idade, estavam brincando cada uma com uma boneca; uma tinha o órgão masculino e a outra, o feminino. As duas brincavam, quando uma delas percebeu a diferença entre as duas bonecas, e disse: “o pipi da minha boneca caiu”, referindo-se à boneca feminina que não tinha pipi. Quando foram entregues estas bonecas às crianças, elas sempre abaixavam a roupa para conferir se as partes íntimas delas eram iguais às da boneca. Mas há também casos preocupantes, como o do menino de 2 anos que sempre, na hora do banho, ficava com o pênis duro e ia para cima das meninas, imitando perfeitamente o ato sexual; parecia que ele já tinha visto esta cena. Então conversamos com o menino e explicamos que ele não deveria fazer isto. Quando o assunto sexo é colocado de maneira natural, acaba se tornando algo normal; mas, se é colocado de maneira maliciosa, o assunto se torna embaraçoso. Então, este tema tem de ser encarado com naturalidade, tanto pelos pais quanto pela escola (grifos meus).

Antes de falar do caso propriamente dito, abro um parêntese para essa metodologia de se trabalhar com a produção e estudos de caso na formação docente. Eu o venho utilizando há alguns anos e é uma forma muito eficiente de trazer o cotidiano pedagógico para as discussões teóricas e metodológicas na medida em que as docentes pensam como o que está sendo estudado pode ser pensado e problematizado

nos momentos de formação a partir da vivência cotidiana com as crianças na escola. Não se pretende buscar receitas, mas pensar questões reais e, a partir delas, propor estratégias teóricas e metodológicas que possam envolver afetos, princípios éticos, dentre tantos outros dilemas e conceitos, para serem estudados e problematizados.

Sobre o caso narrado, as crianças com idades entre dois e três anos de idade expressam-se verbalmente, atribuindo nomes e apelidos aos órgãos sexuais de meninos e meninas. Observam estas partes do corpo nos bonecos e bonecas e também elaboram hipóteses sobre seus corpos e os das colequinhas. Nem sempre é permitido a elas, nas instituições educativas, brincar com os corpos de bonecas/os sexuadas/os e explorá-las/os e, muito menos, conhecer o próprio corpo. A maioria das/os bonecas/os é assexuada. A boneca Barbie, por exemplo, apesar de ser uma mulher adulta, não tem vulva. O mesmo se aplica ao seu companheiro, o Ken, que não tem pênis. Em minhas experiências de formação docente, fiquei sabendo de dois 'causos', acontecidos nos últimos anos, que me deixaram estarrecida. Uma delas, de que o pai de um menino foi ao Centro de Educação Infantil ameaçar a professora para que ela não oferecesse uma boneca a seu filho. Outro pai de uma menina, ao saber que a filha ganhara uma boneca do gênero masculino, ao ver o pênis do boneco, cortou-o com uma faca na frente da filha. Noutra oportunidade, tentei comprar bonecos (com pênis) para a realização de oficinas com crianças. Precisei procurar em inúmeras lojas e convencer as/os atendentes quanto às razões de minha necessidade em adquirir bonecos sexuados porque as/os mesmas/os não queriam me mostrar bonecas/os com esses atributos.

À parte serem as/os bonecas/os sem sexo ou literalmente 'capados', nos banhos, nas instituições educativas, os corpos são separados – meninas de um lado e meninos de outro. A curiosidade é uma expressão recorrente entre as crianças, que querem conhecer os outros corpos, além do seu próprio.

No caso citado, a instituição educativa agiu na contramão de algumas práticas e propiciou a discussão sobre os corpos de meninos e meninas, mediadas por bonecas e bonecos sexuados.⁴ Interessante é notar que as meninas se sentiram mais incomodadas em pronunciar os nomes e apelidos dos genitais. Mesmo assim, a professora instigou a participação de todas elas, tornando o assunto algo importante, respeitoso e curricular.

Jimena Furlani (2003) analisa as práticas pedagógicas de educação sexual com relação aos corpos sexuados. Segundo ela, é comum ver professoras afirmando que “meninos têm pênis... meninas têm vagina”. A autora ressalta que “se o objetivo é a diferenciação entre meninos/homens e meninas/mulheres, devemos dizer: ‘meninos têm pênis... meninas têm vulva!’” (p. 72). A autora explica por que se fala de uma parte interna do corpo da mulher, que não é visível, a crianças que querem entender a diferença anatômica. Ela atribui a esta afirmação a reiteração da sexualidade reprodutiva e heterossexual. Com isso, exclui-se qualquer outra forma de expressão da sexualidade adulta, como a homossexual. Há também a expressão ‘menino tem pênis, menina não!’ Parece que a menina se constitui com uma falta de algo por não possuir um órgão sexual que é nomeado, no caso o órgão masculino. Aqui também devemos questionar o binarismo de gênero calcado na Biologia, porque há casos de crianças com genitália ambígua – é o caso de crianças intersexuais – e esses limites corporais não devem ser considerados de maneira tão categórica dizendo que toda a menina tem vulva e que todo o menino tem pênis, por exemplo.

Os órgãos sexuais – o masculino e o feminino – têm nomes próprios e inúmeros apelidos, que não precisam ser rechaçados pelas/os adultas/os. As crianças se divertem muito

⁴ Uma sugestão para o trabalho com os corpos é a utilização de bonecos e bonecas industrializados, que apresentem órgãos sexuais ou produzir bonecos sexuados de pano, ou produzir bonecos/as com as próprias crianças.

com os apelidos de seus órgãos sexuais, com as discussões sobre corpos com livros infantis, com imagens de corpos de crianças nuas e com a possibilidade de falar de algo que parece não encontrar espaço para elas. Estas práticas parecem ter sido propiciadas às crianças no caso anteriormente narrado. No entanto, ao final da narrativa, na expressão da sexualidade do menino, que ficava com o pênis ereto na hora do banho, o assunto, apesar de anteriormente trabalhado com as/os bonecas/os, não teve continuidade com uma discussão e diálogo franco como poderia ter ocorrido. Na hora da expressão de sexualidade do menino, as educadoras parecem não conseguir visualizá-la senão como vivência da sexualidade adulta, o que explica o veredicto que dão ao fato de o menino presenciar o ato sexual, quando não o interpretam como agressão sexual contra a criança. No entanto, este não parece ser o que ocorreu com o menino do caso narrado. Ele inferiu que, ao correr para cima das meninas, provocava pânico e desestabilizava os ânimos das docentes e das crianças na instituição, conseguindo, com isso, visibilidade entre as/os demais. As professoras perderam uma excelente oportunidade de trazer esta discussão para a roda de conversa, para planejarem atividades de discussão sobre os corpos, sobre o respeito e o cuidado com o próprio corpo e o da/o colega, entre outras tantas possibilidades pedagógicas que estas expressões de sexualidade poderiam propiciar, sem entrar em moralismos.

Para se trabalhar sobre corpo e a curiosidade sobre ele, uma estratégia simples que pode ser adotada é o banho coletivo por se constituir em um espaço importante para conhecimento dos corpos e também para o respeito que se deve ter com eles. Quem pode tocá-los? Como? Como sentir prazer com o próprio corpo? Como sentir prazer com o toque com a água? Com o brincar com a água? O que é intimidade? Como se respeitar o próprio corpo e do colega? Como aprender o autocuidado e o cuidado pela outra pessoa? Estas são questões pouco tocadas

e pensadas pelas educadoras e educadores que atuam na Educação Infantil.

Segue o segundo e último caso.

No início do ano, observando o recreio da escola, notei que a fila para o lanche dos meninos ficava tumultuada. Três meninos do 1º ano do Ensino Fundamental, com idade de 5 e 6 anos, não pegavam pratos, colheres e canecas cor-de-rosa, deixando passar a vez na fila do lanche. Cheguei perto deles e perguntei o porquê de não pegarem o lanche. Eles me responderam que o prato cor-de-rosa era de menina e que a cor de menino era azul. Aí perguntei quem havia falado isso. Um respondeu que havia sido o seu pai; outro, o seu tio. Conversei com eles e falei que eles não deixariam de ser meninos só por comer em um prato cor-de-rosa e que não era a cor que definia quem era menino ou menina.

As cores rosa e azul constituem um dos elementos da pedagogia de gênero que demarcam corpos e condutas de meninas e meninos. No referido caso, os meninos se negavam a comer porque os artefatos eram cor-de-rosa. Esta cor produz marcas nas identidades de gênero e com ela toda uma gama de condutas que se desejam do considerado 'universo feminino'. As cores rosa e azul não são somente cores, mas marcadores de gênero. Estas são atribuições sociais e que nada têm de natural. Por isso, novas formas de constituição de ser masculino e de ser feminino devem ser proporcionadas e provocadas nas instituições educativas.

A professora propôs questionamentos aos meninos. O argumento foi pouco convincente ao dizer que a cor não tinha relação com gênero. No entanto, as crianças apresentam um argumento mais convincente ao afirmar que as referidas cores

são generificadas. Os meninos se negam a comer em pratos cor-de-rosa, apesar de, muitas das vezes, ser aquela a única refeição do dia. Ouvi casos de meninos que se negavam a comer em pratos alaranjados. Como se vê, a paleta de cores que se aproxima do que se convencionou ser do gênero feminino se amplia. Estes artefatos, entre eles a cor dos objetos, marcam os corpos dos sujeitos, produzindo subjetividade, como ficou evidente nas falas dos meninos.

Arelada à preocupação dos meninos diante da feminização e/ou da possível homossexualidade que pudesse ser acionada com o ato de comer em prato cor-de-rosa, outro elemento pode estar presente: possivelmente, o temor da perda da masculinidade ao usar objetos que não são social e culturalmente destinados ao seu gênero. Há uma demarcação social mais evidente na educação dos meninos do que na das meninas, devido ao temor de uma possível homossexualidade, razão por que se intensificam as formas de vigiar os corpos e os educar para a sexualidade considerada socialmente como a "normal", a heterossexual.

Considerações finais

Iniciei este artigo perguntando se a sexualidade na infância seria considerada pelos adultos 'terra incógnita'. Ao longo do texto, tentei problematizar, mediante vários questionamentos, e os casos narrados por professoras participantes de um curso de formação docente, como as expressões de sexualidade na infância estão presentes no cotidiano das instituições educativas. As/Os adultas/os as tentam, nem sempre com êxito, vigiar, conduzir, educar, excluir do ambiente escolar/educativo as expressões de sexualidades e de gêneros. As crianças escapam aos vários discursos e práticas que tentam aprisioná-las. Elas questionam, perguntam, aceitam e rejeitam normas culturais e pedagógicas. Exploram seus corpos e tentam conhecer os de outras crianças. Nem sempre as expressões são vistas como

desejos de conhecer-se a si próprias e às outras crianças. No entanto, a educação (ou as educações) sempre ocorrem nessas relações entre crianças e adultos/os na instituição educativa. Como se pode pensar em novas práticas pedagógicas? Mais afetivas, éticas, estéticas? Como instigar práticas que propiciem educação para as sexualidades, para a equidade de gênero e para as diferenças na infância?

No decorrer do texto, penso haver explorado várias contradições presentes nos discursos adultocêntricos face às sexualidades e aos gêneros das crianças e às tentativas de as educar, capturar e conter (controlar). Ao tempo em que dizem não haver sexualidade na infância, há um grande esforço em vigiar e conter qualquer movimento no sentido de se expressar, especialmente nas instituições escolares. Por falta de formação docente, seja inicial e/ou continuada, nem sempre as educadoras e educadores sabem lidar teórico-metodologicamente com as expressões e vivências de gênero das crianças. Ao longo dessas últimas duas décadas, nunca foi fácil realizar essas discussões, especialmente para esse público. Percebo, porém, que, nos últimos anos, com o avanço dos discursos antigênero, essas questões provocaram imobilismo e receio de muitas/os docentes de enfrentar pedagogicamente esses assuntos, sobretudo com crianças pequenas.

Também penso que a temática de gênero e da sexualidade da criança tenha tomado um rumo de certezas absolutas, calcadas em discursos que não enfatizam o campo dos estudos científicos, mas calcados em moralismos, conservadorismos e preceitos religiosos, produzindo um profundo abismo no que se vinha produzindo nas últimas décadas no quesito formação docente e no campo científico, especialmente no campo da educação. Apesar desses discursos, que tentam nos calar e divulgar massivamente inverdades, urge que resistamos. Várias estratégias podem ser adotadas, como: trazer as famílias das crianças para o diálogo, para a conversa, para a discussão científica e para o debate dos direitos humanos das crianças;

manter uma maior atuação nas redes sociais para socializar os conhecimentos produzidos pela academia, dentre outras, que precisam ser pensadas e criadas.

Apesar do desejo de nos calar, continuamos produzindo e realizando formação docente. Ao longo desses últimos anos, o campo de estudos de Gênero e Sexualidade na educação das infâncias vêm se abrindo e incorporando muitos debates. Contrariando os discursos de ódio e de silenciamento que querem nos causar, continuamos produzindo conhecimento no ensino-pesquisa-extensão com acadêmicas/os, docentes, movimentos sociais e, especialmente, aprendendo com as próprias crianças. Várias questões precisam se abrir para o questionamento dessas verdades únicas que se construíram como certezas e que necessitam ser desconstruídas:

- O que as crianças querem dizer a respeito de seus desejos e saberes? Sobre seus corpos?
- Como os gêneros se expressam nas vivências das crianças?
- Como pensar além dos binarismos de gênero na educação das infâncias?
- Que lugar têm as crianças transgêneras na educação escolar?
- E as crianças que não se enquadram nas normas heteronormativas e idealizadas de gênero?
- E as crianças intersexuais? Como sua condição de gênero é respeitada, valorizada?
- Como propiciar momentos de discussão sobre sexualidades e gêneros, corpos, intimidade com as crianças, para elas aprenderem a se cuidar em situação de violação sexual e outras violações de seus direitos?
- Como as crianças vivendo com HIV/soropositivas são partícipes dos processos educativos nas escolas?
- Como haveremos de incluir essas discussões na educação de direitos humanos e na educação de sexualidades e gêneros das crianças com vistas à construção de novas cidadanias infantis?

Mais uma vez, muitas questões. O propósito é o movimento do pensamento: questionar e nos tirar do lugar e do imobilismo a que nos querem encurralar. Reagir, estudar, nos informar a partir de conhecimentos científicos e, calcados nos direitos humanos, promover momentos de diálogo aberto, respeitoso e afetuoso com e para as crianças.

Sugiro que estas práticas educativas sejam pensadas de forma diferente do que costumeiramente se vêm desenvolvendo, vide os casos e as práticas docentes desenvolvidas com as crianças citados neste artigo. Penso que, para isso, podemos pensar em propiciar situações de educação sobre sexualidades e igualdades de gênero com as crianças. Entendo a educação para as sexualidades como:

[...] prática que visa a refletir, problematizar, desconstruir discursos considerados como 'únicas' possibilidades, evidenciando que os discursos são construções culturais e que suas formas de enunciação são capazes de produção de subjetividades. A dúvida da certeza, a transitoriedade das convicções, as possibilidades de colocar-se em xeque diante do novo... são algumas das possibilidades de uma perspectiva da 'educação para a sexualidade'. A conjunção e o artigo que ligam as palavras 'educação' e 'sexualidade' também podem ser pensados como a transitoriedade, ou seja, a educação para a 'vivência' da sexualidade. O termo, inclusive, poderia ser 'educação para as sexualidades' (XAVIER FILHA, 2009, p. 33-34).

A prática relativa à educação para as sexualidades, para a igualdade de gênero e para os direitos humanos não pretende utilizar discursos universalizantes e moralizantes. Ao contrário, pretende instigar a reflexão e a problematização constantes, buscando aprender junto com as crianças e permitir que nos lancemos

nos mares da dúvida, das novas possibilidades de se constituir gêneros e sexualidades. Muitos são os desafios que enfrentamos cotidianamente!

Referências

CONSTANTINE, L.; MARTINSON, F. M. **Sexualidade Infantil: novos Conceitos, novas Perspectivas**. São Paulo: Roca, 1984.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes, 2005.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 1: a vontade de saber**. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997. v. 1.

FURLANI, J. Educação sexual: possibilidades didáticas. *In*: LOURO, G. L. *et al.* (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003. p. 66-94.

FREUD, S. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos**. Obras psicológicas completas: v. VII – 1901-1905. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade**. Lisboa: Porto Editora, 2000.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, jul./dez., p. 71-99, 1995.

XAVIER FILHA, C. Educação para as sexualidades, a igualdade de gênero e as diversidades na educação das infâncias – questões a problematizar. *In*: XAVIER FILHA, C. (org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2009.

XAVIER FILHA, C. (org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2009a.

EDUCAÇÃO EM BIOLOGIA E O CORPO HUMANO EM ALIANÇAS COM PRODUÇÕES ARTÍSTICAS: ABERTURAS, TENSÕES E CRIAÇÕES

Sandro Prado Santos
Ingrid Carvalho Coss
Matheus Moura Martins

Introdução

Um corpo que não aguenta mais, um corpo sufocado. Encontros com causalidades, pontos, clarezas, setas, adjetivos, formas, fôrmas, metáforas, conceitos. Jogos de disputas, forças avassaladoras e sedutoras que instalam significações únicas. O modelo de inteligibilidade aos corpos quase intransponível e irreduzível, diante de tantas estacarias biológicas fundacionais. Linhas produzidas para disciplinar os corpos, submetê-los a norma e dificultar seu trânsito. Esvaziando-os do seu potencial criativo. Territórios privilegiados com um solo fértil para toda espécie de determinismo e ensurdecedor para outras possibilidades, deslocamentos e construção de linhas de fuga (SANTOS, 2018). No entanto, não conseguem a unificação “[...] pois há comunicações transversais e plurívocas, possibilitando que os corpos cavem suas rachaduras, suas bordas discordantes, façam seus movimentos”. (BRITO, 2015, p. 291).

Essa curta cartografia dos corpos nos territórios da Educação em Biologia serve de mote para introduzir as reflexões presentes neste texto, possibilitando-nos aliança-lo com elementos disparadores para expandir e fazer insurgir nos movimentos

curriculares da Educação em Biologia linhas de fugas, processos de re-existências às tentativas de controle, e padronização do processo de *ensinoaprendizagem*¹ de corpo humano.

Desse modo, a nossa aproximação foi com produções artísticas que têm tomado o corpo como objeto de suas invenções e criações. Nesse encontro, várias provocações foram emergindo: Podem as produções artísticas nos surpreender? Podem as produções provocar rupturas no pensamento dogmático sobre o Corpo Humano no Ensino de Biologia, abrindo fissuras para pensá-lo além da perspectiva biomédica? Que forças têm nos encontros **pesquisadorx-corpo humano-educação em biologia-produções artísticas**? Quais afetos pedem passagens? Que movimentos intensivos e inventivos irrompem? Os encontros com as produções artísticas ativam experimentações e *usos menores* ao instituído na Educação em Biologia?

Assim, consideramos que o encontro das produções artísticas com o ensino de corpo humano se apresenta como uma experiência ética, estética e política na Educação em Biologia, uma vez que, “[...] é o encontro contingente com o que força a pensar que produz a necessidade de um ato de pensamento; fazendo violência ao pensamento, os signos forçam a pensar ou a buscar o sentido” (MACHADO, 2009, p. 197).

O argumento aqui desenvolvido, portanto, é o de que o encontro com as produções artísticas pode movimentar o pensamento dos modos de ensino do corpo humano nos territórios da Educação em Biologia. Pode, ainda, produzir sensações, expressões e problematizações que auxiliam a fazer rupturas e vibrações aos *usos maiores* que foram construídos/produzidos para o ensino de corpo humano.

Nesse sentido, o presente texto tem como objetivo apresentar os movimentos cartográficos. Forças e afetos intensivos

¹ Adotamos essa grafia a partir de alianças com Ferrazo (2007). Assim, estamos tomando o ensino e a aprendizagem como processos indissociáveis e inter-relacionados com/nas práticas cotidianas dos espaços educativos.

e inventivos que irromperam dos/nos encontros **pesquisadorx-corpo humano-educação em biologia-produções artísticas**, refletindo e analisando as possibilidades de dimensões educacionais *menores* no encontro entre produções artísticas e o Corpo Humano no Ensino de Biologia.

Tonalidades territoriais da Educação em Biologia e o Corpo Humano: tensões, movimentos e alianças

Os estudos de Santos (2018); Santos e Martins (2020); Santos; Silva e Martins (2021) têm apontado para um entendimento da Educação em Biologia como um agenciamento territorial político, ético e estético (PARAÍSO; CALDEIRA, 2018) que cria territorialidades atravessadas e movimentadas por práticas – educativas, formativas, pedagógicas institucionalizadas; por políticas – públicas, sociais, culturais; por variados textos, linguagens, dispositivos e etc; que operam em coexistências: *ora* de superfícies de regulações, normalizações e classificações; *ora* de resistências, sobrevivências, aberturas, fugas, ramificações e conexões. As primeiras, instalam e constituem uma *educação em biologia maior*, já as superfícies de resistências e fugas fazem emergir exercícios de uma *educação em biologia menor* (SANTOS; SILVA; MARTINS, 2021) que atuam na mobilização de narrativas que admitem fissuras, aberturas e rupturas *nas apostas e usos maiores* da Educação em Biologia.

Nos territórios, temos como mote a temática Corpo Humano no contexto escolar. Problematizada como movimento, espaço de criação e experimentação no cotidiano da escola, podendo ser potente na invenção de um *ensinoaprendizagem* que se contrapõe a padronização, ao modelo único de existência, aos binarismos e exclusões das múltiplas formas de viver o/e com o corpo. Entendemos que o *ensinoaprendizagem* tem operado nos agenciamentos das coexistências de *usos maiores e menores*.

Ao pensar em que corpo a escola produz, Souza (2013) nos conta que ele é agenciado como um conjunto de sistemas,

partes anatômicas, constituído de sua fisiologia e formação genético-cromossômica, profundamente marcada pelos olhares e vozes das ciências biomédicas; um corpo organizado e encarcerado no organismo biológico, territorializado para fora do mundo da vida.

Aqui podemos desenvolver o argumento de que a *Educação em Biologia Maior* produz grandes paisagens que, recorrentemente, territorializa os corpos distantes da vida vivida e em alianças com configurações hormonais, reprodutivas e sistêmicas. Nas práticas curriculares, no âmbito do estudo do corpo humano, vemos repetirem o comprometimento com *usos maiores* de uma abordagem biológica. Esse corpo, que é constituído por sistemas, órgãos, cromossomos, genes, aspectos fisiológicos e reprodutivos, reduzido à maior divisão possível para que possa caber no ensino.

Com isso, reconhecemos que a dureza territorial e a linguagem *maior* da Educação em Biologia, o padrão, a captura, o modelo e ausência de possíveis territorializam e insistem em se impor aos corpos e invisibilizar os seus movimentos *menores*, sobretudo, nos espaços educativos escolares.

Neste sentido, partimos do pressuposto de que a *educação em biologia menor* está implicada num processo de *devir* com os processos de *ensinoaprendizagem* de corpos: entram e instauram agenciamentos, multiplicidades e experimentações; operam alianças, coletividades, ramificações políticas, passagens, aberturas e forças de criação como nos permitem pensar Deleuze e Guattari (2012).

Diante da tentativa de circunscrição das discussões de corpos em uma perspectiva fragmentada, a-cultural, orgânica e de excepcionalidade biomédica e biológica, consideramos urgente apostar e encontrar possibilidades de fugas e aberturas que ganhem fôlego para a expansão e experimentação de possibilidades de se pensar o corpo humano na Educação em Biologia, exercícios *menores*.

Diante deste cenário, tentamos compor maquinações com produções artísticas (uma produção maquínica²) que segundo Deleuze (2011) podem estar agenciadas com um (des)fazer maquínico de certos territórios existenciais. Elas produzem novos mundos, bem como um espaço fértil de afetar com possibilidades de uma minoração, delírio, devir, desvios de uma *língua maior*.

A Educação em Biologia e o Corpo Humano compoem territórios com a arte: vibrações, criações e insurgências de expressões menores

[...] a obra de arte questiona, pergunta, instiga; cria verdades inventadas. [...] Só a arte pode transcender conceitos e revisar códigos rígidos e, por fim, só ela pode gritar: *Possível! Possível!* Entrevista com Walmor Corrêa (COSTA, 2015, p. 76).

O que se pode desaprender sobre a discussão de corpo humano, nos encontros com as produções artísticas, na Educação em Biologia? O quanto as produções artísticas podem nos ajudar a pensar e a produzir *ensinoaprendizagem* para além da perspectiva de excepcionalidade biomédica e biológica?

Assumimos que as produções artísticas se manifestam por meio de afectos e perceptos como máquinas expressivas (DELEUZE; GUATTARI, 2017), produtoras de experimentações

² Deleuze (2011) reforça a produção maquínica da arte (uma máquina de guerra, uma experimentação política) como um “[...] devir-outro da língua, uma minoração da língua maior, um delírio que a arrasta, uma linha de feitiçaria que foge ao sistema dominante [...] a língua é tomada por um delírio que a faz precisamente sair de seus próprios sulcos [...] o escritor vê e ouve nos interstícios da linguagem, nos desvios da linguagem” (p. 16), implicada como uma escrita que “[...] consiste em inventar um povo que falta. Compete à função fabuladora inventar um povo [...]” uma “[...] enunciação coletiva de um povo menor, ou de todos os povos menores, que só encontram expressão no escritor e através dele”. (p. 14).

e *usos menores* ao instituído no campo da linguagem majoritária na Educação em Biologia. Desse modo, os nossos interesses, com as produções artísticas, estão alinhados nas suas potencialidades de nos forçar a pensar novos possíveis para o ensino de corpo humano na Educação em Biologia e a produzir experimentações com elas, nos afastando da busca de interpretação, representação, tradução ou tentativa de decifrar os signos das produções. O nosso esforço foi cartografar aberturas, fugas, possibilidades e frestas, com as produções artísticas, pelas quais outros modos de pensar o corpo humano na Educação em Biologia pudessem acontecer.

Processos e movimentos metodológicos: os encontros com a Cartografia

Compreendemos que um corpo pode não ser atravessado por vibrações e pelas sensíveis disparadoras produções artísticas, acionando apenas os esquemas sensório-motores que provocam meramente um perceptivo de ação e resposta cognitivista e representacional. Nesse sentido, procuramos romper com tais esquemas, e consideramos que o encontro que nos atravessa com as/nas produções artísticas é produtivo de um sensível que ativa as sensações (DELEUZE, 2007) e vibrações, bem como, dispara e faz insurgir possíveis (des)aprendizagens de corpo humano na Educação em Biologia.

Nos encontros com as produções artísticas, buscamos mapear as intensidades produzidas, os afetos insurgidos por meio das afecções que os encontros nos produziram, procurando cartografar o que se passou (o que pediu passagem) entre as linhas *Educação em Biologia-ensino de corpo humano-produções artísticas*.

Nessa esteira fomos produzindo uma cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 2011) dos encontros com as produções artísticas “[...] em movimento, afetando e sendo afetado por aquilo que cartografa [...]” (COSTA, 2014, p. 69), uma criação

de mundos em que ficamos porosos as microssensibilidades que pediram passagens nas zonas fronteiriças e do entre de tal encontro. (COSTA, 2014).

Destacamos que o pesquisador-cartógrafo é um caminhante que faz emergir “[...] a força de irrupção do corpo na pesquisa, no corpo físico do pesquisador e no corpo que cria com as coisas que encontra [...] uma prática corporal”. (COSTA, 2014, p. 74).

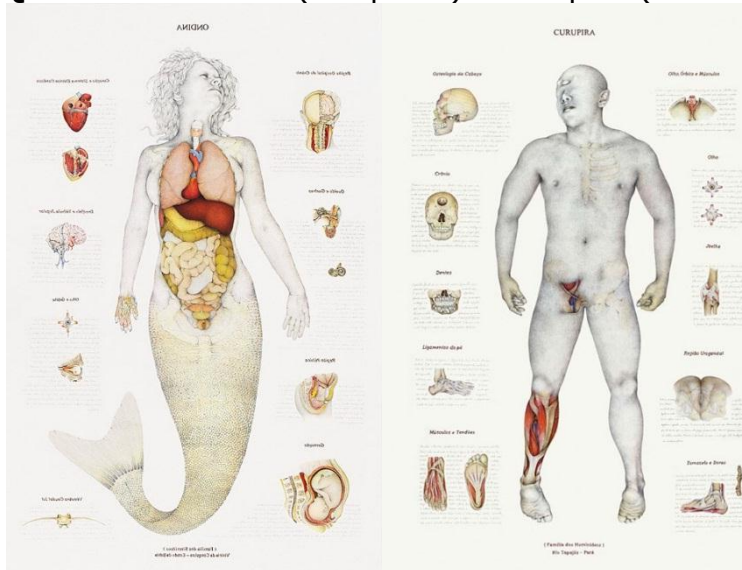
Assim, tecer e desenredar linhas de territórios – **pesquisadorx-corpo humano-educação em biologia-produções artísticas** – “[...] é um construir um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas [...]” (DELEUZE, 1996, p. 84). A vitalidade e o fazer do/a cartógrafo/a “[...] vem do seu trabalho sobre as linhas [...] expor linhas e possibilidades por elas inauguradas, compondo um mapa de diferentes partes que serve para indicar zonas de indistinção” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2014, p. 289).

A escolha das produções de Walmor Corrêa se deu por compreendemos que o artista apresenta um entrelaçamento do discurso poético da arte com o da Biologia, potente na produção de outra biologia, nos apontando para uma biologia imaginária como compromisso e enfrentamento poético-político (COCCHIARALE, 2015).

Diante das produções do artista “[...] somos confrontados com ‘nosso próprio corpo’ [...] deslocados por suas criações para o formato dos Atlas de Anatomia [...] ao apropriar-se da forma e do legado dos atlas, instaura nova tensão, uma vez que reclama para as criaturas anatomizadas a pretensa condição científica” (RAMOS, 2015, p. 193)

Na série *Unheimlich*³, o artista trabalhou com mitos populares brasileiros durante o tempo que passou na Amazônia, nas margens do Rio Negro, escutando com frequência os relatos das crenças de lendas amazônicas. Nela, nos interessamos pela obra “Ondina” e o “Curupira” (o senhor das matas e dos bichos) – Quadro 1).

Quadro 1 – “Ondina” (a esquerda) e “Curupira” (a direita)



Fonte: RAMOS, P. (Org.). **Walmor Corrêa**: O estranho assimilado. Porto Alegre: Dux Produções, 2015.

³ Estranhamento. Série que abrange “[...] mitos do folclore brasileiro, apresentados à maneira de cadáveres dissecados, em registro taxionômico que expõe sua anatomia improvável à curiosidade do espectador. Está ali, ilustrado com riquezas de detalhes, todo um mapa da fisiologia dessas criaturas, destrinchando sua anatomia e descrevendo com clareza e minúcia o funcionamento misterioso de seus órgãos internos e externos”. (AMADO, 2015, p. 381). “Nascida durante uma pesquisa do artista na Amazônia, foi inspirada numa carta do Padre Anchieta, datada em 1560, em que relata a existência do Curupira nas terras brasileiras, informação que o artista pôde constatar no imaginário popular atual de diversas regiões brasileiras”. (CHEREM, 2015, p. 371).

O outro artista que aliamos, nesta pesquisa, foi com o pintor espanhol Fernando Vicente. Suas obras caracterizam-se pela presença recorrente da figura humana aliada a outros elementos experienciados ao longo da vida. Assim, “das quatro séries principais que agrupam sua obra pictórica, *Anatomias* é pintada sobre mapas, *Atlas* sobre placas de oficina mecânica e *Vanitas* e *Vênus* usam placas anatômicas”⁴.

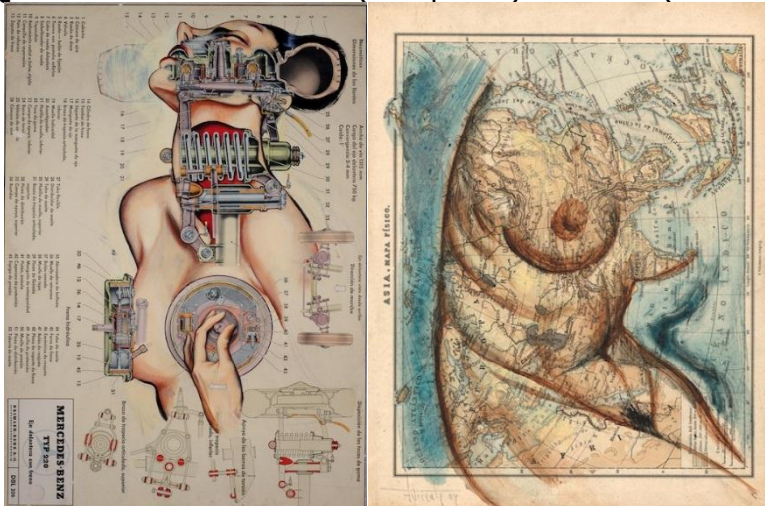
Na presente pesquisa, nos debruçamos com as coleções “*Atlas*” e “*Anatomias*”, sobretudo, nas produções “*Sintonizando*” e “*Torso*” (Quadro 2). As obras da coleção “*Atlas*” compõem rostos humanos com elementos simbólicos do próprio autor, expressadas em placas antigas e mapas escolares como pinturas clássicas “[...] com suas cartografias, suas orografias, seus acidentes. Eles saem da ordem natural a que pertencem e de repente adquirem dimensões (im)pensáveis”⁵. As pinturas da obra “*Anatomias*” giram em torno do corpo e da figura humana, elas são operadas com “anatomias de pinturas feitas em pôsteres de mecânicos antigos. Pinturas de atlas em atlas escolares [...]”⁶.

⁴ Disponível em: <<https://www.fernandovicente.es/fernando-viceinte-perfil/>>. Acesso em agosto de 2021.

⁵ Disponível em: <<https://www.fernandovicente.es/pinturas-fernando-viceinte/atlas-anatomia-y-pintura/>>. Acesso em agosto de 2021.

⁶ Disponível em: <<https://www.fernandovicente.es/pinturas-fernando-viceinte/anatomias-sobre-mecanicas/>>. Acesso em agosto de 2021.

Quadro 2 – “Sintonizando” (a esquerda) e “Torso” (a direita)



Fonte: Página de Fernando Vicente – Disponível em: <<https://www.fernandovicente.es/pinturas-fernando-vicente/anatomias-sobre-mecanicas/>>. Acessado em: 07 de out. 2021; e, <<https://www.fernandovicente.es/pinturas-fernando-vicente/atlas-anatomia-y-pintura/>>. Acessado em: 07 out. 2021.

A cartografia da explosão de pensamentos que emergem por meio do encontro com a produção artística de Walmor Corrêa e Fernando Vicente

As obras “*Ondina*” e “*Curupira*” compõem com “figuras mitológicas em atlas de ciências, vísceras aparentes, organismos detalhados por meio de desenhos e textos descritivos como se tratasse de seres reais” (CATTANI, 2015, p. 361), nos transportando para outros territórios com aberturas de possibilidades de criação com a Educação em Biologia. Os corpos anatomizados funcionam como uma interrogação sobre o destino e o sentido das existências de corpos, nos implicando em nascimentos de possibilidades de *ensinoaprendizagem* de corpos outros a partir de cruzamentos interdisciplinares entre arte, ciência, biologia, corpo, mito, realidade e ficção.

Assim, tais obras nos provocaram instâncias de embaralhamentos, embaralhando percepções pré-formatadas do corpo “[...] a partir de sistemas de convenções legitimatórias, notadamente aqueles endossados pela ciência”. (AMADO, 2015, p. 379).

As produções de Walmor Corrêa nos incitaram “[...] à possibilidade de suspensão de algumas certezas e juízos tácitos [...]” das codificações e classificações ficcionadas pela ciência. (AMADO, 2015, p. 380).

Nesse sentido, fomos mergulhados nos borramentos, embaralhamentos e fissuras do paradigma da taxonomia e classificação que codifica o corpo “humano”, demasiadamente humano. Elas foram nos disparando possíveis. Há uma desfiguração da normalização do corpo centrado numa excepcionalidade do humano, numa natureza *a priori* e da captura de codificação do corpo circunscrito na organização biológica, abrindo fendas para pensar o corpo em alianças, hibridizações e fusões inter-intraespécies.

A presença das produções fez emergir a possibilidade de pensarmos a criação de corpos por meio de rastros e sinais humanos e não humanos. Um exercício que nos ativaram as preocupações em ultrapassar as fronteiras entre a biologia, a natureza, a ciência, a cultura e as humanidades; e uma conexão-aliança entre humanos e não-humanos. Uma produção que nos convoca e nos provoca para pensar o corpo pela não-excepcionalidade humana, pelos afetos, devires, estranhamentos e inquietações. Assim, nos movimentamos num modo de pensar o corpo como uma invenção para além do humano e emergindo de relações, em vez de preexistente.

Pensar com as produções de Walmor Corrêa abre a análise para considerarmos os corpos como multiplicidades entrelaçadas humanas e não-humanas, ou seja, corpos nascem (são feitos) nas conjunturas de trajetórias não-humanas, o que nos força a lidar com outras condições de vidas, outras formas de fazer mundos na Educação em Biologia. Assim, pensamos na compreensão do corpo errante, feito de movimentos aberrantes

(LAPOUJADE, 2015), ou seja, com seus devires, fugas, aberturas, inter(e)dições, suas lógicas rizomáticas (DELEUZE; GUATTARI, 2011), corpossibilidades, multiplicidades e variações, escapando das construções narrativas impostas.

Ondina e Curupira deslizam as representações de corpo “humano” e nos apresentam a possibilidade de experimentação e potencialização de outras narrativas dos corpos que “não cabem” ou que foram historicamente marginalizadas ou invisibilizadas nos territórios da Educação em Biologia. Essa ideia intensifica o exercício que Santos; Silva e Martins (2021) tem provocado nesses territórios, *uma educação em biologia menor*, pois consideramos que o encontro com Ondina e Curupira é produtor de experimentações e *usos menores* ao instituído no campo da linguagem majoritária na Educação em Biologia, levando a proposição de uma resistência pela via de uma *educação em biologia menor* que funciona nas brechas de uma *maioridade* requerida aos corpos, de controles e determinismos biológicos.

A experimentação artística de/com Ondina e Curupira nos colocou em contato com maneiras de pensar o corpo e seus detalhes anatômicos a princípio estranhos para a Educação em Biologia. Um exercício que dribla o organismo, a organização e as enunciações regulatórias, normativas e classificatórias. Ela abre, portanto, espaço para o entendimento de que novas narrativas potencializadoras podem insurgir, nos territórios da Educação em Biologia, quando o ensino de corpo humano é acionado a fim de: “[...] reinventar o papel dos órgãos, embaralhá-los, confundi-los para pôr em movimento novas composições que acentuam a riqueza produtiva da vida” (SILVA, 2014, p. 498).

A presença de Ondina e Curupira nos desloca de um lugar do corpo abafado pelo saber biomédico para um lugar de “[...] abrir o corpo a conexões que supõem todo um agenciamento, circuitos, conjunções, [...] passagens e distribuições de intensidade, territórios e desterritorializações [...]”. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 25).

O encontro com Ondina e Curupira fizeram passar desterritorializações, multiplicidades, intensidades, permanência de possibilidades, e, uma intensa vitalidade que constantemente desafiava os processos de estratificação, territorialização e organização do corpo. Ondina e Curupira gritavam para que nós não os fizéssemos um organismo, não os dobrássemos indevidamente e não roubássemos os seus corpos, mas que possibilitássemos (com suas experimentações) formas de resistências e combates das apostas maiores dos currículos de Biologia que modelam, regulam e controlam o *ensinoaprendizagem* do corpo nos espaços educativos escolares; e que intensificássemos nascimentos de educações em biologia outras que reinventam e ampliam outros modos de expressões de corpos nos territórios.

Na produção há um cruzamento de fronteiras e uma fusão entre o humano e o animal, deixando o corpo atravessado por um *devoir-animal* (DELEUZE; GUATTARI, 2012) que faz proliferar “[...] o compromisso com a construção de territórios não vetorizados por eixos de dominação; espaços de aberturas e conexões a outros planos de experimentação; liberação de intensidades e multiplicidades; possibilidades de resistências; [...]” (SANTOS, 2021, p. 10-11).

Assim, entendemos que essas linhas foram acionadas no encontro com Ondina e Curupira, um *devoir-animal* dos corpos, dos currículos, dos territórios da Educação em Biologia, nos provocando com aberturas e possibilidades de outros modos de curricular, de pensar, de aprender e de tecer outras educações em biologia com/nos corpos. Hibridizando, fundindo, multiplicando, resistindo, operando, desviando, interconectando, enredando, encontrando, tecendo, trocando, entrecruzando, relacionando e possibilitando combates aos *usos maiores* das tentativas totalizadoras e de modelização do corpo.

Com as produções de Fernando Vicente também fomos atravessados por inúmeros afectos e perceptos potentes para se criar exercícios e usos *menores* aos territórios do processo de *ensinoaprendizagem* de corpo humano, produzindo e agenciando

vidas e corpos fora dos determinismos instituídos e dos usos *maiores* que os territorializam em modos únicos de se viver, relacionar-se e de desejar a vida.

A coleção de obras produzidas pelo espanhol Fernando Vicente intitulada "*Anatomia*", em específico a pintura "*Sintonizando*", retrata os corpos em sintonia com a máquina, retratando dissecações de um ser humano biônico, sendo esboçado em cartazes antigos de mecânico o corpo ciborgue.

Desse modo, a produção "*Sintonizando*" pode ser pensada a partir da proposta "*Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*" (HARAWAY; KUNZRU, 2013), ao borrar e causar confusões de fronteiras entre o humano e máquina, nos forçou a repensar a ontologia do próprio corpo dito humano.

Um corpo ciborgue que nos deslocou a pensar em fluxos e intensidades, manifesto ciborgue que nos provocou tensionamentos sobre tecnologias, ciência, corpo, sexualidade e gênero, colocando sob suspensão as dicotomias que têm sustentado o pensamento ocidental: corpo/mente, organismo/máquina, natureza/cultura. (HARAWAY; KUNZRU, 2013). A obra dá a ver um corpo que anseia e afirma o prazer por conexões entre o humano, máquinas e outras criaturas vivas, dialogando com a perspectiva de que "as tecnologias de comunicação e as biotecnologias são ferramentas cruciais no processo de remodelação de nossos corpos.

Nesse sentido, consideramos que a proposta do artista dialoga com o corpo feito de fluxos, circuitos, heterogeneidades, desmontagens, remontagens, habitações de um lado e do outro da fronteira, transformações tecnológicas e redes biológicas atravessadas por artefatos tecno-humanos. Nos endereça a pensar que corpos têm a ver com redes e hibridizações, em vez de marcá-los com dualismos, divisões binárias e arbitrárias; nos deslocando dos territórios dos dualismos por meio dos quais temos ensinado e aprendido aos corpos, "[...] meu mito do ciborgue significa fronteiras transgredidas, potentes fusões

e perigosas possibilidades” (HARAWAY; KUNZRU; TADEU, 2013, p. 45).

A produção também nos aponta pistas de deslocamentos na feitura de corpos dóceis, produtivos e úteis à máquina social. O corpo atravessado e afetado pelas linhas das estruturas da modernidade que o f(a)(á)brica num ideal de certeza e disciplinamento. No entanto, a produção também apresenta possibilidades de resistências, como já apontado inicialmente e em alianças com o ciborgue. Podemos, assim, pensar nas possibilidades de criação para a Educação em Biologia de um “corpo sem órgãos” – CsO (DELEUZE; GUATTARI, 2012), ou seja, fazer “[...] com que funcione *num outro regime* que não aquele do organismo [...] que opõe [...] a organização que impõe aos órgãos um regime de totalização [...]” (DELEUZE, 2016a, p.25); implicar com variações de um corpo que é “[...] tanto biológico quanto coletivo e político” (DELEUZE, 2016b, p. 134).

Assim, consideramos que tal enlace propicia aprender com os corpos entre as fissuras, aberturas, hipertextualidades, relações, as desterritorializações, coletividades, ramificações políticas, interconexões, e... e...

A obra esboçada no Atlas nomeada como “*Torso*” nos provocou a pensar no corpo como uma criação. Corpos em errâncias, descaminhos, deslocamentos, lançado-os ao mundo, expondo-os às diferenças e às relações com outras culturas, outros mundos e outras singularidades. Corpo como provocação de misturas, mestiçagens (incorpora os outros), travessias e encontros com o desconhecido. Um corpo que empurra para o fora. A obra esboçada sob um atlas escolar mostra linhas de territórios que fogem das delimitações do corpo. (Des)territorialização do próprio corpo, a pintura traz elementos externos (um corpo aberto para o fora) que afetam as curvas anatômicas, traçando outras possíveis rotas para além da representação majoritária do corpo.

Fomos pensando em corpos-territórios-cartografias: “[...] um mundo inundado de movimentos e forças, de traçados e linhas, suas virtudes elementares e seu jogo dinâmico de ressonâncias”. (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2014, p. 289). Corpo em experimentação provocativa com múltiplos caminhos que nos tensiona a “[...] olhar e encontrar trilhas diferentes a serem perseguidas, possibilidades de transgressões [...] em quadros que nos parecem fixos demais, em direções que nos parecem por demais lineares”. (PARAÍSO, 2005, p. 79). A obra “*Torso*” nos deslocou “[...] como uma viagem por outros universos de significação que convoca um novo olhar sobre as paisagens [...]”. (MAIRESSE, 2003, p. 260). Um fazer que nos colocava, constantemente, num combate aos traçados fixos de meta-narrativas oficiais pela fixidez do fluxo dos corpos na Educação em Biologia.

Assim como o ciborgue, a obra nos instigou num alinhamento de um manifesto a favor das carto-grafias dos corpos: grafias menores e minúsculas⁷. Uma produção que instiga e nos desafia numa aposta de que sem novos mapas, não há possibilidades de novas terras, novos territórios na Educação em Biologia, novos corpos por vir...

Algumas últimas considerações

A pesquisa sustenta que as produções artísticas com a Educação em Biologia são possibilidades de provocar e criar com os territórios relações não instituídas, não determinadas, e sim inventivas, múltiplas e produtoras de linhas de fuga, podendo emergir daí uma *educação em biologia menor*

⁷ Esses conceitos e afetos compõem um exercício de encontros e insurgências de modos de pensar aberturas de leituras e variações com a educação em biologia a partir de pesquisas em gênero-sexualidade-educação em biologia, pelas quais passamos e as quais passam por nós, assim tentamos tecer minúsculas alianças que possam fazer insurgir vibrações nas complexas configurações territoriais. Com isso produzimos um “Manifesto: linhas e maquinações e minorações e biologias e...”. (SANTOS; MARTINS, 2020).

(SANTOS; SILVA; MARTINS, 2021) sem, em nenhum momento, indicar caminhos a seguir.

O encontro com as produções possibilitou agenciamentos e mapas intensivos que nos provocaram afecções causadas pelas forças delas, expressando buscas de fissuras nas linhas de normalização e prescrições curriculares que assentam o ensino de corpo humano no discurso biológico e biomédico, abrindo os possíveis para a expansão de *usos menores* ao instituído no campo da linguagem majoritária na Educação em Biologia.

É com elas que apostamos, também, em outros enredamentos/tensionamentos possíveis de serem considerados, outras expressões possíveis à existência. Seguimos com nossas apostas de fissuras e aberturas nos/dos bloqueios (*usos maiores*) das experiências e das reduções dos corpos às suas funcionalidades biológicas, bem como nos/dos sequestros das corpossibilidades. Não podemos deixar que os planos e territórios de *usos maiores*, que se manifestam no processo de agenciamento com o corpo humano na Educação em Biologia, nos proíbam a desconhecer como funcionam suas lógicas, organização e as estruturas de poder. Precisamos resistir aos delírios de tais usos e pensá-los por meio de atravessamentos filosóficos, artísticos, criadores e inventivos.

Referências

AMADO, G. D'après Nature ou o ofício do artifício. *In*: RAMOS, P. (org.). **Walmor Corrêa**: O estranho assimilado. Porto Alegre: Dux Produções, 2015. p. 379-387.

BRITO, M. dos R. de. Anais Nin e suas "viagens ao estrangeiro": misturas experimentais nos devires do corpo e da sexualidade. *In*: BRITO, M. dos R. de. **Entre as linhas da educação e da diferença**. São Paulo: Livraria da Física, 2015. p. 285-302. (Coleção contextos da ciência)

CATTANI, I. B. Wunderkammern e arte contemporânea. *In*: RAMOS, P. (org.). **Walmor Corrêa**: O estranho assimilado. Porto Alegre: Dux Produções, 2015. p. 361-364.

- CHEREM, R. Walmor Corrêa, teleplastias. *In*: RAMOS, P. (org.). **Walmor Corrêa**: O estranho assimilado. Porto Alegre: Dux Produções, 2015. p. 365-378.
- COCCHIARALE, F. Walmor Corrêa: sobre o iluminismo e suas sombras. *In*: RAMOS, P. (org.). **Walmor Corrêa**: O estranho assimilado. Porto Alegre: Dux Produções, 2015. p. 17-64.
- COSTA, L. B. da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 7, n. 2, maio/ago., p. 66-77, 2014.
- COSTA, M. de F. Viagem às verdades inventadas de Walmor Corrêa. *In*: RAMOS, P. (org.). **Walmor Corrêa**: O estranho assimilado. Porto Alegre: Dux Produções, 2015. p. 65-104.
- DELEUZE, G. A literatura e a vida. *In*: DELEUZE, G. **Crítica e Clínica**. 2.ed. São Paulo: Editora, 34, 2011. p. 11-17.
- DELEUZE, G. **Francis Bacon**: a lógica da sensação. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- DELEUZE, G. **O mistério de Ariana**. Lisboa: Veja Passagens, 1996.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 2012. v. 3.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Introdução: Rizoma. *In*: DELEUZE, G GUATTARI, F. **Mil Platôs**. São Paulo: Editora 34, 2011. p. 17-50. v. 1
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível. *In*: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia 2. v. 4. Tradução de Suely Rolnik. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012. p. 11-120.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Esquizofrenia e sociedade. *In*: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Dois regimes de loucos**: textos e entrevistas (1975-1995). São Paulo: Editora 34, 2016a. p. 22-34.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Desejo e prazer. *In*: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Dois regimes de loucos**: textos e entrevistas (1975-1995). São Paulo: Editora 34, 2016b. p. 127-138.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka**: por uma literatura menor. Tradução de Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, jan./abr., p. 73-95, 2007.

HARAWAY, D.; KUNZRU, H. **Antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-humano. Organização e tradução de Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LAPOUJADE, D. **Deleuze, os movimentos aberrantes**. São Paulo: n-1 edições, 2015.

MACHADO, R. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MAIRESSE, D. Cartografia: do método à arte de fazer pesquisa. *In*: FONSECA, T. M. G.; KIRST, P. G. (orgs.). **Cartografias e devires**: a construção do presente. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003. p. 259-272.

OLIVEIRA, T. R. M.; PARAÍSO, M. A. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em Educação. *In*: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (orgs.). **Metodologias de pesquisas Pós-Crítica em Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 281-306.

PARAÍSO, M. A. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. **Educação & Realidade**, v. 30, n. 1, jan./jun., p. 67-82, 2005.

PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. da S. Apresentação. *In*: PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. da S. (orgs.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. p. 13-21.

RAMOS, P. O estranho assimilado. *In*: RAMOS, P. (org.). **Walmor Corrêa**: O estranho assimilado. Porto Alegre: Dux Produções, 2015. p. 185-264.

SANTOS, S. P. **Experiências de pessoas trans – ensino de Biologia**. 2018. 289 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

SANTOS, S. P.; MARTINS, M. M. 2020. Manifesto: linhas e maquinações e minorações e biologias e.... **Revista Coletiva FUNDAJ**, v. 15, n. 14, p. 1, 2020.

SANTOS, S. P. Prefácio. Redes, devires, brechas, (im)possibilidades e conversações: tecendo re-existências com a Educação, a Ciências, as Relações Étnico-raciais e a biodiversidade. *In*: SANTOS, S. P.; DINIZ, V. S. dos S. (orgs.). **Redes de conversações: tecendo re-existências educativas com as Ciências Biológicas**. Uberlândia: Culturatrix, 2021. p. 9-13.

SANTOS, S. P.; MARTINS, M. M. Entre encontros e ensino de biologia e gêneros e sexualidades: sopros e insurgências de uma biologia menor. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 141-152, 2020. DOI: 10.46667/renbio.v13i1.314. Disponível em: <http://sbenbio.journals.com.br/index.php/sbenbio/article/view/314>. Acesso em: 07 de out. 2021.

SANTOS, S. P.; SILVA, F. A. G. da; MARTINS, M. M. Sexualidades e gêneros e educação em biologia menor e cartografias de suas pequenas redes em livros didáticos – PNLD/2018. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, RS, v. 9, n. especial, p. 552-575, 2021.

SILVA, M. S. da. Deleuze e Artaud: um passeio pelo Corpo sem Órgão. *In*: FORNAZARI, S. K. (Coord.); AZEVEDO, A. B. de. *et al.* (orgs.). **Deleuze Hoje**. São Paulo: Editora Fap-Unifesp, 2014. p. 491-508.

SOUZA, N. G. S. Que corpo a escola produz? *In*: RIBEIRO, P. R. C (org.). **Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar**. 3. ed. rev. Rio Grande: Ed. da FURG, 2013. p. 17-18. (Caderno Pedagógico. Anos Iniciais).

TADEU, T. **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. Organização e tradução Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

VICENTE, F. Pinturas de Fernando Vicente: **Sintonizando**, sem data. Anatomías. Disponível em: <<https://www.fernandovicente.es/pinturas-fernando-vicente/anatomias-sobre-mecanicas/>>. Acesso em: 07 de out. 2020.

VICENTE, F. Pinturas de Fernando Vicente: **Torso**, sem data. Atlas. Disponível em: <<https://www.fernandovicente.es/pinturas-fernando-vicente/atlas-anatomia-y-pintura/>>. Acesso em: 07 de out. 2020.

“NÃO ESTOU TÃO SEGURA, MAS ESTOU INCOMODADA”: REFLEXÕES SOBRE A [DE]FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES PARA O TRABALHO COM A DIVERSIDADE DE GÊNERO E SEXUAL

Danielle Almeida Santos
Roniel Santos Figueiredo
Marcos Lopes de Souza

A ideia clássica de formação tem duas faces. Por um lado, formar significa dar forma e desenvolver um conjunto de disposições preexistentes. Por outro lado, significa levar ao homem [e a mulher] à con-formidade em relação a um modelo ideal que foi fixado e assegurado de antemão. Minha aposta seria pensar a formação sem ter uma ideia prescritiva de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização. Algo assim como um devir plural e criativo sem padrão e sem projeto, sem uma ideia prescritiva do seu itinerário e sem uma ideia normativa, autoritária e excludente de seu resultado [...] (LARROSA, 2002, p. 135).

Formação ou [de]formação de professoras/es?

O campo de formação de professoras/es é uma das áreas de maior discussão no âmbito educacional, nas últimas décadas. Buscamos desenvolver processos de formação docente para diversas temáticas, como acontece com as relações

étnico-raciais, ensino inclusivo e questões de gênero e sexualidade. Mas, talvez mais do que formar seja necessário deformar. A deformação que defendemos tem o sentido de tirar das fôrmas racistas, capacitistas, sexistas, LGBTTQIA+fóbicas que foram produzidas no decorrer da história e que ainda atravessam fortemente os cursos de formação de professoras/es e o público atendido nesses espaços curriculares. Assim, salientamos que, um dos nossos propósitos, neste trabalho, é o de deformar a formação das/os professoras/es para, quem sabe assim, gerar novas formações, quiçá, [trans]formações.

Ensinar sobre gênero e sexualidade, na educação básica, tem sido um grande desafio para diferentes professoras/es, inclusive aquelas/es que atuam no ensino de Ciências e Biologia. Comumente, elas e eles reivindicam espaços formativos que contribuam para o desenvolvimento de propostas educativas em torno dessas temáticas. Um dos principais argumentos que as/os docentes utilizam é o de que, durante a sua formação inicial, ou mesmo em sua atuação enquanto professoras/es, não tiveram momentos específicos em que pudessem dialogar sobre gênero e sexualidade.

Sobre essa questão, em um estado da arte realizado por Regina Célia Pinheiro da Silva e Jorge Megid Neto (2006) a respeito das pesquisas relacionadas à formação docente para o trabalho com a educação sexual, identificou-se que esta ausência de espaços específicos que dialoguem sobre sexualidade corrobora, de alguma forma, para a inabilidade das/os professoras/es em trabalhar com esses temas na escola e, por outro lado, pode contribuir para a reiteração de práticas educativas discriminatórias.

Entendemos que, de algum modo, durante suas trajetórias educacionais, essas/esses docentes vivenciaram experiências que reforçaram modelos hegemônicos e padronizados sobre gênero e sexualidade, tendo, muitas vezes, dificuldade de pensar e reconhecer a legitimidade de outras vivências que escapem à cisheteronormatividade, esta entendida como uma ordem

regulatória que compreende a cisgeneridade (pensamento de que o sexo designado ao nascimento determina o gênero da pessoa e vice-versa) e a heterossexualidade como caminhos naturais e intrínsecos a todas as pessoas (VERGUEIRO; GUZMÁN, 2014; NOGUEIRA; COLLING, 2015).

Ao realizarem uma pesquisa com licenciandas/os de um curso de Ciências Biológicas de uma universidade federal para saber o que pensavam sobre as questões de gênero e homossexualidade, Leandro Corsico Souza e Nilson Fernandes Dinis (2010) observaram que boa parte dos sujeitos entendia gênero e sexualidade como construções envolvendo aspectos culturais quanto biológicos. Nesta investigação também foi notório que a maior parte das/os entrevistadas/os teve familiaridade com as temáticas de gênero e sexualidade na graduação, porém, mesmo assim, nem todas/os se sentiam aptas/os em trabalhar com essas questões na escola, justificando que ainda conheciam superficialmente os documentos curriculares e a literatura referente ao tema e/ou que não se sentiam à vontade para abordar essas temáticas no ambiente escolar.

Roniel Santos Figueiredo (2021) em uma pesquisa com professoras/es formadas/os em universidades públicas baianas percebeu que os eventos e seminários foram citados como os principais espaços curriculares para as discussões sobre gênero e sexualidade nos cursos de Biologia e associa isso ao fato de essas atividades terem caráter transversal e interdisciplinar. Os projetos de pesquisa e extensão também foram citados como espaços importantes em que essas temáticas são tratadas, embora não atinjam a totalidade das/os estudantes dos cursos de Ciências Biológicas. Desse modo é possível que professoras/es se formem sem terem tido ao menos um espaço formativo institucionalizado para dialogar sobre gênero e sexualidade.

Diante das investigações apresentadas, é possível perceber que uma expressiva parcela dos/as docentes apresenta dificuldades no ensino das questões de gênero e sexualidade e,

mesmo quando essas discussões fazem parte de sua formação, debatê-las com seus/suas discentes ou com seus pares pode representar uma situação desconfortável (SOUZA, 2014).

Portanto, é interessante pensar a formação docente envolvendo essas questões para além da reprodução de conceitos específicos, incluindo, na pauta de discussão, os enfrentamentos aos preconceitos sociais, que podem ser trazidos pelas/os próprias/os docentes. Além disso, é importante que esses espaços não se restrinjam a palestras ou oficinas pontuais, mas que sejam processos planejados e contínuos e considerem as limitações que envolvem essas vivências formativas. Afinal, embora as formações sejam importantes, nem sempre os sujeitos se transformam ao vivenciá-las. Não temos essas garantias (VIANNA, 2012).

Dessa forma, considerando a importância dessas discussões nos cursos de formação, esta pesquisa teve como campo de estudo um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, vinculado ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), e oferecido pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Jequié/BA.

O PARFOR é um programa emergencial de formação docente instituído pelo decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, o qual foi revogado pelo decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016 que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica em acordo com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. O PARFOR é realizado colaborativamente entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), os estados, municípios e as Instituições de Ensino Superior (IES) com o propósito de garantir a formação superior para docentes em exercício na rede pública de educação básica a fim de que elas/eles obtenham a formação preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 2018).

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, campo de investigação deste trabalho, possuía um regime acadêmico semestral, presencial e com encontros modulares (uma semana por mês). A carga horária total para a integralização do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas era de 3035 horas, correspondendo a 135 créditos e distribuídos em 6 semestres. Dentre os diferentes componentes curriculares, três deles, Seminário Temático IV, V e VI, oferecidos nos 4º, 5º e 6º semestres, respectivamente, com 15 horas-aulas cada, abordavam os seguintes temas: conceituações e diversidade de gênero; diversidade sexual e educação para sexualidade e sexualidade e saúde.

Diante disso, este trabalho objetivou analisar as provocações e os incômodos relacionados ao processo formativo sobre gênero e sexualidade propiciado pelos três componentes curriculares desenvolvidos no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas vinculado ao PARFOR e referente à turma concluinte de 2016.

Deslocamento Metodológico

Este estudo toma como arcabouço teórico-metodológico os estudos pós-críticos e pós-estruturalistas e, portanto, está preocupado em questionar as verdades construídas socialmente, inclusive, em torno das questões de gênero e sexualidade, procurando emergir, desestabilizar e confrontar os regimes de verdades que sustentam os conhecimentos contemporâneos sobre essas questões e que interferem nas produções dos sujeitos e também na construção de processos discriminatórios.

Além disso, nesta perspectiva, voltamos o olhar para as singularidades e nos afastamos das metanarrativas, explicações universais, generalistas e determinísticas sobre aquilo que investigamos, entendendo, dessa forma, que as interrogações apresentadas em nossas pesquisas dizem também das singularidades do contexto em que estas foram produzidas (COSTA, 2002).

Por esse motivo, nomeamos essa seção do texto como deslocamento metodológico, pois esse é também um dos intuítos desta perspectiva epistemológica: tirar do lugar e fazer movimentar outras compreensões sobre questões socialmente construídas, inclusive a própria ideia de Ciência como impunha a modernidade. Sobre essa questão, Dagmar Elisabeth Estermann Meyer e Marlucy Alves Paraíso (2014) sinalizam que:

“metodologia” é um termo tomado em nossas pesquisas de modo bem mais livre do que o sentido moderno atribuído ao termo “método”. Entendemos metodologia como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa [...] Movimentamo-nos para impedir a “paralisia” das informações que produzimos e que precisamos descrever-analisar (p. 18-19).

Pautando-nos em Guacira Lopes Louro (2007), também nos arriscamos a operar com os questionamentos e as problematizações, duvidando daquilo que está posto, suspeitando de nossas convicções, trabalhando com a provisoriedade e lidando com as incertezas, inclusive as nossas como pesquisadoras/es.

Dessa forma, o caminho escolhido para este trabalho foi sendo construído conforme apareceram as inquietações. Algumas intranquilidades escaparam daquilo que conseguimos exprimir neste texto e se tornaram mobilizações para estudos e escritos futuros. Assim, com a intenção de colocar em movimentos categorias que nos são caras como formação de professores, gênero e sexualidade, pensamos em investigar um curso que fosse voltado para docentes em exercício. Dessa forma, tomamos como campo de estudo o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas vinculado ao PARFOR da UESB, *campus* de Jequié/BA e a turma que ingressou em 2013 e concluiu em 2016.

As/Os concluintes foram 22 alunas/os-professoras/es, dessas/es 15 eram mulheres (68,2%) e sete homens (31,8%).

As/Os alunos/as-docentes apresentavam idade entre 26 a 58 anos. Das/os 22 participantes, 16 ensinavam Ciências, cinco eram substitutas/os e, portanto, ensinavam a disciplina, caso houvesse aulas, e apenas um ensinava Biologia. A metade delas/es também ensinava outras disciplinas tais como Geografia, Artes, História, Português, Matemática, Educação Física, Filosofia, Sociologia e Educação para Sexualidade, conforme o ano letivo, para que pudessem complementar sua carga horária. As/Os alunas/os-docentes residiam em oito diferentes cidades com distância de até 170 km de Jequié/BA, cidade em que se localiza o campus da UESB em que elas/es faziam o curso.

As/os alunas/os-docentes foram convidadas/os para participarem da pesquisa. O convite foi feito para aquelas/es licenciandos/as-docentes que frequentaram assiduamente as aulas das disciplinas Seminário Temático IV, V e VI, componentes curriculares em que foram abordadas as temáticas sobre gênero e sexualidade, pois o intuito era também entender de que forma as aulas mobilizavam as/os alunas/os-professoras/es para pensarem sobre as questões abordadas.

Cabe salientar que as/os participantes foram informados/as sobre a pesquisa, objetivos e metodologia utilizada, na garantia do anonimato e confidencialidades das suas ideias, ações e identidades. As/Os alunas/os-professoras/es que aceitaram participar do trabalho, assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido atestando conhecimento e desejo em se envolver na pesquisa, sendo que eles/as possuíam total liberdade para desvincularem-se da pesquisa em qualquer momento.

Como instrumento de produção do material empírico foram realizadas entrevistas semiestruturadas com oito delas/es. Diante do objetivo específico deste texto, apresentaremos as análises das entrevistas de cinco deles/as. Com base em Uwe Flick (2009), as entrevistas apresentavam um roteiro geral de perguntas e outras questões eram feitas conforme o seu andamento. Além disso, as/os entrevistadas/os podiam trazer

outros elementos que consideraram importantes para o diálogo. Estas informações foram analisadas fundamentando-se em referenciais pós-críticos e pós-estruturalistas que direcionam epistemologicamente este trabalho.

“Apto, a gente nunca está!”: como lidar com a formação permanente nas questões sobre gênero e sexualidade?

Talvez seja frustrante ao encerrar um processo formativo ouvir de algum/alguma participante que ele/a não se sente pronto para trabalhar com as questões que foram suscitadas durante a formação e que percebe a necessidade de outros espaços formativos para continuar discutindo e, quem sabe, em um determinado momento, assumir as discussões de gênero e sexualidade em sua vivência pedagógica. É possível que se pense em fracasso ou se busque por culpadas/os... Será que não houve empenho do professor/a-formador/a? Talvez aquela/e cursista não tenha se dedicado como deveria? Ou, quem sabe, as leituras foram insuficientes ou demasiadamente difíceis para serem inteligíveis?

Apesar de a etimologia da palavra formação construir a ideia de movimento e continuidade, é comum que as significações aferidas a este termo estejam próximas da concepção de algo que se encerra ou que consegue dar conta de munir teórico-metodologicamente o público que se deseja formar. Este é um resquício da compreensão da formação pautada na racionalidade técnica e, sem um exercício reflexivo, podemos cair nessa armadilha.

Contudo, nós desejamos nos afastar dessa emboscada de busca por culpados/as e nos dedicamos na realização de um giro epistemológico, em que, com base na percepção das fragilidades e inseguranças, enxergamos o potencial da descontinuidade e incompletude que os processos formativos possibilitam e, apesar de não respondermos objetivamente (e nem buscamos isso), somos mobilizadas/os pelos questionamentos: como formar

professoras/es para a discussão com gênero e sexualidade? Como lidar com as inseguranças que atravessam esses processos formativos?

O fragmento que intitula essa seção do texto foi retirado da resposta do aluno-professor João, durante a entrevista. Ao ser questionado se, após a vivência formativa proporcionada pelos Seminários Temáticos do PARFOR, ele se sentia preparado para trabalhar com gênero e sexualidade em sua sala de aula, a sua resposta foi:

João: Apto, a gente nunca está! A questão é estudo. Estudo. Aproveitar as informações que foram passadas e que são pertinentes. É claro e evidente que se eu for analisar o antes e agora, né? Há uma melhora significativa para eu ir para esse debate em sala de aula. Mas é aquela questão que eu falo, o professor precisa estar constantemente lendo para fazer um trabalho melhor. E... pra mim foi muito proveitoso essas discussões, tanto que eu tava comentando com o professor [...] ontem que o meu próximo artigo que eu vou fazer agora de uma especialização, vai ser abordando a diversidade sexual nas escolas.

João, apesar de sinalizar que não se sente apto, dá sinais das contribuições que a formação teve em sua forma de lidar com a sala de aula e mais que isso, é notório o seu interesse pela discussão pela temática, inclusive deseja discutir diversidade sexual em seu trabalho de conclusão de curso (TCC) da especialização. Assim nos questionamos: Por que ele se sente confortável em debater essas questões no campo teórico de seu TCC, mas não se sente preparado para trabalhar em sua sala de aula, apesar de demonstrar interesse?

Consideramos importante destacar que as discussões de gênero e sexualidade, ao invadirem a escola, parecem ser percebidas

em outro campo de conhecimentos que não o comumente empregado no ambiente escolar. É como se a discussão dessas questões estivesse envolta em uma atmosfera transgressora e que fosse sempre necessário mais leituras e maior segurança para se falar sobre essas questões.

Não queremos dizer com isso que não seja necessário debruçar-se sobre referenciais para a construção de argumentos a respeito de gênero e sexualidade, mas questionamos o porquê de essa preocupação não estar presente também em outras temáticas. Esse contexto traz respingos históricos pois, como aponta Michel Foucault (1988), desde o século XIX a sexualidade tornou-se objeto de cuidado com os termos a serem usados, com o público a ser dito, gerando uma espécie de cerimônia ao falar. A aluna-professora Cláudia traz uma fala com teor semelhante:

Cláudia: Porque eu tenho que aprender muito mais, eu tenho que ter segurança, porque só que a gente escuta, só o que ele (professor) fala na sala não é suficiente, então eu não estou apta não. Eu tenho que estudar mais, tenho que ler mais, estudar mais, saber mais pra eu ir pra sala de aula e falar sobre assunto porque se eu não tiver segurança, eles vão me fazer perguntas e eu não vou saber responder, e aí? Eu não estou preparada, não!

Cláudia está convencida de que ainda não está preparada e que lhe falta alguma coisa para desenvolver um trabalho sobre as questões de gênero e sexualidade em suas aulas, inclusive, porque ela tem receio de não saber responder aos questionamentos da turma. Esse argumento utilizado por Cláudia para dizer dos seus receios para tratar sobre essa temática possibilita alguns questionamentos como: para que se trate sobre determinada temática é preciso que a professora

ou professor saiba responder todas as perguntas de suas/seus alunas/os? Quando há questões que se relacionam à heterossexualidade (reprodução, por exemplo) há também esse receio? Há realmente um momento em que estamos prontas/os para tratar sobre gênero e sexualidade?

Sobre essa última questão, Guacira Lopes Louro (2012) nos ajuda a esboçar uma resposta, ao dizer que falar sobre gênero e sexualidade é também olhar para a nossa própria narrativa pessoal percebendo o quanto estamos envolvidos em jogos de poder que fomentam práticas discriminatórias. Assim,

[...] talvez possamos dizer que ninguém é especialista nessa tarefa e que, por outro lado, todos somos dela encarregados; por isso, parece impossível tratar da educação da sexualidade de nossos alunos e alunas como se essa não nos afetasse: somos todos e todas arrastados nesse processo (LOURO, 2012, p. 100).

Neste sentido, retomamos a ideia defendida no começo deste texto: talvez, seja relevante deformar a formação de professoras/es para o trabalho com gênero e sexualidade. Deformar é investir na desestabilização das estruturas cisheteronormativas em que fomos produzidas/os. É implodir os regimes de verdades que sustentam a ideia de isenção ao abdicar de falar sobre essas questões, afinal, em um sistema sociocultural que entende a cisheterossexualidade como natural e único caminho possível para todas as pessoas, silenciar-se é assumir esse regime como verdadeiro.

Assim, questionamos: há isenções? Falando ou optando pelo silêncio, nos envolvemos nas construções das subjetividades e identidades das pessoas que têm contato com o nosso trabalho. Assim, deformar a formação de professoras/es é, de certo modo, descortinar os processos produtivos sobre gênero

e sexualidade que nos envolvem em suas tramas e que nós também [re]produzimos.

Esta deformação que defendemos se aproxima do que Jorge Larrosa (2011) considera como experiência enquanto algo que se experimenta de maneira singular e que passa a ter significância na vida do/da “sujeito/a da experiência”. É importante perceber que nós estamos envolvidas/os nestes acontecimentos, sendo assim, ele nos passa, deforma e transforma. Outra característica da experiência é o movimento, pois ela gera ação e mobilização dos/as sujeitos/as que a vivenciam. Neste sentido, pensar a [de]formação na perspectiva da experiência é lançar um olhar para as mobilizações que afetam diretamente o/a participante, como aconteceu com a aluna-professora Célia que mesmo dando sinais de sua insegurança, diz dos incômodos que a formação gerou nela:

Célia: Não estou tão segura, mas estou incomodada. Acho que tem que começar, eu sinto que precisa. Não estou assim, tão segura. Eu queria mais, eu quero, eu vou procurar o que eu posso ainda, tem o curso de extensão aqui no Odeere¹, os cursos online, eu vou procurar fazer mais, mas eu estou me sentindo muito incomodada.

A [de]formação enquanto experiência, é, portanto, um atravessamento, nas palavras de Jorge Larrosa (2011, p. 7): “[...] supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero etc”. Assim, salientamos que, por mais que o processo formativo seja realizado de maneira coletiva, a [de]formação é individual e ela se esbarra na subjetividade

¹ O Órgão de Educação e Relações Étnicas foi fundado em 2005 na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) Jequié e dá visibilidade à cultura negra e indígena em suas inferências na configuração educacional e sociocultural de Jequié, além das questões sobre diversidade de gênero e sexual.

de cada participante. Neste sentido, não é possível estabelecer uma rota que seja segura para essa vivência [de]formativa. No entanto, apostamos na potencialidade dos incômodos que essas [de]formações possibilitam, pois reconhecemos que a ação pedagógica se ancora na mobilização subjetiva de cada professora e professor que decide discutir abertamente gênero e sexualidade em suas aulas.

Assim, mais do que esgotar a discussão sobre gênero e sexualidade, algo muito perseguido pelos cursos de formação, de[formar] é inquietar, incomodar, deslocar, inclusive na busca e construção de outros espaços formativos, compreendendo que não existem garantias e que a insegurança não precisa ser escamoteada, mas que ela, em si, é também parte desse processo.

“Foi como se eu tivesse saído de um casulo”: encorajamento e releituras após as vivências nos seminários temáticos

Os diálogos desenvolvidos durante a disciplina provocaram uma releitura dos conceitos e práticas diante dos conhecimentos (des)construídos durante as aulas. Conforme as falas das/os alunas/os-docentes, questões como medo das/os estudantes e familiares, insegurança e posicionamentos contrários ou sem abertura em falar sobre gênero e sexualidade foram revisitados.

Maria: Porque eu preferia não tocar [no assunto], por medo, pra ser sincera... Medo de quê? Dos pais, dos alunos chegar em casa falando: “a pró falou isso”, e aí? Vai voltar pra mim... Hoje se um pai vier questionar pra mim, eu vou ter como me explicar, tenho embasamento e antes eu não tinha. Pra mim foi fundamental essa disciplina.

Angélica: Olha, na disciplina, eu avalio, como eu digo... pra mim o melhor termo vai ser “reabrir os olhos”, né? Que por mais que

você já tenha um conhecimento, que você seja um professor que trabalha com isso, a disciplina acaba abrindo os olhos pro novo. Você sempre tem o que aprender e você descobre que... chega o momento das aulas em que você descobre que é necessário aprender com o professor Marcos Lopes, ou senão você vai ficar no meio da ponte da mudança, que eu acredito que já esteja bem mais próximo.

João: Eu tinha um posicionamento diferente. Eu achava que havia coisas mais pertinentes a serem abordadas, né, no PME, do que esta questão aí! Hoje eu vejo uma necessidade urgente de se abordar essas questões, nas escolas, porque é o espaço da diversidade e, como é um espaço de formação, esses alunos que receberem essas informações, eles podem ser multiplicadores, né? Passando isso para seus pais e, até mesmo, para seus líderes religiosos, na tentativa de quebrar esses paradigmas existentes na questão da sexualidade.

Em uma dessas narrativas compreendemos que o trabalho das docentes em relação às questões de gênero e sexualidade também está permeado pelo medo das reações contrárias de estudantes e familiares ou, até mesmo, da equipe gestora e de outras/os colegas. Essa questão imobiliza muitas das/os docentes que se sentem intimidadas/os ao trazer esse debate para a escola, como foi o caso de Maria. E por ter esse receio, ela preferia se omitir, embora tenha entendido, após o curso, sobre a importância das/os docentes se posicionarem.

Abrir os olhos para o novo ou ficar no meio da ponte da mudança foram expressões utilizadas por Angélica ao discorrer sobre as provocações propiciadas pelas disciplinas. Para ela,

os diálogos sobre gênero e sexualidade inquietaram a turma, instigando-as/os a olhar para questões que, até então, não eram visíveis para elas/eles e, assim, gerando alguma transformação, mesmo que tenha sido parcial.

Em um momento da entrevista, o aluno-professor João disse que as vivências com os Seminários Temáticos possibilitaram transformações. Nos seus dizeres: “Foi como se eu tivesse saído de um casulo”. Interrogamos, o que mantinha João em um casulo? O que significa sair do casulo? Podemos entender o casulo como esse lugar de fechamento para dentro de si, de estar inacessível para as questões de gênero e sexualidade, com pouca ou nenhuma abertura e, talvez, relacionar o sair do casulo com a ideia de transformação, mudança de vida e, assim, libertando-se dele, signifique transformar-se em algo diferente do que se era primeiramente.

Aliás, ele relatou que, antes de cursar as disciplinas que dialogaram sobre gênero e sexualidade, não considerava pertinente que o Plano Municipal de Educação de Irajuba/BA, aprovado em 2014, discutisse essas temáticas e que haviam outras questões mais relevantes. No entanto, João modificou seu posicionamento diante dos debates realizados nas aulas, argumentando favoravelmente a inclusão dessas questões no espaço escolar a fim de contribuir para formação não só do seu alunado, mas também dos familiares e até das lideranças religiosas.

Nos diálogos com Célia, também observamos que ela não havia participado das discussões sobre o Plano Municipal de Educação de Jequié/BA, mas sentiu a necessidade de levar o debate de gênero e sexualidade para a sua escola.

Célia: Aí eu fiquei sabendo de algumas coisas que ficaram, que foram polêmicas, mas eu não estava presente. E mesmo assim, quando eu soube de algumas coisas, eu ainda não estava inteirada, como agora. Não tinha tido as aulas com o professor

Marcos ainda. E fiquei tão impressionada com a abordagem que o professor dá aqui, que eu conversei com a coordenadora pedagógica da escola e pedi a ela, né? Que abrisse, que levasse para escola que eu trabalho. E ela conseguiu, levou até uma pessoa que fez mestrado e que conhece o professor Marcos, teve aulas com ele também. Então ela colocou, lá na escola que eu trabalho.

Impressionar-se com as discussões desenvolvidas nos Seminários Temáticos e intervir junto à comunidade escolar em que está envolvida, a fim de disseminar o debate sobre gênero e sexualidade, diz desse lugar de mobilização que alguns processos formativos podem promover junto às/aos docentes que têm abertura e escuta para vivenciar a formação enquanto experiência, como foi o caso de Célia. Ademais, em outro momento da entrevista, ela disse que a atividade desenvolvida na escola não teve a adesão expressiva do corpo docente, pois, algumas/alguns se retiraram da escola antes do término do debate. Nem ela esperava que houvesse essa objeção por parte de alguns/algumas, mas mesmo assim, ela ficou satisfeita com o trabalho desenvolvido.

Nas narrativas de outra aluna-professora, percebemos o quanto os Seminários Temáticos provocaram-na no sentido de se problematizar, repensar e rever suas práticas pedagógicas. Em uma das aulas da disciplina Seminários Temáticos em que dialogamos sobre gênero e sexualidade, com base no artefato cultural Vestido Nuevo, Cláudia se dispôs a narrar um episódio ocorrido na educação infantil.

Ela nos contou que se incomodava com um de seus estudantes de 4 anos da pré-escola porque ele adorava pintar utilizando o lápis cor de rosa e que ele preferia brincar com as meninas da turma. Por não gostar da atitude do garoto e se perturbar com tudo aquilo, ela tomava o lápis cor de rosa dele

e o escondia, além de dizer que ele deveria brincar com os outros garotos e não com as garotas. Na entrevista com Cláudia, ela retoma o caso e nos expõe que havia cometido um erro.

Cláudia: Tem muita experiência que vou levar pro resto da minha vida. Como eu estava falando com o professor, até na sala, sobre aquele filme que a gente assistiu do... do... como é o nome? Eu falo que é Vestido Rosa², mas o nome do filme é outro. Eu esqueci o nome do filme. Quando eu falei com o professor que eu tomava o lápis de cor do menino pra que ele não pintasse de lilás, não pintasse de rosa, aí depois do filme que eu falei: "gente, eu tô fazendo tudo errado, não é desse jeito que eu tava fazendo". Então aquilo ali já é... pra mim, já foi... "Pô, vai servir de experiência". Tem vez que a gente faz coisa assim e fala: "eu aceito". Naquele filme mesmo eu fiquei indignada com aquela mãe, com a mãe de Bobby, né? Mas, aí depois a gente volta: "se for um filho meu?", iria dizer: "não, filho, não tem nada não, eu te aceito?" A gente fica com aquela coisa... mas não precisa hostilizar tanto igual ela fez com o rapaz. Aí, mas depois que a gente vai estudando, que a gente vai assistindo aos filmes, aí... pra mim foi tudo experiência, porque eu não era muito... eu não era muito de me envolver nessa parte de gênero e sexualidade, eu não era muito assim de estar... de assistir filme, de saber sobre o assunto, eu não.

² Trata-se do curta-metragem "Vestido Nuevo", do diretor espanhol Sergi Pérez, estreado em 2008, com 14 minutos e que conta a estória do menino Mário que vai à escola com um vestido rosa e com as unhas pintadas, no dia em que se pretende comemorar o Carnaval.

Não era ligada muito a essas coisas, não. Mas, aí depois que a gente vê, a gente vai estudando, vai ganhando experiência, a gente vê que fazia muita coisa errada, talvez pela criação. Meu pai era muito machista e hoje eu vejo que não tem nada a ver.

Por que Cláudia se empenhava em retirar o lápis cor de rosa de seu aluno e o direcionava para brincar com os outros meninos? Entendemos que Cláudia, enquanto professora da educação infantil, investia contundentemente na construção do gênero e da sexualidade do seu aluno, pois, até então, ela acreditava que privá-lo de utilizar o lápis de cor rosa e incentivá-lo a brincar com os meninos contribuiria para que ele se construísse enquanto homem cisgênero e, mais do que isso, um homem cisgênero heterossexual.

O desconforto de Cláudia ocorria porque seu aluno estaria escapando daquilo que é construído em torno do ser homem cisheterossexual em nossa sociedade. Usar lápis cor de rosa e brincar com as meninas poderia transformá-lo em mulherzinha ou viadinho, o que não é desejável cultural e socialmente. Isso está tão incorporado que se torna uma norma implícita e ela nem parava para pensar em seus pensamentos e ações.

Cláudia Vianna e Daniela Finco (2009) discutem sobre as tentativas de controle dos corpos infantis que são fundadas em uma perspectiva sociocultural de forma sutil e, muitas vezes, imperceptível. Neste sentido, os comportamentos tidos como de meninas e meninos são resultados de esforços de várias instituições, inclusive as escolares, construindo características que são lidas como naturais para meninas e meninos.

Ademais, o que também nos captura neste processo é que Cláudia se colocou tanto nas aulas quanto na entrevista, apresentando as suas limitações, dificuldades e atitudes discriminatórias frente ao seu estudante, mas que nem mesmo ela percebia, pois gênero e sexualidade não eram questões relevantes para ela, não a envolviam e, portanto, ela não estava

atenta a isso. Ela deixou indícios também de que aprendeu sobre gênero e sexualidade com seu pai, lido por ela como machista e, talvez, o seu movimento durante as aulas foi o de [de]formar para se permitir outros aprendizados.

Com base nos escritos de Jorge Larrosa (2011), nos arriscamos a compreender que Cláudia tinha disponibilidade para vivenciar uma formação enquanto experiência. Ela não se fechou em si mesma ou teve medo das/os colegas frente as suas colocações, ela deu um passo para trás para ver, pensar e sentir de outra maneira. A experiência que passa por Cláudia deixa marcas e vestígios nela que a transformam, inclusive na maneira como ela mesma se vê e como ela desenvolve suas práticas pedagógicas. Por isso, extrapola o espaço escolar e, nos seus próprios dizeres: “tem muita experiência que vou levar pro resto da minha vida”.

NOTAS SOBRE A [DE]FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES PARA A DISCUSSÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Durante muito tempo, nos convencemos de que somente a participação em cursos ou mesmo que a formação inicial era suficiente para que nós nos formássemos, ou seja, entendíamos que a conclusão de um determinado curso e a certificação pela instituição proponente daria o arcabouço necessário para que pudéssemos trabalhar com aquelas questões nos espaços escolares.

Não estamos desconsiderando que os espaços formativos possibilitem transformações nas nossas formas de pensar, entender e de desenvolver nossas práticas, mas que eles, por si só, não garantem isso. E, mesmo os Seminários Temáticos, desenvolvidos junto à turma do PARFOR, não foram suficientes para assegurar que todas/os as/os participantes saíssem daquele espaço sentindo-se preparadas/os para trabalhar com as questões de gênero e sexualidade em suas aulas.

Por outro lado, muitas/os professores/as foram tocados/as, após esse contato, – que foi o primeiro para alguma/alguns –

a procurarem maior aprofundamento, mesmo após a conclusão do curso. Apesar do reconhecimento das inseguranças e incertezas, tratar sobre gênero e sexualidade propiciou uma sensibilização e/ou mobilização para que começassem a pensar sobre gênero e sexualidade nas escolas, o que talvez não fosse considerado por elas/es como algo importante a ser discutido. O fato de demonstrarem o interesse de investigar mais, ler mais e estudar mais sobre gênero e sexualidade dá pistas sobre esses novos olhares.

Destacamos que, mesmo sem rotas seguras e garantidas, quando falamos em formação de professoras/es, o investimento nestes espaços é fundamental para que, em uma perspectiva da [de]formação e experiência, as/os professoras/es possam ser tocadas/os sobre a relevância do debate sobre gênero e sexualidade em suas aulas.

Assim, deixamos algumas provocações para que esse diálogo continue, mesmo após a finalização deste escrito: quais outros caminhos podem ser trilhados para a deformação de professoras/es para o trabalho com as diferenças? Como operar com a prática pedagógica de alunas/os-professoras/es como caminho [de]formativo para a discussão de gênero e sexualidade? Em quais novos espaços as universidades podem investir para desconstruir a excentralidade que gira em torno dessas questões?

Referências

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 22 jan. 2018.

COSTA, M. V. Introdução. Novos olhares na pesquisa em educação. *In*: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2002. p. 13-22.

- FIGUEIREDO, R. S. Formação inicial de professores de Ciências e Biologia para as discussões de corpo, gênero e sexualidade. **Tecné, Episteme y Didaxis: TED**, [S. l.], n. extraordinario, 2021. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/15547>. Acesso em: 22 jan. 2018.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman/Artmed, 2009.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade: A vontade de saber**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.
- LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. *In*: COSTA, M. V. **Caminhos investigativos – novos olhares na pesquisa em educação**. Editora DP&A. Rio de Janeiro, 2002. p. 133-160.
- LOURO, G. L. Conhecer, pesquisar, escrever... **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 25, p. 235-245, 2007.
- LOURO, G. L. Sexualidade: lições da escola. *In*: MEYER, D. E. E. *et al.* **Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 93-105.
- MEYER, D. E. E.; PARAÍSO, M. A. Apresentação à primeira edição. *In*: MEYER, D. E. E.; PARAÍSO, M. (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 17-24.
- NOGUEIRA, G.; COLLING, L. "Homofobia, heterossexismo, heterossexualidade compulsória, heteronormatividade". *In*: COLLING, A. M.; TEDESCHI, L. A. (orgs.). **Dicionário crítico de gênero**. Dourados: Ed. UFGD, 2015 p. 353-358.
- SILVA, R. C. P. da; MEGID NETO, J. Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na Escola: o que mostram as pesquisas. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 2, p. 185-197, 2006.
- SOUZA, L. C.; DINIS, N. F. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação docente em biologia. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 119-134, set./dez., 2010.

SOUZA, M. L. de. Diversidade de gênero e sexual e suas implicações na escola. *In*: DIAS, A. F. (org.). **Formação de professores para uma educação não discriminadora**. Aracaju: Infografic, 2014. p. 15-19.

VERGUEIRO, V; GUZ.MÁN, B. R. Colonialidade e cis-normatividade: conversando com Viviane Vergueiro. **Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales**, Sevilla, v. 2, n. 3, 15-21, dez. 2014.

VIANNA, C. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 127-143, ago., 2012.

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 33, p. 265-283, jul./dez. 2009.

QUESTÕES DE GÊNERO NO DESENVOLVIMENTO HUMANO: SEXUALIDADE NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA DE PESSOAS CISHETERONORMATIVAS E LGBT

Ana Cláudia Bortolozzi

A sexualidade na infância e adolescência é tema de interesse em diversas áreas das ciências. Na Psicologia o tema faz parte de grandes manuais sobre o desenvolvimento humano. As sexualidades dissidentes costumam ser tratadas como temas a parte ou como algo que “pode” acontecer na vida de meninos e meninas e há pouca discussão sobre essa temática.

Em primeiro lugar é preciso ressaltar que partimos da ideia de infância e adolescência como construções sociais, porque o que designamos como esse período sofreu e sofre modificações com o tempo (ARIÉS, 2017). A própria ciência é recente em delimitar um tempo cronológico para “fases” da vida, algo controverso entre autores, mas muito comum nas apresentações do que chamamos “ciclo vital”.

O fato é que ao longo do desenvolvimento humano, as pessoas crescem e amadurecem, passando por mudanças diversas que teóricos classificam em períodos como a infância (do nascimento até os sinais da puberdade), a adolescência (ou juventude), a idade adulta e a idade do envelhecimento até a morte.

Todas as pessoas nascem sexuadas e sua sexualidade é vivida nas relações sociais. Na infância, o erotismo se manifesta em diferentes situações: sensações táteis e afetuosas, manipulação

individual, masturbação infantil, jogos sexuais infantis, descoberta do corpo e de suas sensações prazerosas. O bebê expressa seu corpo erótico por meio de contatos com seres humanos cuidadores e afetuosos. A medida que cresce o corpo infantil, sempre erótico, há uma canalização do erotismo nas chamadas zonas erógenas, como postulou Freud. Para Freud (1976) a sexualidade infantil existia por uma pulsão sexual e havia comportamentos na criança que estimulavam a sensação prazerosa, baseada no objeto que poderia variar de acordo com diferentes condições do desenvolvimento, como com a idade dela.

A primeira zona erógena é a boca, daí que o chuchar, o contato com os lábios e a língua proporcionam prazer a criança pequena. A segunda zona erógena é a anal, em que o prazer existe a partir do controle dos esfíncteres, ou seja em reter ou excretar as fezes. A terceira zona erógena, a fállica, faz os órgãos sexuais o centro do prazer e a descoberta do corpo e das diferenças dele estão presentes. Ainda temos um período de latência antes da última fase, um período em que as crianças deixam de se interessar por sexualidade e estão mais voltadas às atividades acadêmicas. A última zona erógena, a genital ocorre quando as crianças já estão no período da puberdade, quando os jovens se voltam para os sentimentos de enamoramento e na satisfação sexual junto a um/a parceiro/a (FREUD, 1986).

Segundo Freud, o caminho do desenvolvimento psicosssexual mais esperado seria o da heterossexualidade, pois naquela época, um período vitoriano em que Freud escreveu sua teoria, não havia outra forma aceita de relacionamento amoroso e sexual. Entretanto, Freud também considerou a homossexualidade como uma possibilidade do desenvolvimento humano, mas por um caminho alternativo ao que seria esperado.

Por volta dos 4 anos de idade, são comuns manifestações de masturbação egocêntrica e exibicionista e depois os jogos ou brincadeiras sexuais, em que crianças, meninos e meninas brincam entre elas para a descoberta e o conhecimento das diferenças corporais e sensações prazerosas com o corpo

(BORTOLOZZI, 2021; NUNES; SILVA, 2000; SILVA, 2007). A masturbação infantil e os jogos sexuais costumam ser muito vigiados pelos adultos, controlados e "proibidos"; o grande temor é uma possível violência sexual ou a homossexualidade, se entre as crianças se observam crianças de mesmo gênero.

A homossexualidade na vida adulta independe da ocorrência dos jogos sexuais e masturbação na infância, pois pessoas heterossexuais ou homossexuais, bissexuais, dentre outras, brincam também nesse período da vida sem que isso "determine" sua orientação sexual futura.

Cantañeda (2007) afirma que crianças por volta dos 3 anos já tem sua identidade de gênero formada: sabem se são "meninas" ou "meninos" e, em geral, aprendem a se comportarem como tal, mas isso não tem a ver com a orientação sexual, que começa a tomar forma na adolescência e se desenvolve plenamente na vida adulta. Mas nem sempre as coisas ocorrem linearmente, e meninos ou meninas podem se identificar com o outro gênero, querendo se comportar em desacordo com o esperado, gerando gozações e agressões, e "essa confusão de gênero não é, em si mesma, um signo precursor de homossexualidade" (p. 74).

Ainda no desenvolvimento da sexualidade na infância, é preciso ressaltar a importância da educação sexista. Desde que nascemos somos expostos a um tipo de educação que "ensina" sobre gênero, quais padrões devem ser seguidos, como construímos nossa feminilidade e masculinidade. Ora, se há alguém que acredita em uma concepção naturalista e essencialista da sexualidade e de gênero, por que há tanto investimento na educação de meninos e meninas para que nos tornemos homens e mulheres como espera o grupo social em que vivemos?

A educação sexista impõe desde o nascimento que meninos e meninas se comportem, tenham sentimentos e atitudes que se relacionem às expectativas sociais. Meninas são esperadas com enxoval cor de rosa, brinquedos como bonecas e panelinhas

que são relacionadas ao espaço privado e restrito, assim como as brincadeiras de casinha, por exemplo. Da mesma forma, meninos são esperados com enxoval azul, brinquedos como carrinhos e super heróis e brincadeiras relacionadas à velocidade, competição e violência (espada, luta, etc.) (BENTO, 2011; BORTOLOZZI, 2021; FELIPE; GUIZZO, 2004; WHITAKER, 1995).

Nos diz Berenice Bento que

Quando a criança nasce, encontrará uma complexa rede de desejos e expectativas para seu futuro, levando-se em consideração para projetá-la o fato de ser um/a menino/menina, ou seja, ser um corpo que tem um/a pênis/vagina. Essas expectativas são estruturadas numa complexa rede de pressuposições sobre comportamentos, gostos e subjetividades que acabam por antecipar o efeito que se supunha causa. Os brinquedos, as cores das roupas e outros acessórios que compõem o enxoval são escolhidos levando-se em conta o que seria mais apropriado e natural para uma vagina e um pênis. No entanto, como é possível afirmar que todas as crianças que nascem com vagina gostam de rosa, de bonecas, de brinquedos que não exigem muita força, energia e inteligência? Aquilo que evocamos como um dado natural, o corpo-sexuado, é resultado das normas de gênero. Como afirmar que existe um referencial natural, original, para se vivenciar o gênero, se ao nascermos já encontramos as estruturas funcionando e determinando o certo e o errado, o normal e o patológico? (BENTO, 2011, p. 550).

Essa educação sexista de meninos e meninas tem uma lógica diferenciada. Os meninos são vigiados para serem “homens”,

pois o que esta em controle é a orientação sexual heterossexual, ameaçada por uma possibilidade de ser diferente (FELIPE; GUIZZO, 2004; WHITAKER, 1995). Educadores\as temem nos meninos que eles possam manifestar comportamentos que supostamente seriam de “meninas” e isso desenvolveria uma homossexualidade, uma crença que não procede na realidade. O medo da homossexualidade por parte dos pais é enorme da infância, sobretudo, aos meninos e isso pode gerar um sentimento ruim na vida adulta tanto para quem se reconhecer homossexual, como para os demais que podem se tornar preconceituosos.

As meninas são vigiadas para serem “mulheres”, sob a pena de perderem o amor dos pais ou educadores/as. Devem ser as “princesinhas” para serem amadas e desejadas futuramente por um homem. É uma visão heteronormativa também, mas não se duvida da orientação sexual da menina, quando criança, mesmo que ela brinque de carrinhos ou aja como meninos. Ou seja, embora a educação seja sexista, neste período o controle e vigília nas meninas não diz respeito a orientação sexual (WHITAKER, 1995).

No final da infância, inicio da puberdade, por volta dos 9 ou 10 anos de idade, a construção do feminino e masculino fica mais intensa e pode haver diferenças quando há intersecção com classe social. Segundo Whitaker (1988), horários, brincadeiras e auxilio nos trabalhos domésticos em famílias de classe econômica mais baixa, mudam radicalmente e o lazer e atividades ao ar livre como andar de bicicleta, correr, jogar futebol, são vistos em meninos, enquanto as meninas dedicam-se aos trabalhos domésticos e aos cuidados de irmãos menores. A diferenciação das atividades em casa direciona também para as atividades que irão desempenhar na vida adulta e, especialmente, a realização das tarefas domésticas seria uma ameaça à virilidade masculina, quando exercida dentro do lar pelos meninos.

Quanto mais cedo começarem a aprender, maior a probabilidade de desempenharem bem seu futuro papel de dona

de casa "(...) quanto mais cedo ocorrer o adestramento feminino, mais rapidez para o desempenho de dupla jornada de trabalho" (...) por razões profundas, ligadas à simbologia negativa do feminino, a realização de tarefas domésticas ameaça a virilidade, e muitos homens hesitam em assumi-las, embora possam tranquilamente fazer as mesmas tarefas em bares, restaurantes e lanchonetes, nos quais trabalham para o capital (WHITAKER, 1988, p. 44).

Nas classes mais favorecidas, em que as famílias contam com trabalhadoras domésticas em casa, as crianças meninas estudam, e não são cobradas pelas responsabilidades às atividades domésticas, mas incorporam sua simbologia por meio dos discursos e imagens cotidianas.

A leitura de livros infantis, contos de fadas, narrativas e imagens da mídia televisiva e internet, além do livro didático na escola veiculam que tipo de mulher e de homem é o padrão esperado pela cultura daquela sociedade. Assim, aqui os protagonistas, em geral, são homens, ou bichos machos, vivem aventuras, salvam as meninas e mulheres, enquanto as meninas são passivas, dóceis e fracas. Tanto as personagens crianças, quanto as adultas demonstram essa diferenciação de gênero, nos textos e também nas imagens (BENTO, 2011; MORENO, 1999; WHITAKER, 1988).

Whitaker (1988) afirma que conforme as crianças vão crescendo e entrando na adolescência uma diferenciação das potencialidades fica ainda mais evidente. Adereços e adornos são incentivados às meninas e rejeitados aos meninos. Frutos de uma sociedade burguesa, racional e puritana do século XVII e XVIII que estabelece o colorido às mulheres e tons neutros aos homens de negócio.

Explica Dulce Whitaker que

Com o avanço do industrialismo e o desaparecimento do artesanato, as casas comerciais e as roupas masculinas foram se tornando cada vez mais austeras. Os Homens,

como habitantes “naturais” do mundo dos negócios, levaram a “racionalidade” de seus trajes às últimas consequências, tornando-os extremamente severos e de cores neutras (...) reservou-se então o colorido, o mundo da emoção e o prazer da utilização dos tons alegres e vivos para o feminino (WHITAKER, 1988, p. 48).

Se pensarmos no uso das cores em maquiagem, adolescentes meninas passam grande parte de seu tempo, em situações privadas e restritas, enfeitando-se. Os meninos, com suas roupas neutras e mais confortáveis têm mais liberdade e mais mobilidade. Ainda que a moda unissex seja atual e vários padrões sejam revisitados, meninos e meninas crescem sob essa diferenciação de vaidade.

Aliado a isso acentuam-se a estimulação de potencialidades de homens e mulheres, direcionando os meninos para um mundo exterior, ampliado de possibilidades e as meninas para um mundo restrito de vida e, também para diferentes profissões (MORENO, 1999). Segundo Whitaker (1988), há uma estética fascista que coloca principalmente as mulheres a se cobrarem a ter corpos esbeltos, magros e jovens e é esse corpo que pode e deve ser exibido. Lembramos que outros corpos, como os corpos gordos, com deficiência, não cabem no padrão de beleza e devem ser escondidos.

Sabemos que no período da adolescência a construção da autoimagem positiva é importante para o desenvolvimento da autoestima. Um corpo em mudança, significa muitas vezes aos jovens, a dificuldade de corresponder aos padrões desejáveis socialmente; padrões esses “vendidos” nas mídias como frequentes e inatingíveis na vida real. Geralmente, atingem mais as meninas, mas os rapazes cada vez mais estão sendo cobrados para corresponderem um ideal de corpo e beleza. Questionar o mundo, rebelar-se com as regras sociais são comportamentos

comuns entre os jovens, mas será que o fazem em relação aos padrões impostos socialmente? Talvez uma educação sexual crítica, reflexiva possa colaborar nesse sentido.

Com a puberdade o desejo sexual por alguém desperta fortemente nas pessoas e no caso de pessoas heterossexuais viver isso diante de um mundo cis-heteronormativo pode ser confortável, o que não ocorre para pessoas lésbicas, gays, bissexuais e transgêneras, travestis, transexuais, etc. que acho vamos chamar de LGBT.

O mundo é heteronormativo, organizado como se todas as pessoas fossem heterossexuais. Os discursos e imagem levam as pessoas a crença de que só existem – ou devem existir – pessoas heterossexuais. Louro (2009) lembra que a heterossexualidade enquanto categoria aparece na ciência como oposição ao que foi denominado “homossexualidade”, expressão hierarquicamente “superior” com grande investimento contínuo e repetitivo das instituições sociais como a família, escola, mídia, medicina, igreja, leis, etc. Era preciso todo esse investimento para manter o status de normalidade e naturalidade à heterossexualidade em um “alinhamento” que era tido como o “normal”.

Guacira Louro explique que

Esse alinhamento (entre sexo-gênero-sexualidade) dá sustentação ao processo de heteronormatividade, ou seja, à produção e à reiteração compulsória da norma heterossexual. Supõe-se, segundo essa lógica, que todas as pessoas sejam (ou devam ser) heterossexuais – daí que os sistemas de saúde ou de educação, o jurídico ou o midiático sejam construídos à imagem e à semelhança desses sujeitos. São eles que estão plenamente qualificados para usufruir desses sistemas ou de seus serviços e para receber os benefícios do Estado. Os outros, que fogem

à norma, poderão na melhor das hipóteses ser reeducados, reformados (se for adotada uma ótica de tolerância e complacência); ou serão relegados a um segundo plano (tendo de se contentar com recursos alternativos, restritivos, inferiores); quando não forem simplesmente excluídos, ignorados ou mesmo punidos. Ainda que se reconheça tudo isso, a atitude mais frequente é a desatenção ou a conformação. A heteronormatividade só vem a ser reconhecida como um processo social, ou seja, como algo que é fabricado, produzido, reiterado, e somente passa a ser problematizada a partir da ação de intelectuais ligados aos estudos de sexualidade, especialmente aos estudos gays e lésbicos e à teoria queer (LOURO, 2009, p. 90).

Diante desse quadro heteronormativo, viver a orientação sexual no período da adolescência é algo bastante turbulento. Por um lado, a ansiedade do desconhecido – sensações de prazer e desejo sexual; as primeiras vivências e experiências amorosas e sexuais, medo do desempenho – são comuns entre os adolescentes, mas há um incentivo social para o crescimento sexual na vida adulta – se se assume heterossexual. Aos jovens homens, há até uma cobrança pela namorada e pelas primeiras relações sexuais e às jovens, vigia-se, mas se espera o namorado e o interesse heterossexual.

O mesmo não acontece na população LGBT, que cresce em meio a uma educação patriarcal e heterocisnormativa, e se percebe subvertendo a “norma”, acarretando culpa e o enfrentamento de hostilidades e agressões.

Berenice Bento ressalta que

Há corpos que escapam ao processo de produção dos gêneros inteligíveis e, ao fazê-lo, se põem em risco porque desobedeceram

às normas de gênero, ao mesmo tempo relevam as possibilidades de transformação dessas mesmas norma. Este processo de fuga do cárcere dos corpos-sexuados é marcado por dores, conflitos e medos. As dúvidas “Por que eu não gosto de usar dessas roupas? Por que eu odeio tudo que é de menina? Por que tenho esse corpo? levam os sujeitos que vivem em conflito as normas de gênero a localizar em si a explicação para as suas dores, a sentir-se uma aberração, uma coisa impossível de existir (BENTO, 2011, p. 551).

Pesquisas mostram que as primeiras atrações sexuais ocorrem por volta dos 10-13 anos, independentemente da “vontade pessoal” e da “educação recebida” (HERCOWITZ; SANTOS, 2021). Jovens irão descobrir-se homossexuais, em um mundo heteronormativo, em um contexto em que não há modelos a seguir. Daí que a confusão, as dúvidas e incertezas são ressaltadas, pois a vivência da homossexualidade, bissexualidade ou qualquer outra diferente da heterossexualidade é algo que acontece de modo isolado e solitário. Hoje em dia, existem grupos que se encontram na internet e isso, nos parece, facilita um pouco o encontro dos pares nesse período, mas ainda é uma experiência difícil.

Para Hercowitz e Santos (2021), na puberdade, com os caracteres sexuais secundários o corpo se desenvolve e há uma curiosidade e estranhamento pelo próprio corpo e o interesse pelos outros e a orientação sexual se torna mais clara quando se aceita as sensações de atração e desejo e são comuns a comparação, identificação e necessidade de aceitação dos outros. Se para um jovem cisgênero e heterossexual, esse período já é turbulento, para jovens LGBT, é difícil a identificação com outros e isso alimenta sensações de angústia, principalmente quando vivem em um mundo cujas informações sobre esse tema

giram em torno de piadas, humilhações, preconceito, estigmatização e violência.

Ainda segundo os autores, as pessoas que não se identificam com o modelo cisheteronormativo, acabam por sofrer humilhação e violência de seus pares, em diferentes contextos sociais e também em casa, porque a homofobia e bifobia são difundidas desde a mais tenra idade e o abuso e a exclusão são direcionados aos considerados “diferentes”. Essas pessoas muito antes de se reconhecerem LGBT, têm experiências negativas em relação ao gênero, comparadas às cisheteronormativas, sobretudo no caso de meninos que são mais vigiados e controlados, do que as meninas.

Guacira Louro esclarece que

Em nossa cultura, esse movimento, ou seja, o processo de heteronormatividade, parece ser exercido de modo mais intenso ou mais visível em relação ao gênero masculino. Observamos que desde os primeiros anos de infância os meninos são alvo de uma especialíssima atenção na construção de uma sexualidade heterossexual. As práticas afetivas entre meninas e mulheres costumam ter, entre nós, um leque de expressões mais amplo do que aquele admitido para garotos e homens. A intimidade cultivada nas relações de amizade entre mulheres e a expressão da afetividade por proximidade e toques físicos são capazes de borrar possíveis divisórias entre relações de amizade e relações amorosas e sexuais. Daí que a homossexualidade feminina pode se constituir de forma mais invisível. Abraços, beijos, mãos dadas, a atitude de “abrir o coração” para a amiga/parceira são práticas comuns do gênero feminino em nossa cultura. Essas mesmas práticas não são, contudo, estimuladas entre os meninos

ou entre os homens. A “camaradagem” masculina tem outras formas de manifestação: poucas vezes é marcada pela troca de confidências e o contato físico, ainda que seja plenamente praticado em algumas situações (nos esportes, por exemplo), se dá cercado de maiores restrições entre eles do que entre elas (não só quanto às áreas do corpo que podem ser tocadas como do tipo de toque que é visto como adequado) (LOURO, 2009, p. 91).

Com o reconhecimento de sua orientação sexual (“saída do armário”) o julgamento e a rejeição passam a ser, muitas vezes, sobre “a” pessoa e não de como ela se comporta e isso aumenta a vulnerabilidade em situações de risco para sua saúde física ou mental. São comuns, infelizmente, situações estressantes ou traumatizantes decorrentes de abusos, negligências e rejeição intrafamiliar e o isolamento social, abusos e bullying no meio social, como a escola. São altas as taxas de suicídio em jovens LGBT em comparação aos cisheteronormativos. Quanto mais a família e a escola acolherem e respeitarem, mais saudável será o desenvolvimento de pessoas LGBT. (HERCOWITZ; SANTOS, 2021).

Após refletirmos sobre a sexualidade na infância de meninos e meninas cisgênero – que tem uma identidade sexual correspondente ao gênero atribuído no nascimento, gostaríamos de pensar no caso de pessoas que nascem sem sexo definido, ou chamadas de intersexo. Como podemos pensar a infância e adolescência dessas pessoas?

Para Hercowitz e Santos (2021) o desenvolvimento é afetado de forma única e negativa pois se trata de

Um corpo diverso que tem sua natureza negada em todos os campos sociais dentre as quais se destacam: as dificuldades com os documentos registrais dos bebês; a forma de se designar a pessoa em uma sociedade

com um padrão binário e que desconsidera seus corpos; as “adequações cirúrgicas” e hormonizações desde seus primeiros dias de vida; famílias e escolas que oferecem uma educação voltada a apenas para corpos com órgãos definidos como de macho ou de fêmea; religiões e igrejas que concebem a existência dos corpos intersexo como algo pertencente ao “mal” (HERCOWITZ; SANTOS, 2021, p. 116).

Ressaltamos que recentemente, em 12 de setembro de 2021, foi publicado um Provimento n. 122/2021 da Corregedoria Nacional de Justiça, ratificado pelo Plenário do Conselho Nacional de Justiça que visa a padronização de um procedimento no registro civil quando há o nascimento de pessoas com “anomalia de diferenciação de sexo” ou chamada também de “intersexos”. Antes, era obrigatório o registro das crianças como “sexo feminino” ou “sexo masculino”, mesmo que nascessem intersexo. Com o provimento, elas poderão ser registradas com sexo “ignorado” na certidão de nascimento e realizar, quando desejarem, a opção de designação de sexo em qualquer cartório de Registro civil, sem a necessidade de autorização judicial. Não nos referimos aos casos de transgênero, em que a alteração do sexo na certidão de nascimento continua a depender de autorização judicial, comprovação de cirurgia sexual e tratamento hormonal ou apresentação de laudo médico e psicológico.

Hercowitz e Santos (2021) afirmam que as infâncias das pessoas intersexo são marcadas por sentimentos de insegurança e exclusão e os conflitos maiores aparecem na adolescência, especialmente se o sexo “moldado” não for coerente com a identidade de gênero que existe de fato. Além disso, diante de situações sociais a que são expostas são comuns situações de constrangimento, vergonha e isolamento e ocorrências de abusos e violências sexuais. São necessários

suportes familiares e de profissionais especializados que respeitem a sua condição e a autodeterminação de seus corpos e de seu gênero.

Se antes, pais e educadores cuidavam e direcionavam as expectativas sendo crianças registradas como sexo biológico masculino ou feminino, como será a educação de uma criança sem sexo definido? Seria imposto a elas padrões de feminilidade e masculinidade da mesma forma? São questões que desafiam novos estudos...

De modo geral, podemos dizer que pessoas LGBT são, portanto, uma população vulnerável, especialmente no período do desenvolvimento humano que é a adolescência. Para Oliveira *et al.* (2021), a vulnerabilidade inclui um conjunto de aspectos individuais e coletivos relacionados à maior chance de pessoas e comunidades a um adoecimento ou agravo e de menor disponibilidade de recursos para a sua proteção e se apresenta em três dimensões:

- Individual – capacidade da pessoa articular ações que promovam autonomia e garantia de direitos (exemplos: saúde mental, comportamentos, capacidade de acessar e utilizar informações, etc.)
- Social: poder de influir social e politicamente para alcançar livre expressão, segurança e proteção (exemplos: negação de direitos, discriminação e baixa renda) e a promoção de transformações sociais mais equitativas)
- Programática: qualidade e funcionamento efetivo dos programas e serviços de saúde, além de políticas e ações institucionalizadas;

Como percebemos, há muito que se investir no campo social e programático, se quisermos diminuir as vulnerabilidades das pessoas LGBT. Só por viverem como dissidentes, sofrem diante de padrões definidores de normalidades. Mas outras questões vulneráveis podem ser associadas e prejudicarem

ainda mais o processo de desenvolvimento integral: classe econômica desfavorecida, diferentes etnias, presença de deficiências, doenças mentais, adoecimentos, privação de liberdade, serem imigrantes ou refugiados, etc.

Considerações finais

O desenvolvimento da sexualidade na infância e na adolescência é marcado pelo sexismo, por uma educação que constrói meninos e meninas e direciona a todos para uma heterossexualidade compulsória. Decorre disso, que pessoas LGBT crescem excluídas, marginalizadas e vivem com muito sofrimento esses períodos da vida. São, portanto, uma população mais vulnerável às violências diversas, opressões, discriminação e alvo de preconceitos de todos os lados. Índices de suicídio e adoecimento mental têm alertado sobre os nefastos efeitos da homofobia.

Para o enfrentamento dessa situação, acreditamos na importância da educação sexual para e com crianças e adolescentes, além dos seus/uas educadores/as diretos, como familiares e professores.

Acreditamos em uma educação sexual que extrapole a vertente biológica e organicista ou priorize apenas a prevenção em saúde. Defendemos uma educação sexual histórica e social que problematize a influência da sociedade nos padrões da sexualidade vigentes, abordando temas importantes como a diversidade sexual.

Educadores/as devem se preocupar com a educação sexual desde a primeira infância, evitando o sexismo, a discriminação e as violências em relação às diversidades sexuais. Aproveitar a curiosidade e os questionamentos das crianças, não reforçando a diferença de brinquedos e brincadeiras, refletindo sobre os modelos de gênero nos livros didáticos, contos de fada, histórias e mídias em geral.

A formação mais humana na infância pode colaborar na formação de adolescentes mais respeitosos com a diferença,

em si mesmos e nas demais pessoas. Programas de educação sexual podem reconhecer as identidades plurais, problematizar e discutir com o uso de músicas, filmes e imagens o preconceito vigente contra os dissidentes.

Enfim, ninguém nasce preconceituoso e se somos construídos nesse âmbito, também podemos desconstruir, com informação, empatia e reflexões consistentes. Isso é o que desejamos, lutamos diariamente e vislumbramos para a educação vigente.

Referências

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011.

BORTOLOZZI, A. C. **Sexualidade na infância**: manual para educadores. Bauru: Gradus, 2021.

CANTAÑEDA, M. **A experiência homossexual**: explicações e conselhos para os homossexuais, suas famílias e seus terapeutas. São Paulo: A Girafa, 2007.

FELIPE, J.; GUIZZO, B. Entre batons, esmaltes e fantasias. *In*: MEYER, D.; SOARES, R. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 31-40.

FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. 24 v.

HERCOWITZ, A.; SANTOS, T. M. C. dos. Desenvolvimento da infância e da adolescência das pessoas LGBTQI+. *In*: CIASCA, S. V.; HERCOWITZ, A.; LOPES JUNIOR, A. (Eds). **Saúde LBGQTIA+**: práticas de cuidado transdisciplinar. Santana do Parnaíba: Manole, 2021. p. 113-120.

LOURO, G. L. Heteronormatividade e Homofobia. *In*: JUNQUEIRA, R. D. (org). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 85-94.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 1999.

NUNES, C.; SILVA, E. **A Educação sexual da criança**: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas: Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA, I; FERNANDES, P. M., F. H. A.; AMORIM, A. L. T.; SANTOS, S. A.; SOEIRO, R.E.; SANDOS, A. B. S. dos; CARREIRA, C. E. de C. S. Abordagem de pessoas LBGTQI+ em situações específicas de vulnerabilidade. *In*: CIASCA, S. V.; HERCOWITZ, A.; LOPES JUNIOR, A. (Eds). **Saúde LBGTQIA+**: práticas de cuidado transdisciplinar. Santana do Parnaíba: Manole, 2021. p. 279-291.

SILVA, M.C.P.S. (org.) **Sexualidade começa na infância**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

WHITAKER, D. Menino-menina: sexo ou gênero- alguns aspectos cruciais. *In*: SERBINO, R. V.; GRANDE, M. A. E. L. (orgs). **A escola e seus alunos**: o problema da diversidade cultural. São Paulo: Ed. Unesp, 1995. p. 31-52.

WHITAKER, D. **Mulher e homem**: o mito da desigualdade. São Paulo: Moderna, 1988.

DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE (RE)EXISTÊNCIAS DE ESTUDANTES LGBTQIA

Isaias Batista de Oliveira Júnior
Eliane Rose Maio

Notas Introdutórias

A primazia de uma identidade, tida como “normal”, sobre outras, consideradas “desviantes”, emerge em todas as instâncias sociais, como por exemplo, nos espaços formais de ensino, em forma de “ações punitivas ou recuperadoras, de reclusão ou de regeneração, de ordem jurídica, religiosa ou educativa” (LOURO, 2009, p. 88) sobre aqueles/as que contrariam o processo normalizador.

Esse ordenamento estabelecerá os limiares de como pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Bigêneros, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queer, Questionadoras, Intersexos, Indecisas, Assexuadas e Aliadas – LGBTQIA+ serão percebidas e representarão essas instituições. O reflexo desse aparato opressor, cujo qual, denominaremos neste estudo de LGBTQIAfobia, além de produzir e (retro)alimentar a violência, produzem, nessas pessoas, situações de medo, angústia, sofrimento, exclusão, solidão e expulsão compulsória (BENTO, 2011).

Estudos realizados pela UNESCO (2004) e Miriam Abramovay (2009) apontam que situações de LGBTQIAfobia tiveram sua origem ou aconteceram de fato nas escolas e/ou universidades, e seus promotores/as incluem professores/as,

alunos/as, equipe pedagógica, direção, familiares, funcionários/as, dentre outros/as. Esses apontamentos, por si, justificam a necessidade de lançarmos novos olhares sobre as re(existências) de pessoas LGBTQIA+ em sua formação escolar e acadêmica, a fim de estabelecermos estratégias de enfrentamento e promoção da cultura do respeito.

Portanto, dar voz às vivências escolares de pessoas LGBTQIA+, não se faz apenas necessário, como se torna indispensável. Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais – TRS, tem papel fundante nesse diálogo, uma vez que, “a visão de sujeito, para essa teoria, é contextualizada social e historicamente, pois, ao mesmo tempo em que o sujeito constrói a realidade social, nela é construído de forma ativa [...]” (RIBEIRO; CRUZ, 2013, p. 615).

Deste modo, a TRS é um campo do conhecimento que busca compreender, por meio dos sentidos partilhados pelos indivíduos, pertencentes a uma determinada realidade, a dinâmica das relações humanas sob o prisma da construção psicossocial. Em outras palavras, evidenciam as motivações dos sujeitos ao construírem e escolherem certas representações do mundo ou de si mesmos/as.

Percurso Metodológico

Para obter dados que corroborassem com nosso objetivo que é, analisar as representações sociais de pessoas LGBTQIA+, sobre suas vivências em espaços formais de ensino, recorreremos a pesquisa descritiva exploratória, uma vez que, pretendemos descrever as características de uma determinada população e estabelecer relações entre essas variáveis.

Seguido os trâmites legais, como submissão do projeto ao Comitê de Ética, disponibilizamos uma Webquest no ‘Formulários Google’ divulgando-o em redes sociais, como o Facebook e aplicativos de conversas como Messenger e WhatsApp. O questionário virtual foi composto de uma parte explicativa que constava

o objetivo da pesquisa; a apresentação; o público-alvo; solicitação de concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE; e respondência de questões que estruturaram os instrumentos tais como: questionário sociodemográfico; instrumento baseado na Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP; e questionário aberto.

Os indicadores sociodemográficos tiveram como pressuposto delinear o perfil dos/as participantes, por meio de questões sobre o gênero, a idade, nível de escolaridade, formação acadêmica, religião, composição e renda familiar etc.

O questionário aberto possibilitou aos/às participantes relatarem sua trajetória pelo sistema de ensino como pessoas LGBTQIA+ a partir da seguinte assertiva: “faça um relato sobre sua trajetória escolar descrevendo aspectos relacionados à sua homossexualidade, bissexualidade e/ou transexualidade, por exemplo, se algum/a professor/a abordou o assunto, a relação com os colegas de estudos, os eventos escolares, casos de homofobia etc.”.

O instrumento de investigação, baseado na TALP, consistiu numa abordagem estruturada nas evocações de respostas dadas diante de um estímulo indutor evidenciando grupos semânticos afetos ao objeto de pesquisa. Os dados obtidos mediante a TALP foram organizados no programa Excel da Microsoft Office, versão 2013 e processados no software EVOC (Ensemble de Programmes Permettant l’Analyse des Évocations) proposto por Pierre Vergés.

Para a análise dos diagramas de Vergés buscamos aporte da abordagem estruturalista que pressupõe que a representação se constitui em duas estruturas elementares: o núcleo-central e o sistema periférico das representações sociais acerca das vivências na educação básica e no ensino superior de pessoas LGBTQIA+ (ABRIC, 1998). As representações foram analisadas a partir do diálogo entre as representações sociais obtidas mediante o texto produzido no questionário aberto e as informações oriundas dos quadros de quatro casas.

Para materializar o diálogo entre os dois tratamentos, organizamos categorias com base em critérios semânticos, segundo procedimentos da análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016). Desse modo, ao fazermos inferências do texto de pessoas LGBTQIA, como estratégia para compreendermos as estruturações discursivas e como ferramenta para analisar suas vivências nos espaços de formação, propomos duas categorias de análise: “A escola como espaço de descobertas que provoca medo e exclusão” e; “A universidade como lócus de libertação onde impera o preconceito”.

Resultados e discussão

Contamos com a participação de 118 pessoas respondentes, sendo que 71 (60,1%) se autodeclararam do sexo masculino e 47 (39,8%) do sexo feminino. Quanto à orientação sexual 13 (11%) se consideraram heterossexuais (vale ressaltar que esses indivíduos se reconhecem transexuais), 17 (14,4%) bissexuais, 85 (71,1%) homossexuais e 03 (3,3%) apontaram outras orientações como a pansexualidade (indivíduo que aprecia e é atraído por todos os tipos de gêneros sexuais) e a assexualidade (que não tem ou aparentemente não tem vida sexual). As idades variaram entre 18 e 48 anos, sendo que a maioria, representada por 91 participantes (77,1%) se concentrou na faixa etária de 18 a 35 anos.

No que se refere à formação acadêmica a amostra foi composta por pessoas com nível superior incompleto 39 (33%), superior completo 25 (21,1%) e pós-graduação em nível *latu sensu* e *stricto sensu* 74 (45,7%) Os estudos em nível médio ou médio profissionalizante foram realizados em escolas públicas 84 (71,1%), privadas 31 (26,2%) e outras instituições 03 (2,5%). A atuação profissional se concentrou na área da docência 27 (22,8%) psicologia 13 (11%), enfermagem 05 (4,2%) e outros 44 (37,2%), como: biomedicina, aviação, advocacia, fisioterapia, serviço público etc. Os/As demais se encontravam em processo de formação universitária 29 (24,5%).

Contamos com a participação de sujeitos de 13 Estados da Federação Brasileira, sendo a maioria do Paraná 62 (52,5%), São Paulo 14 (11,8%), Rio Grande do Sul 13 (11%), Minas Gerais 08 (6,7%), Rio de Janeiro 07 (5,9%) e demais Estados como Amazonas, Bahia, Distrito Federal, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Pernambuco, Santa Catarina e Sergipe 14 (11,8%).

O resultado da associação livre de palavras, apontado pelo LEXIQUE e TRIEVOC, diante da frase indutora "A escola é um local (de)... para pessoas homossexuais, bissexuais e/ou transexuais/travestis/transgêneros", destacou um total de 373 palavras, sendo que destas 156 diferiam entre si. O programa informou que a palavra "preconceito" apareceu com maior número de evocações (21), porém com alta Ordem Média de Evocações (OME), enquanto 85 palavras figuraram uma única vez. A OME empregada foi de 2,4 e a frequência média (f) igual a 10. Por meio desses valores, o RANGFRQ elaborou o Quadro 01, no qual são apresentados os quatro quadrantes com os respectivos grupos semânticos que possivelmente compõem as RS.

Quadro 01 – Possíveis elementos centrais e periféricos da representação social de pessoas LGBTQIA sobre a escola.

Elementos centrais			Elementos intermediários / 1ª periferia		
Alta f e baixa Ordem Média de Evocações $f \geq 10$ e $OME < 2,4$			Alta f e alta Ordem Média de Evocações $f \geq 10$ e $OME \geq 2,4$		
Grupo semântico de palavras	Freq.	OME	Grupo semântico de palavras	Freq.	OME
Descoberta	11	2,091	Preconceito	21	2,762
Exclusão	11	1,545	Sofrimento	10	2,500
Medo	12	1,917			

Elementos intermediários / 2ª periferia			Elementos periféricos		
Baixa f e baixa Ordem Média de Evocações f <10 e OME < 2,4			Baixa f e alta Ordem Média de Evocações f <10 e OME >= 2,4		
Grupo semântico de palavras	Freq.	OME	Grupo semântico de palavras	Freq.	OME
Aprendizado	8	2,125	Resistência	6	2,500
<i>Bullying</i>	9	2,111	Solidão	6	3,167
Desrespeito	5	2,000	Tristeza	5	3,200
Discriminação	6	2,333			
Humilhação	6	2,333			
Insegurança	5	1,800			
Opressão	5	1,600			
Repressão	6	2,167			
Respeito	5	1,200			
Tortura	5	2,000			
Violência	8	2,000			

Fonte: Elaborado pelo/a autor/a (2019).

Ao empregarmos a frase “a Universidade representa um espaço (de)... para pessoas homossexuais, bissexuais e/ou transexuais/travestis/transgêneros” como estímulo indutor obtivemos um total de 371 palavras, sendo que, 161 divergiam entre si. As palavras “libertação” (17) e “preconceito” (17) tiveram maior representatividade, diferentemente de outras 92 palavras que foram evocadas uma única vez. A OME média adotada foi de 2,4 e a frequência média (f), igual a 10. Por meio desses valores, elaboramos com auxílio do RANGFRQ o Quadro 02, em que apresentamos os quatro quadrantes com os respectivos grupos semânticos que possivelmente compõem as RS.

Quadro 02 – Possíveis elementos centrais e periféricos da representação social de pessoas LGBTQIA sobre a universidade.

Elementos centrais			Elementos intermediários / 1ª periferia		
Alta f e baixa Ordem Média de Evocações f >= 10 e OME < 2,4			Alta f e alta Ordem Média de Evocações f >= 10 e OME >= 2,4		
Grupo semântico de palavras	Freq.	OME	Grupo semântico de palavras	Freq.	OME
Libertação	17	1,882	Autoconhecimento	10	2,500
Preconceito	17	2,059			
Elementos intermediários/ 2ª periferia			Elementos periféricos		
Baixa f e baixa Ordem Média de Evocações f <10 e OME < 2,4			Baixa f e alta Ordem Média de Evocações f <10 e OME >= 2,4		
Grupo semântico de palavras	Freq.	OME	Grupo semântico de palavras	Freq.	OME
Aceitação	6	2,167	Amizade	8	2,875
Acolhimento	7	2,143	Formação	7	3,143
Afirmção	8	2,125	Inclusão	5	3,000
Aprendizado	5	2,000	Independência	5	2,400
Conhecimento	8	2,125	Pluralidade	5	2,800
Conquistas	5	2,200	Reconhecimento	5	3,000
Descoberta	5	2,000			
Empoderamento	9	2,222			
Igualdade	5	1,400			
Lutas	9	2,000			
Resistência	6	2,000			
Respeito	6	1,667			
Segurança	5	2,000			
Socialização	5	1,600			

Fonte: Elaborado pelo/a autor/a (2019).

Nos Quadros 01 e 02 os elementos das ocorrências foram distribuídos em quatro quadrantes, cujos quais, permitem a visualização do núcleo central, os elementos intermediários

de 1ª e 2ª periferia e periféricos de uma representação. Segundo Abric (1994b *apud* SÁ, 1996b, p. 21-22), “[...] as representações são ao mesmo tempo estáveis e móveis, rígidas e flexíveis [...]” e se organizam em torno de um núcleo central, que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna, em um sistema periférico que promove a interface entre a realidade concreta e o sistema central (SÁ, 1996a, 1996b).

De acordo com a abordagem estrutural, proposta por Abric (1998) o núcleo central possui duas funções principais: “a função geradora, que cria e transforma a significação de outros elementos que constituem a representação; e a função organizadora, que determina a natureza das relações que unem os elementos de uma representação” (RIBEIRO; CRUZ, 2013, p. 615). Nesse sentido, os elementos do núcleo central e os elementos periféricos são entidades quase tangíveis, que se “[...] entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião em nosso cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos [...]” (MOSCOVICI, 2015, p. 10)“.

A escola como espaço de descobertas que provoca medo e exclusão

Diante do emprego da frase indutora “A escola é um local (de)... para pessoas homossexuais, bissexuais e/ou transexuais/travestis/transgêneros”, as palavras “descoberta”, “medo” e “exclusão” foram os principais sentimentos elicitados pelos participantes da pesquisa, podendo ser caracterizados como “[...] elementos unificadores que estabilizam a representação, a base comum, que é coletivamente compartilhada, consensual dentro do grupo e resistente às mudanças [...]” (RIBEIRO; CRUZ, 2013, p. 615). Nesse sentido não seria um erro, a partir das representações do núcleo central, categorizarmos a escola como sendo um espaço de descobertas que provoca medo e exclusão.

A “descoberta” pode ser traduzida numa ação que consistiu no re/conhecimento dos próprios corpos, no modo como as pessoas LGBTQIA perceberam seus sentimentos, definiram, entenderam e passaram a praticar afetos e até mesmo o sexo propriamente dito. Para os/as participantes da pesquisa o período de escolarização foi um momento de delimitações da vivência da sexualidade, de questionamentos de modos específicos de vivenciar as relações amorosas.

“[...] foi um susto quando me descobri lésbica porque não sabia que existia essa possibilidade. Tive que enfrentar esse desconhecido sozinha e foi assustador” (Participante 01).

“Fui tirado do armário aos 16 anos por uma professora que me expôs em frente à classe, em decorrência tive um período de depressão que durou por muito tempo” (Participante 40).

“As outras crianças me apontaram como gay antes mesmo de saber o que era isso. Percebi que era diferente e tinha uma relação diferente com os meninos desde os seis anos de idade, mas achava que não existia isso ou não podia existir” (Participante 97).

“Sempre procurei esconder minha sexualidade na escola pois tinha medo de ser espancado” (Participante 46).

“Minha sexualidade se delineou melhor no ensino médio. Foram momentos tensos, de descoberta, crises, encobrimentos” (Participantes 106).

Embora a vivência da sexualidade ocorra desde o nascimento a partir da sexuação e da erotização do corpo como parte “estruturante da trajetória pessoal e constituída na complexa combinação de muitos elementos de cunho subjetivo e da relação com o outro” o período de escolarização, principalmente na educação básica, pode ser considerado um momento de aprendizado, da descoberta, invenção e intervenção da sexualidade (SAYÃO, 1997, p. 113 -114).

Michel Foucault (1999, p. 48) definiu esse momento como a “[...] explosão visível das sexualidades [...]”, pois, mesmo diante de um arsenal de ditos e interditos, as pessoas se (re)constróem por meio de uma rede estratégica de mecanismos entrecruzados ante à proliferação de condutas e prazeres singulares potencializando a multiplicação das sexualidades “disparatadas”, nesse sentido, a sexualidade passa a ser manifesta pela atração de ordem afetiva e/ou sexual, que uma pessoa sente por uma ou por várias outras pessoas, dentro de um continuum manifesto desde a homossexualidade exclusiva a heterossexualidade exclusiva ou permeado pelas distintas formas de bissexualidade.

No entanto, a escola é uma instituição, que nasceu disciplinar e normalizadora, em que a diferença e tudo aquilo que transborda os limites do tolerável incomoda, causa estranhamentos, vigilância e mesmo que os movimentos em prol da diversidade tenham se fortalecido e forçado sua “entrada” nas práticas escolares, mais evidentes são as ações de cerceamento e violação das identidades percebidas como transgressoras, principalmente aquelas que afrontam o processo heteronormativo. Todo esse aparato configura a escola um lugar de opressão, no qual sujeitos LGBTQIA vivem de maneiras distintas, situações de violência física, psicológica e emocional. Os efeitos desse processo incidem na vivência negativa da sexualidade, frustração, medo, exclusão, vínculos fragilizados e inconstantes.

“Vivia em constate medo e acreditava que gay era um xingamento” (Participante 02).

“O medo de ser excluído mesmo dentro do espaço acadêmico, faz com que tenhamos que relevar as mais variadas situações” (Participante 18).

“Eu sempre tinha que andar na defensiva porque as agressões eram constantes e o medo de ser pego de surpresa era angustiante” (Participante 37).

“Sempre procurei esconder minha sexualidade na escola, pois, tinha medo de ser espancado” (Participante 46).

“Escuto muito as pessoas dizendo que queria voltar a serem crianças. Essa é a última coisa que desejo. Foram muitos anos de dor e sofrimento. Nunca comentei nada sobre isso em casa pois tinha medo da reação dos meus pais” (Participante 59).

“A escola foi o local em que tive contato, pela primeira vez, com a discriminação” (Participante 90).

“Ouvia pelos corredores piadinhas [...], eu sofria calado, medo de usar a palavra gay e ser mais chacota, ouviu e fingia não ouvir e engolia seco” (Participante 115).

“Isso era angustiante, eu tinha medo de ir pra aula” (Participante 116).

Anderson Scardua, Edson Souza Filho (2006), Francisco Duarte (2015) e Ariane Freitas, Francineide Santos, Isabella

Alves (2017) em seus estudos, identificaram a ancoragem do discurso das pessoas LGBTQIA nos aspectos políticos, sociais e morais em partes objetivados no preconceito e na luta. O preconceito relatado, o não reconhecimento social, a discriminação, marginalização, desrespeito e proibição, assim como a disseminação de conteúdos agressivos, manifestos em forma de piadas, gozações, exclusão, rotulagem, invisibilidade, apelidos e xingamentos, apareceram como vivências do grupo de pessoas LGBTQIA, sendo corroborados pelos dados que encontramos em nossa pesquisa.

No quadrante intermediário de primeira periferia, identificamos elementos em profunda simbiose com o núcleo central das representações, em que constatamos que o preconceito imposto aos/às estudantes LGBTQIA lhes causa sofrimento e podem ser traduzido em situações limites manifestas pela prática do bullying, desrespeito, discriminação, humilhação, insegurança, opressão, repressão, respeito (ausência dele), tortura e violência, cujos quais, encontram-se referendados pelos elementos de segunda periferia. Todo esse processo tende a acarretar graves danos pessoais, sociais e acadêmicos ao gerar uma hierarquia e excluir do convívio diário aqueles/as que transgridem identidades fixas, além de desestimular a permanência desses/as alunos/as por meio da expulsão compulsória. Observável nos elementos periféricos, esse sistema opressor gera nessas pessoas um sentimento de solidão e tristeza e demanda a construção de processos de resistência voltados ao enfrentamento e de promoção da resiliência, em que as pessoas LGBTQIA buscam administrar as adversidades, suprir suas necessidades e resolver seus problemas procurando modificar, melhorar ou alterar a resposta diante dos fatores estressores aos quais são submetidos cotidianamente na educação básica.

A universidade como lócus de libertação onde impera o preconceito

Se o percurso de escolarização na educação básica é marcado pela descoberta, exclusão e medo, o ingresso na universidade representa, para estudantes LGBTQIA, um momento de mudança, pois, “é muito comum que jovens ao entrarem na universidade passem a se reconhecer psicologicamente, ao passo que forjam suas identidades sociais e se agrupam de acordo com suas preferências, afinidades e/ou objetivos em comum com os seus pares” (DUARTE, 2015, p. 215).

O ingresso no ensino superior é uma transição que traz potenciais repercussões para o desenvolvimento psicológico dos jovens estudantes. Em primeiro lugar, ela representa muitas vezes a primeira tentativa importante de implementar um senso de identidade autônomo [...] que é uma tarefa típica do desenvolvimento na passagem da adolescência para a vida adulta (TEIXEIRA *et al.*, 2008, p. 186).

Estudo realizado por Francisco Duarte (2015) que objetivava discutir e analisar as representações sociais de universitários/as de sexualidades LGBTQIA+ sobre os seus processos de escolarização e as implicações deste percurso em seus projetos de vida, destaca o papel do ensino superior na formação identitária, no resgate e na re/descoberta enquanto pessoa humana na percepção desses/as estudantes. Para eles/as, no ensino superior conseguiram se libertar de alguns valores da escola, que de forma angustiante os/as impediam de seguir sua trajetória existencial, causando-lhe tristeza e isolamento.

Esse processo de emancipação foi reiterado pelos/as participantes do nosso estudo ao evocarem o sentimento de “libertação” como elemento figurativo do núcleo central das representações sociais acerca do ensino superior.

“Na universidade a coisa mudou, as pessoas não se importavam com esse tipo de coisa, [...]. Na academia falava-se do movimento LGBTQ+ e do orgulho que poderíamos ter com isso, sendo assim um espaço de transformação tanto interna como externa para” (Participante, 02).

“Na graduação entrei assumida e segura de mim, e minha postura sempre me trouxe o respeito de todos à minha volta” (Participante 22).

“Na universidade é outro mundo, um mundo de mais respeito e onde os preconceitos são mais sutis/subjetivos” (Participante 39).

“Na Universidade o espaço foi mais aberto e já haviam outras pessoas LGBTQ+” (Participante 34).

“Na universidade não é um problema” (Participante 97).

“Na faculdade tudo mudou. Tive aulas com professores abertamente homossexuais que me deram coragem para me abrir com os colegas e minha família. Fiz amigos pela primeira vez na vida. Passei a frequentar festas e me divertir. Fui eleito para o Centro Acadêmico” (Participante 59).

“Na universidade meu mundo mudou, me assumi de fato no primeiro semestre e com toda certeza foi a melhor coisa que fiz na minha vida” (Participante 68).

“A Universidade permitiu tornar um ser humano melhor e com maiores chances de ingressar no mercado de trabalho” (Participante 101).

“A Universidade tende a ser um espaço de maior integração e de efetivação de uma identidade LGBT e até de uma postura política da sexualidade desviante” (Participante 119).

Depreendemos que, à medida que pessoas LGBTQIA ingressam no ensino superior, sentem-se mais seguras e encorajadas pelos vínculos estabelecidos com seus pares e adquirem autoconfiança pra ser quem realmente são, pois, “além do sentimento de pertencer a um grupo, as amizades possibilitam a partilha de experiências e o apoio em caso de dificuldades” (TEIXEIRA *et al.*, 2008, p. 194).

Nesse sentido, os vínculos afetivos com os/as colegas e as relações estabelecidas com os/as professores/as contribuem substancialmente para o desenvolvimento de estratégias que auxiliam a lidar com as frustrações e dificuldades e diferentemente dos demais espaços de escolarização, a universidade é representada como um ambiente acolhedor, motivador e capaz de lhes propiciar estratégias de desenvolvimento cognitivo, afetivo e procedimentais, possibilitando a construção de novos projetos de vida.

Embora, a princípio, a universidade seja considerada um ambiente distinto do escolar, em que a vigilância da instituição pelo/a estudante é notadamente diminuída, as situações de preconceito são recorrentes e determinam tensões entre os grupos, constituindo elemento central das representações sociais dos participantes dessa pesquisa.

“Na faculdade [...] namorei uma [...] mulher trans que estava começando a transição e ainda existia nas aulas com o nome de registro.

Quando começamos a namorar, ela havia parado de frequentar as aulas, quando perguntei o motivo foi porque os colegas para quem ela havia assumido a transexualidade foram bastante desrespeitosos e preconceituosos [...]. Houve outras situações, com comentários preconceituosos” (Participante 10).

“[...] presenciei muitos colegas e amigos soltarem comentários e agirem de maneiras preconceituosas e não inclusivas [...]. Da mesma forma, quando se pensa a atuação em um campo de estágio, por exemplo, não é levado em consideração que o modo de estar nesses espaços será diferente para um estudante homossexual e/ou transexual” (Participante 17).

“Na universidade [...] os preconceitos são mais sutis/subjetivos” (Participante 39).

Para Ângelo Costa (2012) esses conflitos podem se manifestar a partir de três perspectivas: a heteronormatividade, cuja qual, o preconceito se dá por meio da sistematização de processos desqualificadores das sexualidades, identidades, comportamentos e comunidades, demarcando grupos sociais desvalorizando-os, como no caso das pessoas LGBTQIA+. O heterossexismo – expresso na estrutura da sociedade, nas relações de poder e instituições, como na escola e universidade, negando o acesso a direitos fundamentais de determinada população, a exemplo da comunidade LGBTQIA+. A comunidade acadêmica ao incorporar esses modelos os reforça, por meio de suas atitudes e crenças, constituindo a terceira perspectiva, cuja qual, podemos denominar de preconceito contra orientações não heterossexuais.

Partindo desses pressupostos, identificamos que as memórias dos/as participantes, desse estudo, nem sempre estão

atreladas a atos de defesa e enfrentamento, uma vez que suas representações denunciavam ataques no espaço acadêmico que reforçavam o preconceito, negava acolhimento e desrespeitava as diferenças.

Considerações Finais

Propomos para esse estudo analisar as representações sociais de pessoas LGBTQIA sobre suas vivências em espaços escolares e universitários. Alcançamos o objetivo pretendido, pois a interpretação dos dados obtidos a partir dessa investigação nos permitiu conferir significados as diferentes representações sociais que nos auxiliaram na compreensão do sistema de pensamento consensual dos/as participantes da pesquisa.

Depreendemos que as estratégias que sustentam a LGBTQIAfobia são um fenômeno reiterado nas distintas instituições sociais, incluindo os espaços formais de ensino. Sua prática tende a causar nas vítimas solidão, rejeição, resistência de pertença, sujeição, desproteção e insegurança em relação aos/às outros/as. Os efeitos desse processo apontam para uma vivência negativa da orientação sexual por meio da internalização da frustração, humilhação, vergonha, medo, dúvida e baixa estima dessas pessoas.

Diante dos elementos apresentados no possível núcleo central das representações, bem como pela análise dos discursos dos/as respondentes da pesquisa, percebemos que a escola é vista como um espaço de descobertas que provoca medo e exclusão. A escola, enquanto instituição social parece não saber ou se esquece, de que seus atos, discursos ou mesmo a ausência deles, são ferramentas utilizadas no extermínio de direitos, que em seus múltiplos desdobramentos pode vir a abortar as possibilidades de conquistas materiais e sociais futuras destituindo as esperanças e expectativas de vida de estudantes LGBTQIA.

As evocações que compõem o núcleo central, juntamente com os relatos proferidos pelas pessoas LGBTQIA

ao acionarem suas vivências no espaço universitário indicaram que a universidade é representada como lócus de libertação, porém, com incidência do preconceito sutil e/ou velado. Diferentemente da educação básica, é nesse espaço que as pessoas acreditam poder ser como são, em que os vínculos com os pares são estabelecidos e fundados na aceitação, acolhimento, afirmação das múltiplas identidades e valores, aprendizado e conhecimento. No entanto, semelhantemente à educação básica, não raro, universitários/as LGBTQIA+ enfrentam situações de violência que se ancoram nos preceitos da heteronormatividade, do heterossexismo e do preconceito contra orientações não heterossexuais. Esse processo emana de toda a comunidade escolar e universitária em que as atitudes, falas, gestos ou mesmo ocultamento resultam na legitimação desses comportamentos por parte da sociedade. As atitudes de discriminação e exclusão nesses espaços, vinculadas ao tratamento diferenciado com esses/as alunos/as, podem contribuir para que os/as mesmos/as incorporem esses preconceitos e pensem a si mesmos/as como “realmente diferentes”.

A guisa da conclusão depreendemos que a metodologia desenvolvida e os resultados obtidos por meio dessa pesquisa nos ofereceram informações a respeito do tema, porém o que apresentamos é apenas um fragmento dentro de um universo de possibilidades de novos olhares. Defendemos que a TRS pode contribuir substancialmente para investigações semelhantes na área da Psicologia e da Educação e nesse sentido apontamos a necessidade de novas pesquisas que incluam as vivências escolares de pessoas LGBTQIA, de modo a evidenciar a intransigência social em relação à homossexualidade masculina (ideia implícita à noção de homofobia), cuja qual, não é da mesma ordem do desrespeito que atinge lésbicas (oprimidas por uma lesbofobia que, além de homofóbica, é machista e sexista), nem do repúdio que sistematicamente atinge travestis e transexuais, cujas existências ferem de morte os binarismos

macho-fêmea, homem-mulher, o que as torna vítimas preferenciais do terrorismo de gênero.

Finalizamos as discussões aqui apresentadas reafirmando a necessidade de dar voz às vivências escolares de pessoas LGBTQIA, pois é ouvindo-as que podemos pensar na ampliação dessas estratégias de combate e enfrentamento às distintas táticas subversivas a que são submetidas na escola, como reafirmou o Participante 84 dessa pesquisa: “[...] Com toda a certeza é um assunto que precisa ser debatido com a maior seriedade e comprometimento possível, já que vencer àqueles que nos veem com maus olhos é uma tarefa bastante árdua”.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana – RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, 2009.

ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, Antônia Silva Paredes, OLIVEIRA, Denize Cristina de (orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia, 1998. p. 27-38.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, maio/ago., p. 549-559, 2011.

COSTA, Ângelo Brandelli. **Preconceito contra orientações não-heterossexuais no Brasil: critérios para avaliação**. 116 fls. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

DUARTE, Francisco Ednardo Barroso. **As representações sociais de universitários de sexualidades LGBT sobre seus processos de escolarização e as implicações em seus projetos de vida**. 307 fls. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- FREITAS, Ariane Rafaela de; SANTOS, Francineide Marques da Conceição; ALVES, Isabella Nara Costa. "Sapatão", "bicha", "mulherzinha": as representações sociais da vivência escolar do público LGBT do Recife. *In*: CONEDU – Congresso Nacional de Educação, 4., Recife. **Anais...** Recife, 2017, p. 1-12.
- LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e Homofobia. *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: SECADI/MEC, 2009 p. 85-95.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- RIBEIRO, Fernanda Siqueira; CRUZ, Fatima Maria Leite. Representações sociais de família por crianças na cidade de Recife. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 612-622, 2013.
- SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996a.
- SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: Teoria e Pesquisa do Núcleo Central. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 3, p. 19-33, 1996b.
- SAYÃO, Yara. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. *In*: AQUINO, Júlio Groppa. **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 107-118.
- SCARDUA, Anderson; SOUZA FILHO, Edson Alves de. O debate sobre a homossexualidade mediado por representações sociais: perspectivas homossexuais e heterossexuais. **Psicol. Reflex. Crit. [online]**, v. 19, n. 3, p. 482-490, 2006.
- TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; DIAS, Ana Cristina Garcia; WOTTRICH, Shana Hastenpflug; OLIVEIRA, Adriano Machado. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 12, n. 01, jan./jun., p. 185-202, 2008.
- UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004

INVENTÁRIO DAS PRODUÇÕES DO GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO, CULTURA E DIVERSIDADE (GPECD/UEMS) – GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

Léia Teixeira Lacerda

Maria Leda Pinto

Kátia Cristina Nascimento Figueira

Neste capítulo apresentamos as principais atividades desenvolvidas no campo do ensino, da pesquisa e da extensão pelos/as pesquisadores/as associados à linha: Gênero e Diversidade na Escola, do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Diversidade – (GPECD), registrado pela Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, no Diretório de Grupos do CNPq. Esse grupo foi organizado e idealizado pela Profa. Dra. Maria Leda Pinto, da área de Letras, em parceria com a Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda e a Profa. Dra. Kátia Cristina Nascimento Figueira, da área de Educação, em 2008.

Nesse período, estávamos concluindo a formação nos Programas de Pós-Graduação em nível de Doutorado na Universidade de São Paulo. A Profa. Maria Leda na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas — Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, a Profa. Léia Teixeira Lacerda, na Faculdade de Educação da USP e a Profa. Kátia Cristina Nascimento Figueira na Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos.

Vale registrar que a inserção dos conteúdos de gênero nos Cursos de Pedagogia foi regulamentada por meio da Resolução

CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e também regulamentou a carga horária destinada aos estudos dos temas transversais. Desse modo, o Art. 5º. dessa Resolução reitera que o egresso do referido curso deverá estar apto para debater esse tema.

No entanto, as pesquisas que temos desenvolvido constataam que os/as professores/as possuem muitas dificuldades para abordarem esses temas em sala de aula, tanto no que se refere às questões conceituais, como também, nas relações de alteridade, ao fazerem o exercício de se colocar no lugar do seu Outro, diante das suas identidades de gênero.

Diante dessas dificuldades, estruturamos a oferta de um curso de extensão, a fim de atender professores de diferentes regiões de Mato Grosso do Sul, conforme os dados apresentados no próximo item.

Curso de aperfeiçoamento: Educação para a Diversidade em Mato Grosso do Sul, Brasil

Uma das primeiras ações desenvolvidas pelos/as professores/as associados ao (GPECD) foi a elaborado o Curso de aperfeiçoamento: Educação para a Diversidade em Mato Grosso do Sul, Brasil, aprovado pelo Ministério da Educação. Foram oferecidas 350 (trezentos e cinquenta) vagas em cinco polos da Universidade Aberta do Brasil/UAB, em Bataguassu, Costa Rica, Miranda, Porto Murtinho e São Gabriel d'Oeste, com uma abrangência de 49% dos municípios do Estado, compreendida pelos municípios-sede dos Polos e seu entorno. (LACERDA; PINTO, 2011).

A estrutura curricular foi organizada em 05 módulos além de 03 seminários temáticos. Entre os conteúdos abordados nas unidades de estudo dos módulos destaca-se no módulo IV — unidade de estudos II — a Educação para o Reconhecimento do Gênero e a Diversidade Sexual. (LACERDA; PINTO, 2011).

Assim, o Curso possibilitou a inclusão digital dos professores e um aprofundamento teórico metodológico sobre a educação para a diversidade, o respeito à diferença de gênero, étnica e cultural, tendo em vista que é na dinâmica da alteridade/identidade que podemos nos situar no presente e nos projetar ao futuro da educação brasileira, pois é preciso incentivar essa reflexão, levando em consideração a experiência dos educadores e o lugar que ocupam na comunidade científica. (LACERDA; PINTO, 2011).

Além desse curso de aperfeiçoamento os professores vinculados à linha passaram a desenvolver pesquisas voltadas à temática de gênero e educação, tanto nos cursos de graduação quanto nos programas de pós-graduação stricto e lato sensu da Unidade Universitária de Campo Grande da UEMS.

Iniciação Científica – Curso de Pedagogia, UU de Campo Grande, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

A temática de gênero e sexualidade se presentificou nas pesquisas de conclusão de curso articuladas à Iniciação Científica, no contexto do Curso de Pedagogia. A primeira pesquisa, intitulada Conceito de Identidade de Gênero no Conto 'Olívia Tem Dois Papais' foi desenvolvida por Wânia Ottoni da Silva. Esse é um tema que ainda gera conflitos nos diferentes espaços da sociedade, pois não está alheio à formação da criança.

A proposta foi desenvolvida por Silva (2021) em uma perspectiva qualitativa de cunho bibliográfico e buscou identificar e analisar os conceitos de sexualidade e a identidade de gênero, no livro *Olívia tem dois papais*, de autoria de Márcia Leite com ilustrações de Taline Schubach, fundamentados nos teóricos do campo da educação, da sexualidade e dos estudos de gênero.

Este livros e constituem uma obra que pode ser trabalhada na Educação Infantil, com a possibilidade de contribuir para a formação de crianças e adolescentes, por meio do diálogo

com pais e professores, a fim de desmistificar crenças, excluir concepções adquiridas no senso comum, além de permitir a desconstrução de discursos preconceituosos, bem como compartilhar esse aprendizado. O texto discorre, de forma adequada, sobre a convivência de Olívia com seus pais. Também possibilita o diálogo junto aos diferentes profissionais que atuam nas instituições escolares, contribuindo para uma sociedade igualitária na defesa dos direitos humanos, independente da orientação e identidades de gênero.

Nesse cenário, Silva (2021) faz a leitura e a análise do livro Olívia tem dois Papais, a fim de indicá-lo como possibilidade de leitura em sala de aula, já que a escola é um agente colaborativo na formação do cidadão, de modo que essas temáticas possam ser inseridas na estrutura curricular das escolas e contribuam para a aprendizagem e o alcance aos diferentes contextos sociais de crianças e adolescentes.

Nessa linha de raciocínio, Cláudia Maria Gil Pequeto desenvolveu a pesquisa de Iniciação Científica articulada ao Trabalho de Conclusão de Curso: Análise das relações de gênero na obra – “Menina não entra” de Telma Guimarães Castro Andrade. A investigação foi desenvolvida na perspectiva da educação pela paz, com um recorte, sobre as relações de gênero, tendo em vista que a sociedade brasileira é marcada por episódios de violência vivenciados por mulheres e crianças. Para tanto, foi realizada uma análise qualitativa de caráter bibliográfico, desse texto literário.

Para a análise dos dados, foram eleitos referenciais teóricos do campo da infância, tanto da área de história e educação, como dos estudos de gênero. Os resultados dessa reflexão oferecem pistas à (des)construção de preconceitos que possam inferiorizar e marginalizar o gênero feminino, por identificar no gênero masculino os estereótipos que o impedem de ser sensível, demonstrar seus afetos, entre outros atributos esperados da sua atuação no contexto social em que vive.

Assim, é possível afirmar que a infância é influenciada pela ordem discursiva que circula no contexto cultural, entretanto, a criança a ressignifica em suas relações sociais, junto aos seus pares e na relação com o adulto, tendo em vista que é um ator social, capaz de produzir conhecimentos e saberes culturais.

A análise da obra evidencia que a literatura infantil contemporânea está alinhada às mudanças culturais que ocorrem na sociedade, tendo em vista que a arte imita a vida, como a luta das mulheres para ocupar espaços — que em um passado recente — eram reservados ao universo masculino, como os espaços profissionais, esportivos, artísticos e políticos, entre outros.

De acordo com Pequeto (2021), a pesquisa contribui para a compreensão de temáticas que devem fazer parte do currículo escolar, bem como da formação docente, tais como, educação sexual, identidade, relações de gênero e suas interseccionalidades, a fim de construirmos um mundo mais equânime. Dessa forma, espera-se que os resultados também contribuam com a promoção da equidade nas relações de gênero, ao estimular o exercício diário de alteridade e do respeito à diferença, propiciando uma educação voltada para a cultura da paz.

Pesquisas desenvolvidas nos Mestrados em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Neste subitem apresentamos dados gerais das pesquisas desenvolvidas no Mestrado em Educação das Unidades Universitárias de Paranaíba e de Campo Grande da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. O Mestrado em Educação de Paranaíba foi implementado pela instituição em 2011 e teve como um dos primeiros trabalhos defendido, a dissertação Educação, Memória e Sexualidade: Narrativas dos Professores e Profissionais de Saúde sobre a Educação Sexual e a Formação Docente, de autoria da Eliane Maria da Silva, desenvolvido na linha Currículo, formação docente e diversidade.

Neste trabalho, Silva (2013) buscou descrever o percurso de vida e formação dos profissionais de saúde e dos professores que atuaram como educadores sexuais no Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas, desenvolvido em 25 (vinte e cinco) municípios sul-mato-grossenses e em 23 (vinte e três) escolas públicas de Campo Grande, MS. Com os relatos apresentados, a autora evidencia as concepções desses profissionais sobre a sexualidade, a maneira como trabalham com esses conteúdos nas escolas e os motivos que os direcionaram ao envolvimento no referido Projeto.

Segundo Silva (2013) os resultados desta investigação revelam que mesmo diante dos descaminhos e impossibilidades encontrados nos diferentes municípios e que, por vezes, dificultam a implementação da educação sexual na escola, esses profissionais consideram relevante oportunizar às pessoas o acesso à informação. Suas próprias experiências de vida justificam a necessidade de registrar essas vozes e oferecer às crianças de seu convívio profissional, ou até mesmo seus próprios filhos(as) o acesso às informações que, por vezes, lhes foram omitidas durante o período da infância e da adolescência.

Em suas análises a autora também constatou a diversidade sexual, social e cultural do grupo responsável pelo desenvolvimento de diferentes ações de educação em saúde, direcionadas à população juvenil de seus respectivos municípios. Os profissionais participantes teceram as diferentes histórias que compõem suas vidas, e, nessas lembranças, permearam muitas recordações sobre a vivência da sexualidade, iniciadas desde a infância.

Dessa perspectiva, a autora afirma que promover novas discussões sobre a educação sexual, dentro e fora do ambiente escolar, é necessário não somente para justificar as reflexões constatadas nesta investigação, mas para esclarecer dúvidas e questionamentos que as crianças e os adultos possuem sobre essa temática.

Outra pesquisa também defendida no Mestrado em Educação da Unidade Universitária de Paranaíba foi Relação

de gênero e sexualidade: narrativas de professoras e de crianças de uma escola pública de tempo integral, de Goiás, de autoria de Joana D'arc Moreira Alves, que buscou compreender como ocorre a constituição das relações de gênero e de sexualidade para as crianças, matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental — que estudam em uma Escola de Tempo Integral — com a finalidade de promover uma reflexão entre as professoras, sobre esse importante tema do desenvolvimento humano.

Segundo Alves (2014) esta pesquisa justifica-se pela relevância que a educação pública integral passa a ter no cenário das políticas educacionais em um contexto recente, contribuindo para a compreensão e o aprofundamento do tema relacionado à ampliação da jornada escolar, uma vez que a cada ano cresce o número dessas escolas no Brasil.

A autora afirma que os resultados revelaram a dificuldade das professoras para abordarem os temas de gênero e sexualidade em sala de aula e, quando abordados, o são de maneira superficial. Revelaram também, o despreparo dessas profissionais no que diz respeito aos conteúdos, tanto na sua vida privada, sexual e afetiva, quanto à ausência destes na matriz curricular. Além desses indicadores, há a falta de oferta de cursos de formação continuada sobre essa temática nas escolas integrais.

No entanto, os resultados dessa investigação também indicaram caminhos alternativos para a abordagem de gênero e sexualidade, por meio de práticas pedagógicas, a fim de valorizar as narrativas das crianças como protagonistas da educação sexual, considerando a idade, o imaginário infantil e seus interesses sobre as relações de gênero e as vivências da sexualidade no ambiente escolar. Essas ações podem contribuir muito para a formação integral desses estudantes, pois é também um dos princípios do projeto da Escola Integral no Brasil.

No Mestrado Profissional em Educação da Unidade de Campo Grande, da UEMS foi desenvolvida a pesquisa Relações de gênero e sexualidade: vozes de professores/as do 9º ano

do Ensino Fundamental, Campo Grande, MS de autoria de Roberta de Souza Salgado. Nesse trabalho, a autora elegeu as vozes de professores/as sobre as relações de gênero e sexualidade, pois considera a instituição escolar um dos espaços sociais para a construção de relações de respeito à diversidade e à diferença, considerando o contexto brasileiro de desigualdades de gênero e discriminação, no que se refere à orientação sexual, bem como as demais formas de violência física e simbólica.

Diante desses aspectos, a autora desenvolveu uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo em vista que buscava apresentar contribuições e subsídios para práticas pedagógicas que permitam abordar esses temas no cotidiano escolar. Também afirma que foi possível constatar que — além de apresentar dados que evidenciam as desigualdades entre os gêneros — o questionamento a que se propôs investigar favoreceu a compreensão dos indicadores dessas desigualdades, bem como a possibilidade de refletir sobre o sistema patriarcal, que pode oprimir pessoas, sobretudo as mulheres, no passado e no presente da história do Brasil.

Dessa perspectiva, é necessário desconstruir categorias e questionar as construções sociais que “encaixam” as pessoas em determinadas funções sociais, problematizando categorias, como gênero e sexualidades. Assim, a autora busca responder o que é ser mulher em um país que não a reconhece historicamente, muito menos a pluralidade do conceito de ser mulher, alinhada às histórias de vidas das professoras colaboradoras da pesquisa que apresentaram suas identidades.

Os resultados evidenciam que os/as professores/as em sua formação não receberam formação continuada que abordasse essas categorias nos últimos dez anos, no município de Campo Grande – MS. Isso pode indicar uma lacuna no exercício profissional, que repercute no planejamento das práticas pedagógicas sobre esses conteúdos.

Desta maneira, a autora conclui que exercer o lugar de escuta permite a empatia, pode humanizar e desencadear

reflexões sobre situações de preconceito e discriminação no espaço escolar, promovendo-se assim, o diálogo e o respeito que são imprescindíveis diante das vivências relatadas pelos diferentes sujeitos sociais que frequentam a instituição escolar.

Na esteira desse debate, *As Relações de Gênero nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: práticas pedagógicas e vivências no cotidiano escolar* foi o tema de pesquisa e da obra recentemente publicada por Cristiane Pereira Lima em coautoria com Léia Teixeira Lacerda, pela Brazil Publishing Autores e Editores Associados (LIMA; LACERDA, 2019). As autoras descrevem e analisam essas relações, a partir de práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças, na faixa etária entre sete e oito anos de idade, de uma turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os dados foram analisados por meio das contribuições de teóricos do campo pós-estruturalista e buscaram evidenciar como essas relações se constituem em uma escola da rede pública de Campo Grande, MS. A finalidade da pesquisa foi conhecer como os professores abordam essa temática com as crianças, sobretudo como práticas pedagógicas que possibilitam-lhes refletirem e se posicionarem em relação ao tema.

Segundo Lima e Lacerda (2021) há pouca produção acadêmica que envolva as crianças, o que evidencia a necessidade de oferta de cursos de formação continuada, especialmente no que se refere às questões de gênero, pois abre um diálogo com profissionais que atuam na Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, oportunizam a produção de recursos pedagógicos que estimulem professoras/es e estudantes a desenvolverem essa abordagem na escola.

Para as autoras associam-se, ainda, algumas necessidades de se rever a formação de professores – tanto na fase inicial como na continuada – elegendo o currículo para implementação de uma prática pedagógica, crítica e reflexiva, pois favorece o registro das narrativas das crianças sobre gênero no Ensino Fundamental, seus desenhos e fotos.

Para finalizar, Lima (2019) propõe o “Projeto de mediação pedagógica: práticas pedagógicas para a educação das relações de gênero com crianças”, destacando o momento em que apresenta o texto literário e as atividades propostas como possibilidades para o debate dessa temática no espaço escolar. Essas contribuições se constituem em uma tentativa de desmitificar as representações relacionadas ao que é ser menino e menina, permitindo maneiras outras de ser e estar no mundo, respeitando e valorizando as diferenças.

A penúltima pesquisa deste inventário foi desenvolvida por Roselaine Dias da Silva, sob o título Vozes de estudantes do Ensino Médio sobre a LGBTfobia em uma escola estadual em Campo Grande, MS. A autora buscou conceituar e analisar o fenômeno da LGBTfobia, a partir das experiências de violência vividas por jovens lésbicas, gays, bissexuais e pansexuais no espaço escolar. Segundo a autora, a pesquisa empírica foi realizada em duas etapas, a primeira com 140 (cento e quarenta) estudantes, por meio de atividades de sensibilização para a reflexão sobre a temática pesquisada e a segunda, com entrevistas individuais por meio de um roteiro de conversa pré-estabelecido. Essa organização possibilitou a produção de dados relativos às experiências sobre discriminações e preconceitos vividos por estudantes LGBT e por uma jovem pansexual dessa escola.

Silva (2019) afirma que os discursos dos/as estudantes revelaram que: a heterossexualidade é a referência identitária sexual para os/as jovens; o currículo escolar mantém a organização binária dentro do sistema de educação; as identidades LGBT e pansexual fazem parte do contexto dessa instituição e criam possibilidades de rompimento com o conceito de gênero na construção identitária sexual.

No entanto, a direção da escola colaboradora e parte de seu corpo docente busca estratégias pedagógicas para problematizar as questões que envolvem as vivências da sexualidade e das identidades de gênero. Os/as jovens estudantes que reconhecem

a existência da LGBTfobia afirmaram que a assunção da identidade sexual LGBT é fator de risco. Além disso, as estudantes lésbicas e bissexuais narraram ter vivenciado ou presenciado situações de LGBTfobia em espaços domésticos e públicos.

A autora afirma que as vozes dos estudantes revelam que o preconceito e a discriminação no contexto escolar são visíveis e recorrentes, tendo em vista que, quem não é LGBT, constata que os/as colegas sofrem a exclusão por meio de comentários, piadas e chacotas, entre outros. Além disso, as jovens lésbicas, o estudante gay e a estudante em construção identitária pansexual narraram que ao assumirem sua orientação sexual, passam a ser julgados/as — ao se aproximarem do seu Outro — que o fazem por mero interesse sexual, entretanto, essa visão é contestada veementemente pelos estudantes LGBT.

As lésbicas e bissexuais relataram que presenciaram e, em alguns casos, já sofreram algum tipo de agressão em público, ou seja, mesmo no espaço de circulação da população jovem. As estudantes relataram também terem sido vítimas de bullying e/ou difamação em razão da sua orientação sexual, considerando que a agressão verbal ainda está presente nas vivências de sexualidade de lésbicas e bissexuais.

Em uma perspectiva semelhante, as indagações de Flávio Luiz Pezzi Gouvea, sobre esse tema, evidenciaram-se na pesquisa *Vozes de Estudantes e Docentes sobre Sexualidades e Homofobia na Escola*: construção de um espaço de reflexão sobre sexualidades não heteronormativas. O autor destaca que a abordagem na escola de temas ligado ao gênero e sexualidades, diferente daquelas que são tomadas como convencionalmente normativas, pode gerar polêmicas e desencadear reações de inquietação em determinados segmentos da sociedade.

Em função da discriminação e de práticas homofóbicas que se reproduzem no interior da sociedade brasileira, essa temática tem chamado atenção crescente de educadores, movimentos sociais e pais, na atualidade, necessitando ser trabalhada

no contexto escolar, para que possamos avançar nessa pauta e constituirmos relações mais respeitadas e dignas.

Dessa perspectiva, o autor busca responder a complexa problemática: como a instituição escolar pode se constituir em um espaço de reflexão e promoção da cidadania, por meio da inclusão de estudos de gênero, sexualidades e homofobia, considerando, a importância da educação e da inclusão? Assim, este trabalho analisou fatores que colaboram ou dificultam a discussão escolar desses temas relacionados à homossexualidade e à homofobia.

Para tanto, Gouvêa (2019) elegeu o referencial dos estudos pós-estruturalistas e desenvolveu seis oficinas em uma turma de 20 estudantes do Ensino Médio, mais 8 estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e duas professoras de uma escola pública de Campo Grande – MS. No decorrer dessas oficinas, estudantes e professores foram convidados a responderem algumas questões sobre o tema investigado.

O autor produziu os dados a partir de rodas de conversa, entrevistas semiestruturadas, preenchimento de um formulário de dados sociodemográficos, bem como pelas informações registradas no seu diário de campo. Os dados produzidos foram analisados de acordo com os pressupostos da abordagem qualitativa adotados na pesquisa.

Os resultados desta investigação permitiram a compreensão de determinantes que dificultam e/ou favorecem a abordagem de temas ligados à sexualidade e à homofobia na instituição escolar, indicando seus principais desafios. Permitiram também, o entendimento de necessidades, que podem contribuir para o planejamento de políticas públicas e de estratégias de prevenção de comportamentos, gestos e atitudes homofóbicas.

Diante do que foi analisado, Gouveia (2019) apresenta os dispositivos que precisam ser considerados, quando abordamos esse tipo de temática nas instituições escolares para ações de ruptura. Esses dispositivos se materializam nos posicionamentos

contrários, por parte de professores, aos estudos de gênero, sexualidades e homofobia; de naturalização da homofobia; de experiências e proximidade afetiva com LGBTQIA+; de desconhecimento sobre as questões de gênero, sexualidades e homofobia e dos códigos religiosos como eixos para ações de homofobia.

Dessa forma, é possível entendermos parte do que dificulta e também favorece os estudos de gênero, sexualidades e homofobia, ao compreendermos melhor esses dispositivos. O conhecimento produzido, dessa forma, está vinculado ao anseio de profissionais da área da educação em também encontrar estratégias para resolver os conflitos decorrentes da intolerância enfrentada por estudantes homossexuais.

Esse aspecto possibilita uma intervenção mais efetiva com a criação de programas de prevenção aos diversos tipos de violência e assédio dirigidos aos estudantes e aos demais sujeitos com orientação sexual dissidente do padrão aceito socialmente, podendo, assim, potencializarem-se mudanças necessárias nesse cenário.

Produção e divulgação dos resultados de pesquisa em Livros e/ou E-books

Na formação inicial organizamos, em parceria com os discentes do Curso de Pedagogia da UEMS, o e-book: Diálogos com os idosos sobre relações de gênero e sexualidades com a finalidade de registrar suas concepções sobre essas temáticas, por meio de um roteiro de conversa. A ideia de fazer esse registro surgiu quando apresentamos aos discentes os seguintes questionamentos em sala de aula: o que é ser autor de um texto? Qual é o mecanismo que possibilita ao pesquisador constituir-se autor?

Para refletirmos sobre essas questões, em 2016, desafiamos os discentes da 2ª Série do referido Curso, a fazerem um exercício de construção de autoria, por meio da compreensão

da sexualidade e das relações de gênero, estabelecendo uma inter-relação com as histórias de vida de idosos.

Para subsidiar esse desafio é preciso considerar que ser autor compreende a construção de um estilo próprio. Segundo Possenti, "autor + singularidade constituem o estilo de escrita e de oralidade." Esse autor ainda nos ensina que "(...) um texto só pode ser avaliado em termos discursivos quando passa pela questão da subjetividade e de sua inserção em um quadro histórico, em um discurso que histórica e socialmente lhe dê sentido." (POSSENTI, 2009, p. 106).

Dessa maneira, as memórias dos idosos estão marcadas por um contexto histórico que oportunizou aos discentes/autores se verem escrevendo a história de vida desses participantes, momento em que, pelas vozes do Outro, vivenciaram a possibilidade de confrontarem as suas crenças e vivências com as visões de mundo de homens e mulheres do século XX.

Dessa perspectiva, Possenti (2009) continua afirmando que (...) um dos indícios de autoria é dar voz aos Outros. Mas também, destaca que um texto bom é uma questão de como registrar essas vozes e experiências desse Outro. Dessa forma, os resultados do desafio proposto aos discentes são apresentados nos capítulos dessa obra que os credibilizam como autores(as) que evidenciam "como se dá e se registra" a voz do Outro, conforme nos ensina Possenti.

Dessa maneira, nas narrativas desses idosos o leitor encontrará o registro de memórias dos tipos de brincadeira vividos entre meninos e meninas; como era a convivência entre gêneros; a educação sexual recebida ou não no contexto familiar, bem como os fatores que contribuíram para que optassem por discutir sobre a sexualidade com seus filhos(as), marido ou esposas, netos(as).

Além das pesquisas desenvolvidas na formação inicial dos discentes, o grupo tem apresentado à comunidade acadêmica e em geral, as produções em livros e/ou e-books. Nessa perspectiva, a linha organizou a obra Diálogos sobre identidade

étnico-racial, gênero e sexualidade: caminhos para a transformação, publicada em 2019 (LACERDA; LIMA; CATANANTE 2019), que traz a público os resultados das pesquisas desenvolvidas pelos discentes e docentes do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação, por meio do Registro de Memórias de Professores sobre a Construção da Identidade Étnico-racial e de Gênero.

A obra vincula-se aos Projetos: Plano de articulação para o desenvolvimento das atividades de pesquisa e formação do Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação, bem como A Trajetória de Formação no Curso de Pedagogia da Unidade Universitária de Campo Grande, realizado nas disciplinas: Educação, Cultura e Sexualidade e Educação para as Relações Étnico-raciais no Brasil, Gênero e Educação, do referido Programa e do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

A obra também apresenta um inventário de Projetos de Atuação elaborados pelos participantes do Curso "Democracia, Gênero, Sexualidade e Diferenças", ofertado como projeto de extensão pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O perfil das/os autoras/es desses projetos é diversificado, há cursistas com formação no Ensino Médio completo e graduandos de diferentes cursos de instituições de ensino superior de Campo Grande.

Além disso, há profissionais de diferentes áreas e, em sua grande maioria, sem vínculo com a UFMS. Esse aspecto extrapola a abrangência social da oferta de um curso de extensão como esse, pois essa instituição de ensino amplia a sua função social, atende a sua comunidade acadêmica, bem como envolve a comunidade externa.

Memória discursiva sobre a violência de gênero na voz de mulheres com deficiência foi o tema abordado por Flávia Pieretti Cardoso, na sua dissertação de Mestrado em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, posteriormente publicado em livro/e-book (CARDOSO; PINTO; LACERDA, 2021).

Autora e coautoras da obra analisam os discursos de mulheres com deficiência, associadas à AMDEFMS e ao Instituto Sul Mato-Grossense para Cegos Florivaldo Vargas (Ismac), uma mulher com deficiência física – osteogênese imperfeita – uma mulher surda e outra com deficiência visual. Elegeram como categoria a violência de gênero, a fim de compreender esse fenômeno e empreender ações para o enfrentamento da violência vividas por essas mulheres. Além disso, problematizam as imagens e ideologias construídas sobre esses sujeitos, seus corpos – considerados fora do padrão estético concebido pela sociedade – e sua sexualidade.

Para dialogar com as histórias de vida das entrevistadas foram adotados como pressupostos teóricos a Análise do Discurso (AD) de linha francesa, bem como os estudiosos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2019), os teóricos da análise de textos da comunicação oral e as estudiosas da área de gênero e violência, em uma perspectiva pós-estruturalista, de construção histórica social e genealógica.

A ideia de fazer essa publicação não se limita, dessa forma, à busca dos resultados sobre a violência presente nas histórias de vida dessas mulheres. A análise descreve as narrativas que constituem as “vozes” de muitas outras, sobre como pensam a deficiência, a infância, adolescência e, de modo central, como se estruturam os discursos sobre a violência de gênero, experienciados em algum momento de suas vidas e muito recorrente na sociedade atual.

Outro aspecto a ser considerado é a articulação entre o discurso dessas mulheres e suas condições de produção, que se institui em um contexto interacional de linguagem específico — a narrativa de vida — que pressupõe um Outro como sujeito, o entrevistado e o entrevistador, atuando discursivamente em um processo dialógico (BAKHTIN, 2019) que ocorre na construção de sentido entre os enunciados, a partir do lugar que ocupam essas entrevistadas.

O que a leitura da obra possibilita compreendermos, segundo Cardoso, Pinto e Lacerda (2019), é que

[...] as mulheres com deficiência encontram-se em uma situação de maior vulnerabilidade para a violência de gênero, desde a infância, pelos discursos do patriarcado, de normalidade, corporalidade e sexualidade construídos e cristalizados em nossa sociedade, tendo como fatores de risco: a invisibilidade de uma sociedade excludente, preconceituosa e machista; a falta de programas e políticas públicas para orientar as famílias de pessoas com deficiência e especificamente, mães de meninas com deficiência, dentro de suas necessidades específicas, o que inclui orientações não somente quanto a tratamentos de saúde e educação, mas também, sobre sexualidade e formas de violência (CARDOSO; PINTO; LACERDA, 2019, p. 143).

Assim, essas pesquisas precisam ser consideradas para oferta, pelo Estado, de políticas e programas que atendam essa diversidade de sujeitos, a fim de prevenir e interromper o ciclo de violência, exclusão e desigualdade social, presente no mundo contemporâneo. Dessa maneira, presentifica-se a relevância social e científica dos estudos de gênero, tendo em vista a materialidade das histórias de vida desses sujeitos em um interdiscurso que se constrói entre a experiência e o insólito aparentemente difícil de ser acessado pela via da linguagem e que nos remete ao pensamento de Frida Kahlo “[...] Pensaram que eu era surrealista, mas nunca fui. Nunca pintei sonhos, só pintei a minha própria realidade [...]”.

Referências

Alves, J. D. M. **Relação de gênero e sexualidade**: narrativas de professoras e de crianças de uma escola pública de tempo integral, Goiás/. Dissertação de Mestrado em Educação. Paranaíba, MS: UEMS, 2014. 229 f. Disponível em: http://www.uems.br/assets/uploads/biblioteca/2016-10-04_12-49-35.pdf Acesso em: 28 jun. 2020.

BAKHTIN, M. **O Homem ao Espelho**: apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Disponível em: BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 18 dez. 2021. Acesso em: 10 de outubro de 2021.

CARDOSO, Flávia Pieretti; PINTO, M.L; Lacerda, Léia Teixeira. **Memória Discursiva sobre a Violência de Gênero na voz de Mulheres com deficiência**. 1. ed. Curitiba, PR: Brazil Publishing, 2021. v. 1. 260 p.

GOUVEA, F. L. P. **Vozes de estudantes e docentes sobre sexualidades e homofobia na escola**: construção de um espaço de reflexão sobre sexualidades não heteronormativas. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação. Campo Grande, MS: UEMS, 2019. 182 f. Disponível em: http://www.uems.br/assets/uploads/cursos_pos/cf56c0d8020c416fb02f65f15e977953/teses_dissertacoes/1_cf56c0d8020c416fb02f65f15e977953_2020-05-19_15-20-57.pdf. Acesso em: 28 jun. 2020.

LACERDA, L. T.; PINTO, M. L. Vozes dos Professores/Cursistas Sul-Mato-Grossenses a Respeito da Educação para a Diversidade. *In*: ARAÚJO, D. de C.; SOUZA, J. A. de. (org.). **Pesquisa em Educação**: Indissociabilidade entre Ensino e Extensão. 1.ed. Curitiba: CRV, 2011. v. 1, p. 119-132.

LACERDA, Léia Teixeira; PINTO, Maria Leda. (Org.). **Educação, Diversidade e Cidadania**: Sujeitos e Saberes dos Processos e das Práticas Pedagógicas. 1ed. Dourados: Editora UEMS, 2011.

LACERDA, Léia Teixeira; LIMA, Cristiane Pereira; CATANANTE, Bartolina Ramalho. (Org.). **Diálogos sobre identidade étnico-racial, gênero e sexualidade: caminhos para a transformação**. 1. ed. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2019. v. 1. 396 p.

Lacerda, Léia Teixeira; FIGUEIRA, Kátia Cristina Nascimento; VAREIRO, Mircéia Terezinha Suffiatti Mesnerovicz. (Org.). **Diálogos com idosos sobre a relações de gênero e sexualidades**. 1. ed. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2017. v. 1. 216 p.

LIMA, C. P. **As Relações de Gênero nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: práticas pedagógicas e vivências no cotidiano escolar. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação. Campo Grande: UEMS, 2019. 124 f. Disponível em: http://www.uems.br/assets/uploads/cursos_pos/cf56c0d8020c416fb02f65f15e977953/teses_dissertacoes/1_cf56c0d8020c416fb02f65f15e977953_2020-05-14_16-21-06.pdf. Acesso em: 28 jun. 2020

LIMA, C. P.; LACERDA, L. T. **Vivências e Práticas Pedagógicas sobre as Relações de Gênero**: Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 1 Curitiba: Brazil Publishing Autores e Editores Associados, 2021. v. 1. 188 p.

MATO GROSSO DO SUL, Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul – FUNDECT. Projeto de Pesquisa. Plano de articulação para o desenvolvimento das atividades de pesquisa e formação do Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação. 2015, 20 p.

MATO GROSSO DO SUL, Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul – FUNDECT. Projeto de Pesquisa. A Trajetória de Formação no Curso de Pedagogia da Unidade Universitária de Campo Grande. 2015, 20 p.

PEQUITO, C. M. G. **Análise das relações de gênero na obra: “Menina não entra”** de Telma Guimarães Castro Andrade. 2021. Trabalho de conclusão de curso. Curso de Graduação Pedagogia. Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Disponível em: <http://www.uems.br/graduacao/curso/pedagogia-licenciatura-campo-grande>. Acesso em: 18 dez. 2021.

POSSENTI, S. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 183 p.

SALGADO, Roberta de Souza. **Relações de gênero e sexualidade:** vozes de professores/as do 9º ano do Ensino Fundamental. Campo Grande, MS. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação. Campo Grande, MS: UEMS, 2018.105f. Disponível em: http://www.uems.br/assets/uploads/biblioteca/2019-05-09_15-15-07.pdf Acesso em: 28 jun 2020.

SILVA, E. M. da. **Educação, memória e sexualidade:** narrativas dos professores e profissionais de saúde sobre a educação sexual e a formação docente. Dissertação de Mestrado em Educação. Paranaíba, MS: UEMS, 2013. 190 f. Disponível em: http://www.uems.br/assets/uploads/biblioteca/2016-09-30_11-14-42.pdf. Acesso em: 28 jun. 2020.

SILVA, R. D. da. **Vozes de Estudantes do Ensino Médio sobre a LGBTfobia em uma Escola Estadual em Campo Grande,** MS. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação. Campo Grande, MS: UEMS, 2019. 150 f. Disponível em: http://www.uems.br/pos_graduacao/detalhes/educacao-campo-grande-mestrado-profissional/teses_dissertacoes. Acesso em: 18 dez. 2021.

SILVA, Wania Ottoni da. **Análise de Identidade de Gênero no Conto 'Olívia Tem Dois Papais'.** 2020. Trabalho de conclusão de curso. Curso de Graduação Pedagogia. Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Disponível em: <http://www.uems.br/graduacao/curso/pedagogia-licenciatura-campo-grande>. Acesso em: 18 Dez. 2021.

HETEROTOPIA, VIDEOCURSO, CURRÍCULO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS EM EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE

Cristina Monteggio Varela
Paula Regina Costa Ribeiro
Joanalira Corpes Magalhães

Introdução

Os embates no âmbito da Educação têm, constantemente, movimentado o panorama curricular brasileiro. Os avanços obtidos desde 1996, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e com a proposta dos Temas Transversais, que traziam, para o campo educacional, a discussão da Orientação Sexual¹ e, posteriormente, com o Plano Nacional de Educação (2004-2014), o qual tinha, como suas metas, a preocupação com as discussões de gênero e de sexualidade, sofreram retrocessos nos últimos três anos.

O novo Plano Nacional de Educação (2014-2024) passou por uma série de interdições. Em função disso, termos como gênero, sexualidade e orientação sexual foram retirados desse documento. Tais mudanças avançaram por estados e municípios, gerando novas alterações nos Planos Estaduais e Municipais de Educação. Posteriormente, essas temáticas também sofreram interdições na estruturação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017.

¹ É necessário lembrar que o termo adotado nos PCN é utilizado para designar o trabalho pedagógico realizado no espaço da escola que tenha como foco as discussões de gênero, sexualidade, sexo, entre outras questões.

São esses movimentos que mais uma vez reafirmam o contexto de disputa política e os embates teóricos que permeiam o espaço dos currículos brasileiros e que nos mobilizam, neste trabalho, a pensar quais têm sido os possíveis desdobramentos dessas modificações quanto à abordagem dos temas gênero, sexualidade e orientação sexual nos espaços escolares.

Frente às diversas demandas que complexificam o currículo escolar é que entendemos que a formação de profissionais da educação, no âmbito das temáticas de corpos, gêneros e sexualidades, configura-se como uma possibilidade para a problematização de como se estabelecem as relações de poder e saber que legitimam determinados conhecimentos nos currículos e nos documentos norteadores da Educação.

Acreditando na importância de espaços de discussões sobre essas temáticas, o Grupo de Pesquisa Sexualidade Escola (Gese) produziu e desenvolveu o curso de formação intitulado Videocurso Educação para a Sexualidade, o qual tem, como proposta, propiciar a professores/as, graduandos/as, pós-graduandos/as e demais profissionais, que atuam na educação, um espaço de aprofundamento teórico de discussão sobre as questões de corpos, gêneros e sexualidades no currículo escolar e nos espaços educativos. Desse modo, objetivamos analisar alguns aspectos que permeiam a estrutura do Videocurso, enquanto espaços constituídos por elementos das heterotopias (FOUCAULT, 2009; 2013), que propiciam a abertura de espaços, no currículo escolar, para a discussão sobre os temas da educação para a sexualidade.

Pelos caminhos da heterotopia

Ler Michel Foucault, de maneira geral, não é tarefa fácil, uma vez que, além de sua complexidade teórica, em muitos de seus escritos, são apresentados conceitos e discussões que problematizam temas como: poder, saber, loucura, sexualidade e tantas outras temáticas. Porém, nos escritos do filósofo,

podemos encontrar duas breves passagens, nas quais é explorado o conceito de heterotopia. E ler sobre heterotopia é, antes de mais nada, ler sobre possibilidades, sobre abrir espaços, criar multiplicidades.

Foucault apresenta tal conceito, principalmente, em uma conferência radiofônica, retomando posteriormente tal discussão em uma conferência proferida ao *Círculo de Estudos Arquiteturais de Paris*, atentando-se, ao conceito e ao que ele indicou como sendo uma nova forma de analisar os espaços (FOUCAULT, 2009; 2013). Em uma passagem de seu livro *O corpo utópico, as heterotopias* (2013), Foucault inicia sua apresentação mostrando o que seriam essas heterotopias espaciais:

Há países sem lugar e histórias sem cronologia; cidades, planetas, continentes, universos, cujos vestígios seria impossível rastrear em qualquer mapa ou qualquer céu, muito simplesmente porque não pertencem a espaço algum. Sem dúvida, essas cidades, esses continentes, esses planetas nasceram, como se costuma dizer, na cabeça dos homens, ou, na verdade, no interstício de suas palavras, na espessura de suas narrativas, ou ainda, no lugar sem lugar de seus sonhos, no vazio de seus corações; numa palavra, é o doce gosto das utopias. No entanto, acredito que há – e em toda sociedade – utopias que têm um lugar preciso e real, um lugar que podemos situar no mapa; utopias que têm um tempo determinado, um tempo que podemos fixar e medir conforme o calendário de todos os dias. (FOUCAULT, 2013, p. 19).

A esses lugares reais, a essas utopias localizáveis no tempo e no espaço, o filósofo chamou de heterotopia. Trata-se de uma palavra composta pelo prefixo grego *heteros*, que significa

diferente, e *topia*, que significa espaço/lugar, indicando ser a heterotopia um espaço outro diferente daqueles com os quais cruzamos sempre.

Pensar nos espaços de heterotopia, em nossa sociedade, então, apresenta-se como possibilidade para outras vivências, outras experiências. "Produzir heterotopias aí significa inventar outros espaços, para além da organização e do controle instituídos" (GALLO, 2015, p. 85). É justamente essa possibilidade de inventar outros espaços, no contexto da educação para a sexualidade, que nos instiga a pensar nos espaços do Videocurso a partir de tal conceito, frente a todo este contexto de embates e retrocessos que permeiam a Educação.

Pensando nesses espaços em que a vida acontece, Foucault (2009; 2013) os dividiu em dois grupos: os espaços de dentro, nos quais existimos e nos constituímos em nossos pensamentos e ideias, e os espaços de fora, aqueles que nos atraem para fora de nós mesmos. De acordo com o teórico, "vivemos no interior de um conjunto de relações que definem posicionamentos irreduzíveis uns aos outros e absolutamente impossíveis de ser sobrepostos." (FOUCAULT, 2009, p. 414).

São esses espaços de fora e os múltiplos posicionamentos que assumimos, quando estamos neles, que nos ajudam a entender o que são as heterotopias. Para Foucault, existem lugares, como as ruas e os ônibus, em que assumimos posicionamentos de passagem; existem outros lugares, como cafés e shoppings, nos quais assumimos posicionamentos de parada provisória e, ainda, existem lugares, como nossas casas, onde assumimos posicionamentos de repouso. E distintos de todos esses lugares, encontramos esses outros espaços, nos quais nos neutralizamos, "eles têm a curiosa propriedade de estar em relação com todos os outros posicionamentos, mas de um tal modo que eles suspendem, neutralizam ou invertem o conjunto de relações que se encontram por eles designadas, refletidas ou pensadas." (FOUCAULT, 2009, p. 414).

Portanto, as heterotopias são lugares reais, localizáveis geograficamente, os quais têm, por característica, o poder de nos colocar em suspenso, de nos neutralizar ou de nos contrapositionar perante todos os outros espaços já instituídos.

Para identificar essas heterotopias, Foucault (2009; 2013) propôs uma série de princípios que comporiam, segundo ele, uma descrição sistemática dessas heterotopias, caracterizando-as e, assim, permitindo-nos identificá-las. A esse estudo, ele nomeou de heterotopologia, o qual é composto pelos seguintes princípios: 1º) todas as sociedades têm suas heterotopias, e elas se dividem em dois grupos – heterotopias de crise e de desvio; 2º) assim como todas as sociedades têm suas heterotopias, elas também podem transformá-las e ressignificá-las; 3º) uma heterotopia pode justapor, em um mesmo lugar, vários espaços distintos; 4º) as heterotopias são ligadas a recortes de tempo; 5º) toda heterotopia possui um sistema de abertura e de fechamento, elas não são de acesso livre. Por fim, em sua descrição das heterotopias, Foucault indica como última característica desses espaços, o fato de que elas:

[...] têm, em relação ao espaço restante, uma função. Esta se desenvolve entre dois polos extremos. Ou elas têm o papel de criar um espaço de ilusão que denuncia como mais ilusório ainda qualquer espaço real, todos os posicionamentos no interior dos quais a vida humana é compartimentalizada. [...] Ou, pelo contrário, criando um outro espaço, um outro espaço real, tão perfeito, tão meticuloso, tão bem-arrumado quanto o nosso é desorganizado, mal-disposto e confuso. Isso seria a heterotopia não de ilusão, mas de compensação (FOUCAULT, 2009, p. 420).

São muitos os exemplos dados pelo filósofo, em seus escritos, sobre heterotopia. Podemos, segundo ele, identificar,

como heterotopias, as bibliotecas, os teatros, os cinemas, as casas de repouso, as clínicas psiquiátricas, os jardins, a cama dos pais, os museus, as feiras itinerantes, as colônias, e, até mesmo, os barcos e os espelhos, que têm o poder de nos transportar para muitos espaços, mesmo que permaneçamos num mesmo lugar.

De acordo com Pérez (2007), utilizar o conceito de heterotopia, em pesquisas que tenham como objeto o cotidiano escolar, e aqui propondo a alargar esse olhar para a formação de profissionais da educação na temática da educação para a sexualidade, “implica num deslocamento do olhar sobre o espaço. Logo, buscar heterotopias, no cotidiano da escola, é procurar desvelar os ‘posicionamentos’ que, cotidianamente, deslizam por entre as fronteiras do instituído.” (ibid, p. 129). Inventar heterotopias, como nos sugere Foucault, na formação de profissionais da educação em educação para a sexualidade é, assim, olhar para os espaços instituídos e neles criar espaços outros, os quais deslizem pelas fronteiras instituídas. Assim, faz necessário conhecer o Videocurso Educação para a Sexualidade para que possamos pensá-lo como um espaço permeado pelos elementos das heterotopias na formação de profissionais da educação.

Apresentando o Videocurso

Para Foucault, a “época atual seria talvez de preferência a época do espaço. Estamos na época do simultâneo, estamos na época da justaposição, do próximo e do longínquo, do lado a lado, do disperso.” (2009, p. 411). O que parece ser interessante pensar é como tal afirmação permanece tão atual. Mais do que nunca, nosso tempo presente se constitui nesse entre lugar, do aqui e do lá. As tecnologias digitais nos conectam, interligam as informações e os espaços. A vida se justapõe, estamos em muitos lugares ao mesmo tempo, temos acesso a tudo a partir de um *clic* no *smartphone*. E, nesse mundo hiperconectado,

a educação se faz renovar, ressignifica-se e se transforma. Podemos tomar essa como uma das primeiras premissas que motivaram a elaboração de um curso de formação de profissionais da educação, o qual se caracteriza por ser ofertado na modalidade *online*.

Existem, porém, outros elementos que se entrelaçam a essa necessidade de se repensar os tempos e os espaços da formação inicial e continuada no âmbito da educação. A redução do tempo disponível para formações é um dos fatores que tem dificultado a participação de professores/as, gestores/as, graduandos/as em cursos de formação, bem como pode ser responsável pelos retrocessos sofridos, no campo da educação para a sexualidade, junto a documentos legais que respaldam a educação no Brasil, os quais têm colocado, em segundo plano de discussão, as questões relacionadas aos corpos, aos gêneros e às sexualidades.

Em contrapartida, o crescente índice de violência contra crianças, adolescentes e mulheres, além do aumento nos índices do homo, lesbo, transfobia, bem como do sexismo e da misoginia, têm mobilizado profissionais da educação a buscarem aprofundamento teórico e subsídios para o enfrentamento de tais questões no espaço da escola.

É nesse contexto que a produção do Videocurso Educação para a Sexualidade iniciou no primeiro semestre de 2015. O Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE, percebendo os movimentos que vinham ocorrendo continuamente, no espaço da escola e no meio acadêmico, sentiu a necessidade de buscar novas possibilidades de ofertar seus cursos. A intenção inicial, que mobilizou os esforços de elaboração desse projeto, bem como de sua produção, foi a de propor um curso que apresentasse materiais acessíveis e esclarecedores para que houvesse facilidade na compreensão das discussões propostas. Ainda, pretendia-se o desenvolvimento de formas de diálogo, de modo que, mesmo estando cursistas e professores/as à distância, fosse permitida a troca e a aprendizagem colaborativa.

Dessa maneira, entendendo o espaço virtual como um ambiente que permite a vivência de aprendizagens outras, mais flexíveis e acessíveis a todos/as, tornou-se instigante pensar como articular saberes, conhecimentos e aprendizagens, acerca das temáticas de corpos, gêneros e sexualidades, utilizando-se da internet como espaço de aprendizagem.

Considerando as características dos ambientes virtuais de aprendizagem (interação computador-aluno/a, relação individualizada e coletiva professor/a – aluno/a, autonomia do/a aluno/a quanto ao ritmo de aprendizagem e tempo, materiais que se utilizam de múltiplas linguagens, como imagem, som, texto, hipermídia), surgiu a necessidade de se apresentar materiais que fossem não apenas preocupados com a abordagem de conteúdos de forma clara e objetiva, mas também que pudessem ser atraentes a quem os acessasse e, por esse motivo, optamos pela construção de videoaulas. Esse tipo de recurso permite utilizar diferentes linguagens em sua produção, fugindo da apresentação formal de textos. O referido recurso possibilita a introdução de imagens, desenhos, organogramas, músicas e narrativas, dando mais dinamismo ao produto final.

As videoaulas disponibilizadas no Videocurso Educação para a Sexualidade estão pautadas no terceiro exemplo indicado, conforme podemos visualizar na figura 1.

Figura 1 – Imagens ilustrativas de uma videoaula.



Fonte: Produção das autoras, 2017.

É sempre indicado ao/à cursista, após assistir à videoaula, que aprofunde seus conhecimentos a respeito dos temas discutidos a cada módulo, com leituras complementares e participação nos fóruns de discussão.

Ainda, pensando nos múltiplos sujeitos que possam vir a ter acesso ao material e ao curso, todas as videoaulas apresentam legenda e tradução em libras, com o propósito de que sujeitos surdos/as também podem acessar o material.

A estrutura do Videocurso é apresentada em duas etapas – Videocurso 1 Educação para a Sexualidade: dos currículos escolares aos espaços educativos e Videocurso 2 Educação para a Sexualidade: temas contemporâneos em discussão. As videoaulas que o compõem abordam, em suas discussões, conceitos fundamentais, como: educação para a sexualidade, diversidade, gêneros, sexualidades e corpos. Esses temas aparecem entrelaçados a outras temáticas, como *sexting*, HIV/AIDS, violências, currículo e Projeto Político Pedagógico (PPP), infâncias, juventudes, abuso sexual, feminismos, masculinidades, saúde, religião, família.

Pensando em formas de potencializar as discussões apresentadas nas videoaulas e, ainda, permitindo que os/as cursistas pudessem tirar dúvidas, contribuir com as discussões, travar diálogos com seus/suas pares e com a equipe docente do curso, foi optado pela utilização da ferramenta fórum, disponível nos ambientes virtuais de aprendizagem, como possibilidade para a interação em momentos assíncronos entre cursistas e professores/as. De acordo com Ribeiro (2012, p. 36),

Em um curso oferecido através de um ambiente virtual de aprendizagem colaborativo, o fórum pode ser definido como um espaço de discussões em torno dos temas tratados, potencializando o processo de aprendizagem entre todos/as os/as participantes, como também a problematização de pontos de vista entre sujeitos que possuem os mesmos objetivos.

Assim, ao longo do Videocurso, os/as cursistas são convidados/as a participarem de um fórum de discussões. Cada fórum articula as problematizações das videoaulas do módulo em questão e seus desdobramentos, nas vivências diárias dos/as cursistas, em seus espaços de atuação. Nesse momento, todos/as somos convidados/as ao diálogo, à troca de experiências e de aprendizados, além de nos ser permitida a possibilidade de suprir dúvidas.

Outra característica da proposta e do espaço do Videocurso é a realização de duas webconferências: uma na abertura das atividades do curso e outra em seu encerramento. As webconferências são realizadas via *GOOGLE Hangout* e transmitidas em tempo real, para os/as cursistas, via *YouTube*. Tais momentos do Videocurso consistem em encontros síncronos entre a equipe docente, um/a palestrante convidado/a, que proferirá sua fala, e os/as cursistas. A participação se dá em tempo real, via chat, pela plataforma do *YouTube*, na qual

os/as cursistas têm a possibilidade de dialogar, de realizar perguntas e de interagir com a equipe e com o/a palestrante.

Na conclusão do Videocurso, os/as cursistas são convidados/as a realizarem um trabalho final, a construção de um Recurso Educativo Digital – RED² ou de um Artefato Cultural. Essa proposta pauta-se na possibilidade de estimular os/as cursistas a desenvolverem atividades e/ou projetos de educação para a sexualidade em seus espaços de atuação, empregando, como fundamentação teórica, os aprendizados construídos a partir das videoaulas, dos fóruns, das webconferências e dos materiais de apoio disponibilizados. Além de se viabilizar a construção de materiais didático-pedagógicos, como mediadores dessas práticas, é uma forma de multiplicar propostas educativas, como a própria vivência do Videocurso criando aberturas nos currículos escolares.

É possível notar, ao longo do processo de formação dos/as professores/as, o aprofundamento nos conceitos chave do campo conceitual e a ampliação das discussões no entrelaçamento com temáticas em emergência no contexto atual e que tem gradativamente permeado o âmbito educacional. Segundo Marlucy Paraíso (2018a, p. 41):

[...] um currículo, assim como a vida, é um território de disseminações importantes e de contágios incontroláveis. Nele ocorrem encontros variados e acontecimentos insuspeitados. Um currículo é, por natureza, rizomático, porque é território de proliferação de sentidos que mudam de natureza. Apesar de todos os poderes que fazem o controle em um currículo, tudo vaza e escapa.

² Entendemos o RED como um recurso produzido em formato digital que tem finalidade educativa. As potencialidades dos RED incluem criatividade, aprendizagem colaborativa, aprendizado de múltiplas linguagens, entre outros.

E, nesse sentido, vemos, no espaço de formação do Videocurso, a criação de possibilidades nos currículos instituídos nas escolas brasileiras. Apesar de todos os poderes que tentam controlar as discussões de educação para a sexualidade, percebemos existir, nos trabalhos produzidos pelos/as cursistas, em suas falas nos fóruns, em sua procura pela formação nessa temática, a força incontável das discussões sobre os temas corpos, gêneros e sexualidades, que abrem espaços outros nos currículos e fazem proliferar-se assuntos importantes. Assim, Videocurso e heterotopia se entrelaçam nesse contraespaço de formação criado pelo Gese, fazendo resistência à nova frente conservadora, a qual tenta frear as discussões dessas temáticas nos currículos.

No entrelaçamento das heterotopias ao espaço do Videocurso: criando possibilidades nos currículos

É assim, a partir do que se constituiu enquanto espaço de vivência, experiência e aprendizagem do Videocurso Educação para a Sexualidade, que nos permitimos entrelaçar o que Foucault apresentou como sendo as heterotopias. Constatamos, nesse ambiente virtual de aprendizagem, um *contraespaço*, o qual é permeado por relações distintas daquelas que se produzem entre os sujeitos, uma vez que, nos últimos anos, tem-se fortificado o movimento contrário às discussões da educação para a sexualidade em âmbito escolar.

Tais movimentos têm ganhado força, nos últimos anos, defendendo o cerceamento dessas discussões nos currículos escolares, constituindo-se como uma ofensiva contra o que denominam de Ideologia de Gênero. Esse termo é empregado, por grupos de oposição ao campo dos Estudos de Gênero, para designar práticas educativas que se preocupam em discutir as questões de gênero e de sexualidade nos espaços educativos. De acordo com Junqueira (2017, p. 25):

[...] presencia-se a eclosão de um ativismo religioso reacionário, que encontrou no 'gênero' o principal mote em suas mobilizações. 'Gênero', 'ideologia de gênero', 'teoria de gênero' ou expressões afins são brandidas em tons alarmistas conclamando a sociedade para enfrentar um inimigo imaginário comum.

O movimento constituído sob o slogan "Ideologia de Gênero" é articulado por grupos religiosos, os quais têm, como interesse: "impedir que a diferença se prolifere e para fazer com que gênero e sexualidade sejam considerados temas não escolares" (PARAÍSO, 2018a, p. 23).

Em contrapartida, desde 2015, o Gese vem produzindo e ofertando o Videocurso Educação para a Sexualidade, pensando no fortalecimento das discussões de tais temáticas nos currículos escolares. Assim, vemos, nos elementos das heterotopias que permeiam esse ambiente virtual de aprendizagem para a formação de profissionais da educação, formas de resistência frente ao contexto político, econômico e cultural estabelecido no Brasil contemporâneo. Entendemos que uma proposta de educação para a sexualidade:

[...] deve extrapolar as barreiras impostas pelas disciplinas, seguindo um caminho menos rígido e hierárquico, que rompa com toda essa disciplinaridade do currículo escolar, pois a entendemos como uma temática complexa, híbrida e que não se identifica com nenhuma área de conhecimento específico. (BARROS; RIBEIRO, 2012, p. 183)

O Videocurso se propõe, dessa forma, a romper com as barreiras que têm sido impostas, tanto no espaço da escola em seus currículos, como no âmbito das políticas públicas voltadas para a educação. Isso permite que as discussões relativas aos corpos, aos gêneros e às sexualidades permeiem a formação

de profissionais da educação e, assim, possam ser viabilizados projetos de educação para a sexualidade que tenham a intenção de promover o diálogo, a problematização e a desconstrução de discursos naturalizados, um caminho para a vivência dos corpos, dos gêneros e das sexualidades livres de tabus e preconceitos, enquanto temas legítimos dos currículos (VARELA, 2019).

Logo, entende-se as heterotopias como sendo esses outros espaços, os quais são localizáveis em lugares reais, “lugares que são delineados na própria instituição da sociedade, e que são espécies de contrapositionamentos” (FOUCAULT, 2009, p.415), ou seja, lugares que funcionam como uma forma de contestação aos demais espaços instituídos, permitindo que possamos pensar nas possibilidades educativas que permeiam a heterotopia do Videocurso Educação para a Sexualidade, motivando-nos a conhecê-lo e a analisá-lo. Ainda, acreditamos que ele possa ajudar a nos desviarmos do que tem se produzido no currículo instituído das políticas públicas brasileiras, colocando em questão as normas de gênero e sexualidades, que estão constantemente tentando capturar os sujeitos dentro de uma vivência heteronormativa.

Logo, ao se possibilitar a criação desse outro espaço, aqui entendido como um espaço permeado pelas heterotopias, “que se justapõe aos espaços do currículo e da escola ao mesmo tempo em que os discute e problematiza” (PARAÍSO, 2018b, p. 22), possibilitamos um alargamento do próprio currículo. Espaço outro para fazer respirar a todo o retrocesso que tem se vivido na Educação, espaço outro de luta e de resistência.

É esse outro espaço que se constitui o Videocurso. Por se tratar de um ambiente virtual de aprendizagem, ele permite, por intermédio das conexões com pessoas de diferentes partes do Brasil, posteriormente, do mundo, como pudemos vivenciar, que se tornasse um espaço de justaposição, ligando pessoas distantes e tempos distintos. E nessa justaposição, nesses múltiplos encontros, que se “mostram contradições, injustiças, sofrimentos, desejos, lutas, indignação, amor, vida” (PARAÍSO,

2018b, p. 21), porém, mais do que tudo, inventividade e criação. Trata-se da criação de caminhos e de formas possíveis de se abrir espaço, nos currículos das escolas, para se falar sobre gêneros e sexualidades.

Foucault, ao apresentar o conceito de heterotopia a partir de seus exemplos, demonstra como os elementos dela permeiam muitos espaços em que vivemos, ou seja, são os espaços de heterotopia as diferentes posições que assumimos perante os espaços instituídos, nos quais transitamos. Significa nos posicionarmos, no espaço da escola, para tratar de temas tidos como marginais e não escolares. E ofertarmos um curso de formação para profissionais da educação a fim de discutirem as temáticas da educação para a sexualidade em tempos de repressão e de perseguição a tais temas. É a preocupação do Gese de construir caminhos os quais permitam a discussão da educação para a sexualidade.

Ao percebermos, assim, o constante entrelaçamento dos elementos das heterotopias ao espaço do Videocurso, notamos, igualmente, esse constante movimento de resistência aos currículos instituídos nas políticas públicas educacionais brasileiras, os quais, em geral, propõem-se a regular os corpos, os gêneros e as sexualidades. Isso é explicitado por Cristina Varela (2019, p. 78) quando afirma que:

E buscar a formação, nos temas da educação para a sexualidade, em tempos de slogan "Ideologia de Gênero", assim, como querer tratar dessas temáticas, no espaço da escola, é, antes de mais nada, estar inquieto/a com o contexto educacional do Brasil e querer subverter a ordem que tem se tentado estabelecer a partir dos ataques aos documentos norteadores da educação, mas, principalmente, significa resistência.

Portanto, criar heterotopias, no espaço da formação e dos currículos, significa possibilitar a criação de outros

espaço-tempo, que permitem a justaposição, em um mesmo lugar, de diferentes espaços, os quais, muitas vezes, são distantes, distintos, e não se encontrariam. Pensar no espaço de formação do Videocurso e nas possibilidades que o permeiam, a partir de tais elementos, possibilita-nos identificar, nele, essa força de luta e de resistência inventiva, a qual se propõe a abrir caminhos e que nos impulsiona a multiplicar os espaços de discussão dos temas de corpos, gêneros e sexualidade;; multiplicar forças de resistência aos movimentos constantes de cerceamento aos espaços de discussão de tais temas nos currículos escolares; multiplicar formas de enfrentamento às violências e aos preconceitos que permeiam a sociedade.

Heterotopia, Videocurso e currículo entrelaçaram-se nos caminhos de análise dessas páginas. Ao se assumir serem as heterotopias nossas utopias realizadas, localizamos, nas videoaulas, nos fóruns, nas webconferências, a efetivação do trabalho que constitui a prática da educação para a sexualidade. Esses espaços são, em nossa concepção, a justaposição, em um mesmo lugar, de outros espaços, que não poderiam se conectar, senão pelas “portas” das heterotopias (VARELA, 2019). Logo, vislumbramos, no ambiente de formação, justaporem-se as casas dos/as cursistas, suas salas de aula, em escolas e universidades, suas experiências, suas aprendizagens e os currículos que permeiam suas atuações.

Pensar-se em heterotopias é pensar em multiplicidade. Olhamos para o espaço do Videocurso e podemos perceber, a partir dos trabalhos finais produzidos pelos/as cursistas, os recursos educativos digitais e os artefatos culturais enquanto possibilidades múltiplas de atravessamento aos currículos das escolas e aos demais espaços educativos junto às discussões da educação para a sexualidade. Esse espaço tem funcionado, por esse período de tempo em que são acionadas estratégias de poder contra as discussões de gênero e de sexualidade serem temas escolares, como um *contraespaço* de desvio, abrindo-se

para aqueles/as que buscam ampliar suas discussões a respeito de tais temáticas.

Localizamos, no espaço do Videocurso, assim como nas heterotopias, o potencial de criação. Detectamos, assim, no processo de formação proposto pelo curso, potencial para a produção de novos caminhos, para aberturas nos espaços dos currículos instituídos da Educação maior, para o debate sobre a educação sexual. Os elementos heterotópicos que notamos permearem o espaço do Videocurso transformam esse espaço em um grande barco navegando pelos mares, como é exemplificado por Foucault em passagem pelos seus escritos sobre heterotopia (2009; 2013). Tal barco, por sua vez, é a fonte de sonhos que alimentam o desejo de cada um dos membros do Videocurso, equipe formada por docentes e por cursistas, com o propósito de que se produzam relações diferenciadas de aprendizagem, buscando o enfrentamento às múltiplas violências, problematizando as construções dos gêneros de forma hierarquizada e binária. Enfim, trata-se da construção de uma educação e de um currículo escolar pautado na diferença.

Conforme Paraíso (2010, p. 588):

Um currículo é diferença por natureza; é pura diferença; é diferença em si. Afinal, é um território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros “variados”, de composições “caóticas”, de disseminações “perigosas”, de contágios “incontroláveis”, de acontecimentos “insuspeitados”. Um currículo é, por natureza, rizomático, porque é território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados. Apesar de todos os poderes que fazem o controle, demarcam as áreas e opinam sobre como evitar a desorganização em um currículo e que demandam sua formatação, tudo vaza e escapa.

Enquanto o slogan “ideologia de gênero” tenta disseminar informações desencontradas, distorcendo os estudos dos campos de gênero e de sexualidade, afirmando falsas verdades e amedrontando as pessoas com falas como: “querem destruir a família”, “querem ensinar as crianças a trocarem seus sexos”, entre tantas outras inverdades, são construídas, no *contraespaço* do Videocurso, possibilidades de diálogo e de troca, abordando a construção conceitual das discussões dos gêneros e das sexualidades, trabalhando temas como as múltiplas infâncias e juventudes, bem como as questões relacionadas às várias configurações familiares, as quais ganham contornos cada vez mais fortes no espaço da escola, criando formas, abrindo espaço nos currículos escolares para fazer vazar.

É necessário agir de forma micropolítica nos espaços cotidianos, nas relações das pessoas, nos diálogos entre os/as cursistas, nas ações diárias de suas salas de aula, fazendo, assim, a resistência operar nos campos de ação do currículo, desarticulando as grandes estratégias adotadas pelo movimento para interromper as discussões da educação para a sexualidade no campo educacional.

Portanto, a partir de toda a caminhada aqui apresentada, vislumbra-se o constante entrelaçar dos elementos das heterotopias aos espaços constituídos pelo Videocurso Educação para a Sexualidade. Esse caminhar faz emergir a constante presença dos vestígios das heterotopias a partir dos contrapositionamentos que permeiam os materiais, as discussões e as produções presentes a cada oferta do Videocurso. E, ao abrir tais possibilidades, tais “portas”, para tantas outras vivências e experiências que possibilitam formas de resistência, fazemos multiplicar, nos currículos escolares, a discussão sobre os temas da educação para a sexualidade e, dessa maneira, criamos novas heterotopias.

Referências

BARROS, S. C. de; RIBEIRO, P. R. C. Educação para a sexualidade: uma questão transversal ou disciplinar no currículo escolar? **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 11, n. 1, p. 164-186, 2012. Disponível em: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen11/REEC_11_1_9_ex570.pdf. Acesso em: 12 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetro Curricular Nacional. **Temas Transversais. Orientação Sexual**. 1997. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/orientacao.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.

FOUCAULT, M. **O corpo utópico**: As heterotopias. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

FOUCAULT, M. **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 411-422. (Ditos e escritos; III).

GALLO, S. Educação Menor: produção de heterotopias no espaço escolar. *In*: GRUPO TRANSVERSAL (org.). **Educação Menor**: conceitos e experimentações. Curitiba: Appris, 2015. p. 75-88.

JUNQUEIRA, R. D. "Ideologia de gênero": a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma "ameaça" à família natural"? *In*: RIBEIRO, P. R. C.; MAGALHÃES, J. C. (orgs). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017. p. 25-52.

PARAÍSO, M. A. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 587-604, maio/ago., 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1440140.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

PARAÍSO, M. A. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política *com* gênero e sexualidade em tempos do *slogan* “ideologia de gênero” *In*: PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. da S. **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2018a. p. 23-52.

PARAÍSO, M. A. Gênero, sexualidade e heterotopia: entre esgotamentos e possibilidades nos currículos. *In*: RIBEIRO, P. R. C. *et al.* **Corpo, gênero e sexualidade**: resistência e ocupa(ções) nos espaços de educação. Rio Grande: Ed. da FURG, 2018b. p. 07-27.

PÉREZ, C. L. V. A lógica e o sentido da formação: heterotopias, acontecimentos e sujeitos. **Rev. Dep. Psicol.**, Niterói, v. 19, n. 1, p. 127-143, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-80232007000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 de março de 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-80232007000100010>.

RIBEIRO, P. R. C. Fórum de discussões: espaço para cooperação, interações, debates e aprendizagens. *In*: RIBEIRO, P. R. C.; COSTA, A. L. C.; BARROS, S. da C. (orgs.) **Gênero e Diversidade na escola**: saberes em diálogo na educação a distância. Rio Grande, RS: FURG, 2012. p. 35-44.

VARELA, C. M. **Heterotopias e resistência na formação em educação para a sexualidade**. Rio Grande, 2019. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Rio Grande, 2019.

GESE, POSE E GÊISER: EXPLOSÕES PARA AS CELEBRAÇÕES

Ailton Dias de Melo
Alessandro Garcia Paulino
Cláudia Maria Ribeiro

Este texto foi escrito para comemorar os 20 anos do Gese¹. Celebração de tantos saberes e fazeres que o grupo entrelaça, entretece, engalfinha na produção de conhecimentos fazendo brotar as temáticas dos corpos, gêneros e sexualidades no ensino, na pesquisa e na extensão. E que respinga em tantas pessoas! O aniversário é do Gese mas, de quem é o presente? Esse assinalar de um novo ciclo materializado nesta publicação, soleniza novos começos. “Os presentes são oferecidos em nome do Invisível, a fim de dar início a um novo ciclo com gesto de bom augúrio, presságio de abundância” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1998, p. 740). Uma festa de conceitos a serem problematizados! Só uma imagem poderia fazer significar, ruidosamente, ao que nos referimos: o gêiser – essa fonte quente com erupções periódicas.

A imagem do gêiser anuncia o que queremos problematizar: uma água que brota quente, esfumaçada, borbulhante, na série “Pose”². Além de fonte de água viva, “Pose” é quente!

¹ Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola da Universidade Federal do Rio Grande – RS.

² Ficha técnica – Disponível no catálogo da Netflix, “Pose” é mais uma produção de Ryan Murphy em parceria com Brad Falchuk. Ambientada no final da década de 1980, a série resgata o cenário dos bailes LGBTQ+ de Nova York, símbolos de arte, luta e resistência. Mais uma vez, Murphy utiliza a cultura pop

No Dicionário de Símbolos encontra-se que o simbolismo da fonte de água viva:

é expresso principalmente pela nascente que jorra no meio dum jardim ao pé da Árvore da Vida, no centro do Paraíso terrestre, e que, seguidamente, se divide em quatro rios que correm em direção às quatro direcções do espaço. Esta é, segundo as terminologias, a *fonte da vida*, ou da *imortalidade*, ou ainda, *a fonte do ensinamento*. É uma tradição constante dizer que a *fonte da juventude* nasce ao pé duma árvore. Pelas suas águas sempre novas, a fonte simboliza, não a imortalidade, mas sim o perpétuo rejuvenescimento (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1982, p. 334).

Assim, a água, ao brotar, sugere noções de vida, de regeneração e de fertilidade. “A sacralização das fontes é universal, pois constituem a boca da *água viva* ou da *água virgem* (...) A água viva que elas deitam é como a chuva, *o sangue divino, o sêmen do céu*” (Ibid., p. 335). O significado da água como vida conduz a um simbolismo erótico, pois a fonte é propiciadora de fecundidade. Há numerosas lendas sobre fontes cujas águas curam a esterilidade das mulheres, que fazem com que elas encontrem maridos, dentre outras (REVILLA, 2012, p. 313). A fonte é alívio e presente para o caminhante sedento.

Nossa sede aqui é de saberes navegando pelo imaginário das águas: “o imaginário é como a água que se infiltra nas estruturas mais compactas e rígidas – sociais, políticas, econômicas, culturais, históricas, pedagógicas – deixando indubitavelmente

como ferramenta para contar histórias. Narrada em capítulos que abordam questões tangentes à comunidade LGBTQ+ da época, “Pose” conduz o público à imersão nesse universo e a desenvolver empatia pelos personagens. Estão presentes temas como rejeição, invisibilidade social, prostituição e a descoberta do HIV (Pâmela Eurídice, cineset). (EURÍDICE, 2019).

a sua marca, que pode ser da mais discreta à mais penetrante”. (ARAÚJO, 2014, s/p).

Uma erupção quente inundará nossa escrita com a problematização dos meandros da série “Pose” concebendo que a realidade social é uma construção. “O estudo sistemático das produções do imaginário efetivo propicia o acesso a aspectos mais profundos dessa realidade, disfarçados pela roupagem colorida do fantástico” (AUGRAS, 2009, p. 10).

Seguindo as trilhas de pensamento de Foucault, assumimos neste texto a problematização como um jeito de navegar, uma postura, um modo de análise, um modo de fazer pesquisa. Um exercício sem a intenção de uma captura e entendimento único do conceito. Assumimos uma atitude, uma busca, um movimento.

É preciso pensar problematicamente, mais que perguntar e responder dialeticamente. A problematização é, portanto, a prática da filosofia que corresponde a uma ontologia da diferença, ou seja, ao reconhecimento da descontinuidade como fundamento do ser (...). Qual é a resposta à pergunta? O problema. Como resolver o problema? Deslocando a pergunta (FOUCAULT, 2005, p. 246).

“Pose” faz borbulhar uma diversidade de formas de se expressar; polifonia de vozes. Nascentes que se misturam para constituir intensos percursos, borbulhando enigmas de olhares, inscritos numa intertextualidade feita de censuras e passagens, possuindo liquidez, escorrendo como água itinerante de significações. Assim, quando os estudos navegam pelas potencialidades dos mergulhos no imaginário, ou seja, problematizar os aparatos culturais, o mundo é um vastíssimo campo para pesquisas.

Mergulhamos, então, nessa fonte de vida que é este artefato cultural. Quanta história, quantas diferenças, quantas

relações de poder e de resistência no decorrer da série “Pose” que são geradores de imaginários e, especialmente, de saberes que possibilitam fazer borbulhar descobertas: um gêiser brotando água quente! Silva Júnior (2016) em sua tese de doutorado intitulada ““Linda, doce, fera”: a construção de corporalidades políticas no concurso de beleza Miss T Brasil”, reflete sobre o processo de constituição de travestis e mulheres transexuais como sujeitos políticos e de direito que nos dá elementos para pensar a série “Pose” e a explosão das subjetividades: drags, transformistas, travestis, mulheres transexuais, construção de corpos femininos por meio de recursos cirúrgicos e não cirúrgicos.

A primeira erupção: as mães de “Pose”

No primeiro episódio da série, a sinopse é a seguinte: “em 1987, um diagnóstico leva Blanca, uma frequentadora de bailes LGBTQIA+, a iniciar uma família no Bronx, com o dançarino sem teto Damon e a trabalhadora do sexo Angel”. Esta é a urdidura da trama de “Pose”: as famílias constituídas e as suas mães. A fala brota efervescente: “deixe a mamãe falar (...) ideias são ingredientes e só uma mãe de verdade sabe fazer a receita (...) de verdade! Ouviu isso travesti?”.

Perguntamos: o que é uma mãe de verdade? Reportamos a expressão cunhada por Michel Foucault, para quem

[...] cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos; a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdade (FOUCAULT, 2011, p. 12).

Segundo a historiadora e professora emérita da Universidade Paris VII, Michelle Perrot (2007), a sociedade ocidental promoveu uma assunção da maternidade ao atribuir à função materna um *status* de pilar da sociedade e da força dos Estados. Sendo assim, a maternidade é vista então como assunto de Estado. Dada sua importância se faz urgente então, a imposição de mecanismos de controle como doação de si para manutenção da espécie através do cuidado, amamentação, natalidade etc. A partir daí a política investiu cada vez mais nas funções da mãe. A maternidade é impregnada de um ideal, tomada como sublime beira o sagrado. É o sustentáculo político e místico da sociedade.

O modo como se fala dessa "nobre função", com um vocabulário tomado à religião (evoca-se frequentemente a "vocação" ou o "sacrifício" materno) indica que um novo aspecto místico   associado ao papel materno. A mãe   agora usualmente comparada a uma santa e se criar  o hábito de pensar que toda boa mãe   uma "santa mulher". A padroeira natural dessa nova mãe   a Virgem Maria, cuja vida inteira testemunha seu devotamento ao filho. Terá sido por acaso que o século XIX a glorificou, criando a festa da Assun o? (BADINTER, 1985, p. 222).

A cortina de fumaça que sai do gêiser quando explode faz-nos mergulhar no livro "Um amor conquistado. O mito do amor materno" de Elisabeth Badinter (1985), que contribuiu sobremaneira com reflexões teóricas sobre a mulher na modernidade. A autora desnaturaliza o instinto maternal e potencializa a inven o do amor materno. Na capa do livro, na 2^a. ed., veicula a imagem da mulher amamentando.

Há vários milhares de anos, desde a Antiguidade, a deusa Isis³ era adorada como doadora de leite, pois era concebida como Mãe Universal fornecedora de alimento.

As imagens da Virgem a alimentar o Menino têm feito parte da tradição Mariana desde a Idade Média. O “leite de Maria” tem, na verdade, sido uma fonte de veneração como uma substância milagrosa. As origens desta tradição e o seu simbolismo recuam vários milhares de anos na Antiguidade, quando as deusas criadoras como Isis eram veneradas como simbólicas doadoras de leite nos seus papéis de Mães Universais misericordiosas e fornecedoras de alimentos (MORAIS, 2006, p. 132).

Os aprendizados com Bachelard (1989, p. 121) possibilitam afirmar que “tudo o que *escoa* é água”. Logo, toda “água é um leite” (...) “A boca, os lábios – eis o terreno da primeira felicidade positiva e precisa, o terreno da sensualidade permitida” (Ibid., p. 122):

Evidentemente, é a imagem diretamente humana do leite que constitui o suporte psicológico do hino védico mencionado por Saintyves: “As águas que são as nossas mães e que desejam tomar parte nos sacrifícios vêm até nós seguindo os seus caminhos e nos distribuem o seu leite”. (...) poderíamos dizer que, para a imaginação material, a água, como o leite, é um alimento completo (Ibid., p. 122).

As mães que expulsaram seus filhos e filhas de casa só distribuem seu leite, só alimentam, só cuidam de pessoas

³ Deusa da mitologia egípcia desde 2500 a.C. Era adorada pelo mundo greco-romano. Deusa da maternidade e da fertilidade. Tal como Maria tinha um filho divino Órus.

que se encontram na norma. A proteção tem destino certo. Novamente acionamos o conceito foucaultiano de regime de verdade que faz “circular enunciações que instauram certezas e definem comportamentos. Dessa forma, as verdades que se impõem sobre o ser, sobre o bem e o mal, as crenças que os definem são motores de violência na construção social” (SWAIN, 2011, p. 393).

Contraditoriamente, a proteção advinda da casa de Blanca – da mãe – traz o “símbolo do feminino, com o sentido do refúgio, da mãe, de proteção, de seio maternal” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1998, p. 197). Simbologia do leite e do mar que se misturam na proteção!

Bachelard (1989, p. 123-124) cita a poesia do mar em Michelet e a imagem do seio intumescido de leite: “com suas carícias assíduas, arredondando a margem [o mar], deu-lhe seus contornos maternos, e eu ia dizer a ternura visível do seio da mulher, o que o filho acha tão suave, abrigo, tepidez e repouso”.

Da imaginação do leite à imaginação do oceano. Da proteção, da nutrição ao embalo. “Quando entra na água maravilhosa, a primeira impressão do sonhador é a de “repousar entre as nuvens, na púrpura da noite”. Um pouco mais tarde, acreditará estar “estendido sobre uma relva macia”. Qual é, pois, a verdadeira matéria que conduz o sonhador? Não é nem a nuvem nem o macio relvado, é a água” (Ibid., p. 135-136).

Assim, “o simbolismo da mãe está ligado ao mar, na medida em que eles são, ambos, receptáculos e matrizes da vida. O mar e a terra são símbolos do corpo materno” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1998, p. 580). Mares revoltos para a maternidade no seriado.

As mães da série “Pose” organizam suas casas para acolher pessoas rejeitadas por suas diferenças: o filho dançarino

e homossexual expulso de casa; a profissional do sexo; o jovem que não tem onde morar; a própria mãe/drag soropositiva que explica o que é a sua casa: “uma casa é a família que você escolhe” – e tem regras.

Uma cena do 2º. Episódio, na conversa entre Blanca e Damon – o dançarino acolhido por ela, explode a importância das regras da casa e, muito fortemente, essa simbologia da proteção. Damon entra pé por pé em casa, após seu primeiro encontro amoroso e, a mãe o espera. Ele está duas horas atrasado, pois ela havia dito a que horas retornar. “Não tolero que quebre minhas regras”. Pergunta sobre bebidas, drogas e qual a razão da desobediência em relação ao horário. A conversa gira em torno do fazer sexo. A mãe pergunta: “seu pai nunca teve a conversa com você? Sobre pássaros e abelhas?” Damon diz que sim, mas que foi horrível. “Ele ficava falando sobre anatomia feminina e essas coisas. O tempo todo pensava: essa não é a informação que eu preciso. Mas eu não podia perguntar o que queria saber: o que os homens fazem juntos e tal. Ou ele ia descobrir. E tive medo de que ele me mataria”. A mãe diz: “a vida gay é difícil” e pega alguns folders informativos. Acrescenta: “não estarei sempre aqui para protegê-lo”. E a conversa gira em torno do passivo... ativo... sobre dar e receber. Sobre decisões. “Há um vírus por aí, se o pegar, ele mata você. Se precisar de camisinha é só pedir. Se eu não estiver aqui, vá à clínica. A conversa termina com um afetuoso abraço com a mãe dizendo: “nunca abra mão de seu talento. Por ninguém!”.

Que diálogo intenso! Relações humanas que fazem explodir as metanarrativas, as generalizações, as verdades que rotulam subjetividades gays, soropositivas, drags, travestis, executivos, dentre tantos sujeitos que exercem minuciosamente o poder em todo tecido social – fazem brotar esguichos de águas ferventes – gêiser onde fervilham as relações de poder:

Que têm uma extensão consideravelmente grande nas relações humanas. Ora, isso não significa que o poder político esteja em toda parte, mas que, nas relações humanas, há todo um conjunto de relações de poder que podem ser exercidas entre indivíduos, no seio de uma família, em uma relação pedagógica, no corpo político (FOUCAULT, 2004, p. 266).

Outro episódio – o 4º intitulado “Febre” há uma forte explosão da temática do HIV quando Damon fica com febre e sua mãe começa a questioná-lo sobre sexo seguro. Novamente, no diálogo com o amigo Pray Tell surge a proteção e o cuidado: “de que adianta ser mãe deles se não posso fazer o necessário para protegê-los da única coisa que sabemos que vai atingi-los” e falam sobre cuidado, medicamentos, morte, ação governamental, planos de saúde. Pray Tell fala que as pessoas acham que é a “justiça divina”. Ambos dizem estar com medo. E a mãe reafirma: “mas o que é o medo para nós? É como a água para um peixe. Não faz sentido sonhar com uma vida sem medo”. E assim, decidem encaminhar os jovens para fazerem o teste.

O tema da Aids é recorrente em vários aparatos culturais – seja filmes, séries, propagandas, textos acadêmicos, apresentando personagens fictícias ou reais que se constituem em sujeitos políticos e de direito (SILVA JÚNIOR, 2016), participantes do concurso de beleza Miss T Brasil entrelaçando suas histórias com a militância na Associação de Travestis e Transexuais do Rio de Janeiro (ASTRA – Rio), em parceria com a Superintendência de Direitos Individuais, Coletivos e Difusos (SUPERDir) da Secretaria de Assistência Social e Direitos Humanos do Governo do Estado do Rio de Janeiro (SEASDH/RJ).

Na série “Pose” há vários episódios que fazem referência não só a Aids, mas a toda a vulnerabilidade das pessoas trans, travestis e gays. No velório de Candy, (Episódio T2, E4) Pray fala da comunidade, em uma sala repleta de pessoas que vão

se despedir da personagem Candy, morta pela violência de um homem, em um quarto de hotel. “Temos o dever de continuar vivendo depois dessa tragédia para que possamos lutar ferozmente, para proteger nossas irmãs das mãos de homens fracos que têm medo de lidar com seus desejos. Hoje estamos de luto, mas amanhã estaremos firmemente juntos, nunca perdendo de vista quem realmente somos”. Todos os espaços são para a possibilidade das resistências!

Há explosões de cenas em que os processos sociais reproduzem a desigualdade. E se, onde há poder, há possibilidades de resistência (FOUCAULT, 2000), a série faz pulsar esses momentos. Falemos, juntamente de Parker e Aggleton (2021) de estigma e estigmatização que se formam em contextos específicos de cultura e poder:

O estigma nunca surge em um vácuo social. Ele tem sempre uma história, que tem influência sobre quando ele aparece e sobre a forma que ele assume. O entendimento desta história e de suas consequências prováveis para os indivíduos e comunidades afetados pode nos ajudar a desenvolver melhores medidas para combatê-lo e para reduzir os seus efeitos. Em segundo lugar, é importante entender melhor como o estigma é usado pelos indivíduos, comunidades e pelo Estado para produzir e reproduzir desigualdade social. Terceiro, é importante reconhecer como o entendimento do estigma e da discriminação nestes termos encoraja o foco sobre a economia política da estigmatização e suas ligações à exclusão social (PARKER; EGGLETON, 2021, p. 31).

Apresentamos aqui um pouco das explosões mais recentes do gêiser Gese, celebrando sua produção de conhecimento nesta temática há 20 anos.

Desde 2017, o Grupo de Pesquisa Sexualidade Escola (GESE), ligado à Universidade Federal do Rio Grande (FURG), desenvolve um projeto chamado Escola Promotora da Igualdade de Gênero. O projeto que entre outras frentes promove formação continuada na Educação Básica do município de Rio Grande/RS busca a promoção e a reflexão acerca da igualdade e da equidade dos gêneros, visibilidade a temática impulsionando pesquisas e outros projetos. “Trata-se de um projeto potente, que, ao longo de quatro edições (2017, 2018, 2019 e 2020), realizou atividades/ações envolvendo membros do GESE – como tutoras/es e coordenação do projeto –, professoras, professores, coordenação e equipe de escola” (PEREIRA; RIBEIRO; RIZZA, 2021, p. 364).

Junto ao projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, o Projeto Transformando Vidas, que teve início em 2016, reúne pessoas transgêneras, cisgêneras, diferentes profissionais que buscam, na integração, “contribuir com aspectos relacionados à saúde, educação, direitos, acesso à cidadania e as demais questões que permeiam a vida dos sujeitos que possuem algumas demandas específicas em razão de sua identidade de gênero” (HATJE, 2017, p. 58). O grupo é composto por acadêmicas e acadêmicos da Furg, aberto para toda a comunidade não acadêmica. Em 2018, diante de novas demandas identificadas pelo Grupo de Pesquisa surgiu também o Projeto Famílias e Diferenças como espaço de partilha entre familiares de pessoas LGBTQIA+, um espaço de escuta, acolhida, divisão de dúvidas e de dificuldades, sem pretensões de resoluções e, sim, mútuo apoio. As que se reúnem expressam desde a formação do grupo a necessidade de conversar sobre essas dúvidas, medos, inseguranças e expectativas ao viverem, enquanto pais, mães, responsáveis e/ou cuidadores/as, o convívio com entes familiares lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, queer, intersexos e assexuais (LGBTQIA+).

A segunda erupção: *Pairs is burning*, *balls* e resistências

Na continuidade destas erupções, procuramos realizar um mergulho nas possibilidades dos *balls* (bailes) como forma de resistência ao cenário evidenciado na série “*Pose*”. Aprofundamos ainda mais nesse contexto, quando utilizamos o documentário *Paris is Burning* (1990) de Jennie Livingston para alavancar provocações históricas e sociais para os sujeitos LGBT2SQQIAAP⁴.

Cronologicamente *Paris is Burning* (1990) nos remete ao contexto Nova-iorquino da década de 80, especificamente do bairro de Manhattan o Harlem, onde encontramos uma série de contrastes culturais, étnicos, de gênero, sexualidades e performatividades *queer*.

Parrine (2017) tece algumas de suas problematizações considerando o que as imagens vividas por aqueles sujeitos nos anos 80 representam frente ao panorama de lutas e resistências para a comunidade LGBT2SQQIAAP por meio dos bailes, das casas e das famílias.

[...] existem camadas do documentário que nos levam a refletir a respeito da construção de laços afetivos, de comunidade e da autonomia da agência de sujeitos marginalizados e sua resiliência em face da violência de gênero. Apesar da espetacularização oriunda dos bailes, o filme comunica dignidade de seus sujeitos e opera no espectador a experiência do luto, que propõe uma comunidade compartilhada que finalmente nos una a partir da diferença (PARRINE, 2017, p. 1419).

⁴ Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Two-Spirit, Queer, Questioning, Intersex, Asexual, Agender, Pansexual. Entendemos nesse texto as variações textuais com relação às siglas utilizadas, procuramos ao máximo compor a pluralidade de sujeitos e de desejos possíveis, nesse sentido, em alguns momentos utilizamos LGBTQIA+ ou LGBT2SQQIAAP.

A ideia de comunidade compartilhada que une pela diferença é percebida pela formação das casas, para poderem competir nos bailes. Aludindo a esse aspecto observamos em "*Paris is Burning*" o conceito de uma *house*, que para além do aspecto trazido por Blanca no início deste texto, conota a seguinte significação: "uma casa é uma gangue de rua gay. As gangues de rua curtem brigar na rua, uma casa gay curte brigar nos bailes. E você briga nos bailes desfilando nas categorias" (PARIS, 1990).

O documentário ecoa historicamente⁵ no seriado "*Pose*", fruto dessa análise, operando com elementos muito similares a formação das casas, dos bailes onde o estilo *vogue*⁶ impera, colocando em cena as categorias que esses mesmos bailes provocam nos/as competidores/as: *The category is Butch Queen*, *Royal Family*, *Best Mother*, *Face* dentre várias outras que poderiam ser exploradas.

Estas categorias simulam as possibilidades de personificação de figuras como a dos executivos, da alta moda parisiense, estilo militar, que no contexto de Nova Iorque da década de 80 não seriam possíveis para a comunidade negra, latina, de travestis e de outros sujeitos que performavam nos bailes. Nesse sentido, entendemos aqui a celebração da vida em bailes "que o resto do mundo não considera digna de celebrar".

⁵ Podemos citar outras produções que direta ou indiretamente bebem no contexto de "*Paris is Burning*", seja pelas categorias ou até mesmo pelo estilo de dança vogue. Nesse contexto, temos o reality show estadunidense "*RuPaul's Drag Race*" (2009-presente) e também o reality show de competição de voguing chamado "*Legendary*" (2020-presente).

⁶ Berte (2014, p. 70-71) por intermédio das palavras de Willi Ninja (1961-2006), considerado um dos precursores do Vogue, nos menciona que a dança mistura pantomima, trejeitos de manuseio de estojos de maquiagem, passos de break, movimentos de ginástica, hieróglifos do Egito antigo, desfile de moda e imagens de poses de revistas, articulando linhas corporais sinuosas ou retilíneas e posições rebuscadas. Ainda de acordo com Willi Ninja, "o nome da dança foi tirado da revista 'Vogue', porque alguns dos passos são das poses que vemos na revista". Outro aspecto a ser acrescentado, é que o Vogue veio do *shade*, porque era uma dança de duas pessoas que não se gostavam. Ao invés de lutar, você dançava na pista.

Em um ambiente sociocultural (New York, 1980) em que os heterossexuais e brancos podiam fazer tudo enquanto os gays deviam controlar como se vestiam, falavam e se portavam, a ball culture forjava espaços em que os participantes podiam ser o que quisessem, mostrar sua elegância, sedução, beleza, habilidades e conhecimentos. Temporariamente, podiam se mostrar e se expressar sem correr o risco de serem criticados, questionados e humilhados (BERTE, 2014, p. 70).

O ponto de encontro destas duas obras visuais nos possibilita elencar que as realidades existenciais de Blanca, Elektra, Peper La Beija, Octavia San Laurent, Dorian Corey, Willi Ninja, Venus e Angie Xtravaganza e de suas children (crianças) são permeadas por processos de resistências. Isso pode ser visualizado em constantes cenas de ambas as películas. Retratemos aqui um caso específico em "*Pose*".

No episódio 1 da segunda temporada intitulado "Acting Up" (que seria o próximo de "agindo") podemos visualizar Judy, Blanca, Pray Tell e a maior parte da família de Blanca participando do protesto da ACT UP "Stop the Church"⁷ na Catedral de São Patrício contra as políticas de distribuição de camisinhas e das possibilidades da ampliação de discussões sobre HIV/AIDS.

Permeando pelos vários adventos de resistências cotidianas entre "*Paris is Burning*" e "*Pose*" faz-se ecoar a liberdade e as relações de poder. Os bailes são resistências porque se configuram em espaços heterotópicos frente a uma sociedade

⁷ O movimento *Stop the Church* foi uma manifestação concreta realizada em Nova Iorque em 1989 com a participação de cerca de 7.000 (sete mil) pessoas que ocupavam as ruas ao redor da Catedral de St. Patrick tendo como lema: "Act up! Fight back! Fight AIDS!" ("Aja! Lute de volta! Lute contra a AIDS!"). Buscavam uma investida contra as manifestações públicas do cardeal O'Connor que condenava o uso de preservativos para prevenir a propagação do HIV, além de outras declarações sobre aborto (HAGER, 2019).

que cerceia e que normatiza. Para tanto, como nos elucidava Foucault (2000, p. 267) em seus *Ditos e Escritos II* “desde que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Nunca somos pegos na armadilha pelo poder: sempre podemos modificar-lhe o domínio, em determinadas condições e segundo uma estratégia precisa”.

Terceira erupção: a celebração da retirada do pênis

Durante anos Elektra expressava seu desconforto em ter o pênis e sonhava retirá-lo. “Eu não me sinto incompleta. Sinto-me desconfortável. Meu homem é inflexível e não quer que eu faça. Ele é generoso, mas não quanto a isso. Sei que vai me largar se eu fizer... Nada, principalmente um homem, por melhor e mais rico que seja se compara a você olhar entre as pernas e não ver nada! ”.

A interlocutora drag – Aprodite, que havia realizado a cirurgia, diz: “Mergulhe e relaxe. Nós nos criamos!”. E esta criação, que nomeamos de subjetivação, possibilita-nos pensar em toda a sua “glória feminina” considerando as palavras de Blanca que foi visitá-la no hospital e perguntou: “qual a sensação? ” “É melhor do que eu sonhei”.

A imbricada relação entre querer, poder e saberes, aponta para a disciplinarização do mundo e conseqüentemente dos nossos corpos. “O poder não pode disciplinar os indivíduos, sem produzir igualmente, a partir deles e sobre eles, um discurso de saber que os objetive, antecipe qualquer experiência de subjetivação” (REVEL, 2011, p. 135). O que é disciplinado é também politizado. Os corpos são politizados e a subjetivação, a construção dos nossos corpos acontece nessa rede de tensões e disputas. Judith Revel (2011) ao explicar a concepção de subjetivação para Foucault afirma que se trata de um processo pelo qual se constitui o sujeito, de modo mais estrito o processo pelo qual se constitui a subjetividade. Na esteira do filósofo francês podemos falar que os “modos de subjetivação” correspondem

a dois tipos de análise: os modos de objetivação que transformam seres humanos em sujeitos e o modo como a relação consigo, através de técnicas, possibilita que o ser humano se constitua como sujeito de sua própria existência.

Reportamo-nos, então, para a conversa que Elektra teve com o amante:

- Quero minha cirurgia de troca de sexo.
- Você sabe o que acho disso. Quero você como é. Se for cortada por algum médico, será outra pessoa. A mulher que eu sempre tive tem algo a mais.
- Você não faz nada com esse algo a mais há anos.
- Você fingia que curtia quando eu chupava você. Parei por respeito. Eu só quero ele ali.

E falaram de segredos, de anos de relacionamento, da condição de vida dela e o que ele fez por ela. E o amante foi categórico ao dizer que se o futuro dela envolvia a cirurgia, ele não estava incluído. O tensionamento do diálogo acima nos leva a problematizar o quanto as relações entre os nossos corpos são perpassadas, frequentemente, por interdições simbólicas, religiosas, e entre muitas outras, cirúrgicas. Há uma gama de construções de gênero que afetam diretamente as imagens de si e suas perspectivas. Os estereótipos de gênero criados e cristalizados por discursos muitas vezes reforçam uma norma binária. Borrarr essa fronteira não é algo simples. A pesquisadora Berenice Bento (2014) alerta para o estabelecimento de idealizações de gênero pautadas em apropriações dos domínios da masculinidade e da feminilidade que fundam um dimorfismo ideal e heterossexual dos corpos se fazendo norma capaz de definir o inteligível humano, legitimando os corpos que forem, sobre este crivo, considerados reais.

Pereira (2014) escreve um artigo intitulado: "*Aquendar a neça, disfarçar a barba: a construção das subjetividades travestis em corpos-existência*", que aborda a construção dos corpos de travestis, do ritual da hormonização, da subjetivação

dos corpos e que vão se transformando em corpos-existência. O autor diz:

E é a subjetivação deste corpo, sua busca incessante para se fazer mais feminina, para disfarçar os ângulos retos, a barba e o pênis que apresento para discutir. Pensar as técnicas usadas para mudar esse corpo, por exemplo, o uso do silicone industrial e o *aquender a neca*. Processo esse, que se trata de esconder o pênis virando-o para trás, com o auxílio de uma calcinha (PEREIRA, 2014, s/p).

A cena em que Elektra *Aquenda a neca* fazendo-o com fita adesiva faz explodir um gêiser de indignação, de dor física pela tentativa de suprimir um órgão que não é desejado.

Considerações intermináveis: nevoeiros que brotam dos gêisers

It makes no difference if you're black or white
If you're a boy or a girl
If the music's pumping it will give you new life
You're a superstar, yes, that's what you are
you know it.

Não faz diferença se você é branco ou negro
Se é homem ou mulher
Se a música está tocando ela vai te dar vida nova
Você é um estrela sim, é o que você é, e você
sabe disso (MADONNA, Vogue, 1990).

O nevoeiro que se forma na explosão de um gêiser é símbolo do indeterminado. "Quando as formas ainda não se distinguem, ou quando as formas antigas que desaparecem ainda não foram substituídas por formas novas precisas" (CHEVALIER; GHEERBRANT, p. 1998, 470). Perguntamos então:

quais os nevoeiros que adentramos, cotidianamente, nas relações de gênero e sexualidades que explodem na sigla LGBT2SQIAAP? O que estamos impedidos/as de ver? De distinguir? Ou ainda, os valores, crenças e costumes antigos que ainda não desapareceram? Poder-se-ia problematizar tantas outras cenas de Pose e potencializar o desejo de que o nevoeiro que estamos imersos/as seja o prenúncio de revelações importantes; o prelúdio de manifestações mais libertárias, menos preconceituosas, homofóbicas, transfóbicas, sexistas, racistas que é construída nos enfrentamentos diários, no se fazer ouvir, na busca de visibilidade.

Terminamos o interminável com a trilha sonora de Pose que é praticamente uma personagem que nos coloca em relação íntima com a trama. Entre clássicos do universo LGBT2SQIAAP, Vogue de Madonna dá um tom especial aos bailes. Em uma dança-duelo, pela sobrevivência, pela diferença, Vogue embala gestos com as mãos e as poses inspiradas nas principais divas de Hollywood e modelos capas de revistas. Corpos em movimento, corpos suados, molhados e que respingam força, ousadia e erotismo. Corpos ornados com figurinos extravagantes, que entre categorias (re)inventadas e (des)construídas problematizam estigmas, relações étnicos-raciais, econômicas, de gênero e sexualidade. Gestos que resistem com glamour dos paetês nos porões e becos de onde se tiram troféus. Em Pose, Vogue estoura nas rádios como um sinal de esperança. Não a que é aguardada, mas a que é construída nos enfrentamentos diários, no se fazer ouvir, na busca de visibilidade.

Referências

ARAÚJO, A. F. Epígrafe correnteza. *In*: RIBEIRO, C. M. **Museu Imaginário das Águas, Gênero e Sexualidade**. Disponível em: <https://imaginariodasaguas.com.br/>. Museu Imaginário das Águas, Gênero e Sexualidade. Acesso em: 02 fev. 2021.

AUGRAS, M. **Imaginário da magia: magia do imaginário**. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC, 2009.

- BACHELARD, G. **A Água e os Sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Coleção Tópicos).
- BADINTER, E. **Um amor conquistado**. O mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BENTO, B. **A Reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transsexual. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.
- BERTE, O. VOGUE: dança a partir de relações corpo-imagem. **Dança: Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança**, Salvador, v. 3, n. 2, 2014.
- CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de Símbolos**. 12.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
- CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário dos Símbolos**. Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Lisboa: Editorial Teorema, 1982.
- EURÍDICE, P. **Crítica Pose**. Disponível em: Cineset.com.br/critica-pose-ryan-murphy-2019. Acesso em: 03 jan. 2022.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2011.
- FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 2005. 160 p.
- FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. *In*: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 264-287, 2004.
- FOUCAULT, M. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Ditos e escritos II. Rio de Janeiro: Forense, 2000.
- HAGER, Lindsay T. United in Anger: A History of ACT UP. *Oral History Review*, v. 42, n. 1, p. 134-138, 2015.
- HATJE, L. F. Transformando vidas: um relato de experiência da construção de um grupo de pessoas trans. **Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 5, n. 1, p. 57-64, 2017.
- MADONNA, L. V. C. **Vogue**. Duração: 4min53s. 1990. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GuJQSAiODqI>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- MORAIS, Z. (trad.). **Madonas**. Lisboa/Portugal: Lisma – Edição e Distribuição de Livros Ltda, 2006.

PARIS is burning. Produção e direção de Jennie Livingston. New York, USA: Academy Entertainment Off White Productions. Miramax Films Distribuidora, 1990. 1 DVD (76min.): DVD, NTSC, color.

PARKER, R.; EGGLETON, P. **Estigma, discriminação e AIDS** [livro eletrônico]. 2. ed. Rio de Janeiro: Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids – ABIA, 2021.

PARRINE, R. Construção de gênero, laços afetivos e luto em Paris Is Burning. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 25, n. 3, p. 1419-1436, 2017.

PEREIRA, L.; RIBEIRO, P. R. C.; RIZZA, Juliana Lapa. Inventividades criativas de gênero e sexualidade em uma escola de Educação Infantil: espaços de resistência a partir de uma educação menor. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 23, n. 2, p. 362-381, 2021.

PEREIRA, M. A. Aquendar a neca, disfarçar a barba: a construção de subjetividades travestis em Corpos-Existência. *In: Seminário Internacional Corpo, Gênero, Sexualidade, 2., 2014, Lavras. Anais...* Lavras: Center Gráfica e Editora, 2014. V. 1.

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007. 190 p.

REVEL, J. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

REVILLA, F. **Diccionario de Iconografía Y Simbología**. Madrid: Ediciones Cátedra, 2012.

SILVA JÚNIOR, A. L. da. **“Linda, doce, fera”**: a construção de corporalidades políticas no concurso de beleza Miss T Brasil. Tese (Doutorado) em Saúde Coletiva – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SWAIN, T. N. Por um saber libertário, para além das evidências. *In: CASTELO BRANCO, G.; VEIGA-NETO, A. (orgs.). Foucault: filosofia & Política*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 393-401, 2011.

EU QUERO UMA NAMORADA DE TREINO! PEDAGOGIAS SOBRE RELACIONAMENTOS AFETIVOS DE UM JOVEM AUTISTA

Viviane dos Santos Vargas
Juliana Vargas
Carin Klein

Abrindo a cena

*[...] e penso nas coisas que jamais poderei
fazer como pesquisar pinguins na Antártida
ou ter uma namorada. (Sam Gardner, Série
Atypical, 2017)*

As palavras que abrem esse texto pertencem ao personagem principal da série *Atypical*, veiculada pela plataforma Netflix desde 2017.¹ Ao longo de quatro temporadas (2017-2021), a produção em questão apresenta diferentes momentos da trajetória de Sam Gardner, um jovem autista norte-americano. O contexto familiar, o espaço escolar, o mundo do trabalho, entre outras dimensões, tornam-se cenários recorrentes apresentados pela série. Em todos esses, a narrativa autoral do personagem principal aparece, ou seja, Sam narra aos espectadores, diferentes formas e/ou estratégias que estabelece, a partir de sua condição autista, para viver a sua vida.²

¹ Série disponível na Netflix desde 2017. e produzido pela roteirista Robia Rashid, atendendo ao pedido da Netflix em oferecer esse tema pela carência de produções que retratem o Autismo. Ver: <https://www.netflix.com/br/title/80117540> Acesso em 02 jan. 2022.

² Autismo configura-se em um transtorno no neurodesenvolvimento caracterizado por prejuízos sociais, comportamentais e de comunicação (WING; GOULD; GILLBERG, 2011).

Na primeira temporada, Sam é um estudante do Ensino Médio com dezoito anos. Como a maioria de seus pares, deseja ter um relacionamento afetivo e para isso anseia encontrar uma namorada. Contudo, como destacamos na epígrafe que abre este texto, seria essa uma ação “impossível” para a vida de um sujeito autista?

Apoiadas nos campos teóricos dos Estudos Culturais em Educação, dos Estudos de Gênero e Sexualidade e dos Estudos sobre Juventudes, buscamos problematizar, ao longo deste texto, proposições visibilizadas pela série *Atypical* sobre as im/possibilidades de um relacionamento afetivo de um jovem autista. Entendemos a série em questão como um artefato cultural, o qual opera pedagogias sobre relacionamentos afetivos – que visibilizam, ensinam, reiteram modos de ser e de viver – os quais serão propostos como in/adequados. De modo mais específico, em *Atypical*, podemos pensar que a visibilização de determinados comportamentos, gestos, compreensões e ações do personagem principal, são mobilizadas pela condição do espectro autista, corroborando a des/naturalização de certas im/possibilidades para/de um/uma jovem autista, em qualquer relacionamento afetivo.

É importante destacar que a temática do presente texto decorre da Dissertação de Mestrado intitulada “*Atypical: uma representação de jovem autista a partir dos Estudos Culturais*”, defendida por Viviane dos Santos Vargas (2021) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil (PPGEDU/ULBRA). Em razão do espaço para este trabalho, valemo-nos de um recorte das análises realizadas na pesquisa em questão sobre a primeira temporada da série, a qual foi veiculada pela plataforma Netflix, desde 2017. Como professoras e pesquisadoras vinculadas ao campo dos Estudos Culturais em Educação, compreendemos a potência educativa dos mais distintos artefatos culturais e, ainda, reconhecemos que as in/visibilidades sobre o autismo, em especial, sobre as dimensões de corpo, gênero e sexualidade dos sujeitos que vivem no espectro,

promovem efeitos, tanto nos sujeitos, como também na própria sociedade. Como destaca, Stuart Hall (1997) é através dos sentidos que atribuímos às coisas, das representações produzidas e veiculadas na mídia, por exemplo, que aprendemos e incorporamos os significados de como o mundo deve ser. Logo, o que uma obra midiática mostra sobre o autismo, sobre um jovem autista, atua na produção de (inúmeros) significados.

Ao investirmos nas análises desse artefato, partimos da compreensão de que as histórias produzidas e veiculadas nesta série articulam-se às vivências do presente, associadas às dimensões políticas, culturais, estéticas e educativas que constituem as nossas formas de nos organizarmos, amarmos, educarmos, consumirmos, cuidarmos, interrogarmos e criarmos identificações. Fazendo uma alusão ao filósofo Michel Foucault, seguimos Marcello e Fischer (2011) ao dizerem que não há nada por trás das imagens, do cinema ou das séries da Netflix, há sim análises e interpretações que apesar de irreduzíveis e inesgotáveis, podem trazer algumas compreensões sobre os sentidos ali produzidos, além de atentar para a reflexão de dilemas éticos e humanos.

A seguir, apresentamos os caminhos teórico-metodológico que mobilizaram as análises e ainda, destacamos um breve histórico sobre o autismo e, de modo especial, sobre a visibilidade do tema no cinema. Posteriormente, buscamos problematizar, a partir de cenas da série, como a veiculação de determinados comportamentos e ações de Sam mobilizam uma possível pedagogia sobre os relacionamentos afetivos de jovens autistas.

O roteiro: os caminhos teórico-metodológicos

Os Estudos Culturais reconhecem a importância da cultura enquanto dimensão constitutiva de todas as realidades vividas e como uma poderosa prática articuladora, que mapeia as relações cambiantes entre práticas discursivas e não discursivas que formam um contexto (GROSSBERG, 2012, p. 50).

Os Estudos Culturais têm na cultura – entendida como toda e qualquer produção de um grupamento humano, o cerne de suas análises, as quais distanciam-se de quaisquer processos de valoração. Desta forma, Stuart Hall (1997), apropriando-se de conceitos de Grasmci, entende a cultura como espaço de luta, palco da incorporação e resistência; um dos locais onde se constitui a hegemonia. Assim, compreende-se categorias como gênero, sexualidade, raça/etnia, escolaridade, geração e classe como espaços para o funcionamento de relações de poder e de processos de subjetivação, entre os diferentes grupos sociais que constituem as sociedades. E, para tanto, o espaço da cultura – sua produção, lazer, consumo e circularidade, torna-se fundamental. A partir dessa premissa, podemos entender que determinados sentidos e representações são associadas, por exemplo, aos sujeitos jovens autistas, enquanto outras, afastadas.

Com a difusão dos Estudos Culturais no Brasil também alcança visibilidade o conceito de Pedagogias Culturais, tornando-se segundo Costa (2017) uma ferramenta teórica muito utilizada em pesquisas, envolvendo a educação. Segundo Camozzato (2012) o termo Pedagogia Cultural vem ampliar e pluralizar o conceito de pedagogia, relacionando-se diretamente com a forma de conduzir e de fabricar modos de ser e viver, conforme expressa:

A pedagogia não está circunscrita por um espaço demarcado institucionalmente, como a escola, por exemplo, mas encontra-se em atuação, de forma produtiva, em todas as instâncias, espaços e artefatos em que se impõe uma operação para modificar os modos dos sujeitos estarem no mundo. Logo, a pedagogia almeja operar uma modificação, uma transformação dos sujeitos relacionados e trabalhados por ela (CAMOZZATO, 2012, p. 20-21).

Conforme Camozzato (2012), o conceito nos leva a examinar os artefatos culturais, como propagandas, filmes ou seriados, enquanto pedagogias culturais contemporâneas, investindo e atuando na produção de determinados sentidos para a juventude, sobretudo, ao ensinar sobre determinados modos de ser e habitar o mundo, assim como estabelecer suas relações afetivas. Ribeiro, Magalhães e Boer (2020) organizaram estudos que abordam a sexualidade em produtos fílmicos. Sobre o uso do conceito de pedagogias culturais, no campo dos Estudos Culturais em Educação, os autores declaram:

Entendemos as pedagogias culturais, que além dos muros dos espaços escolares, compreendem outros espaços sociais que também educam, produzem significados, que são negociados, constantemente com o seu/sua interlocutor/a. (RIBEIRO; MAGALHÃES; BOER, 2020, p. 9)

Já os Estudos de Gênero e de Sexualidade deslocam o foco das análises dos comportamentos de homens e mulheres, como se fossem originários e justificados pela biologia. Assumimos a perspectiva que os corpos, os gêneros e as sexualidades são construções históricas, são arranjos inacabados das diferentes culturas e linguagens, descoladas dos binarismos homem/mulher, masculino/feminino, heterossexual/homossexual, assim como, da sequência sexo-gênero-sexualidade que pressupõe que os sujeitos devam naturalmente corresponder o gênero e a sexualidade, a partir do corpo biológico. (LOURO, 2013). Essa premissa nos afasta do entendimento de que existam comportamentos naturais para homens e mulheres, aproximando-nos da ideia de que existem múltiplos modos para vivenciar o corpo, o gênero, a sexualidade e as relações afetivas.

É importante destacar que, segundo Foucault (2009, p. 10) que o termo sexualidade entra na ordem do discurso, no início do

século XIX, relacionado, entre outros fenômenos, ao desenvolvimento de áreas de conhecimentos diversas que “[...] cobriram tanto os mecanismos biológicos da reprodução como variantes individuais ou sociais do comportamento [...]”. É possível perceber também que a difusão, principalmente nas sociedades ocidentais, de determinadas regras e normas acerca dos corpos, do gênero e da sexualidade passam pelo escrutínio de instituições como famílias, igrejas, hospitais e escolas ao disputarem o que pode (ou não) ser dito ou silenciado pelos sujeitos, assim como os desejos e prazeres possíveis. No caso específico dos sujeitos com deficiência, dimensão na qual se inserem as pessoas com autismo, há um silenciamento sobre a sexualidade em diversos espaços da sociedade, inclusive, no espaço midiático, quando comparamos produções que tematizam sobre a sexualidade de outros sujeitos sociais. Fala-se da sexualidade das mulheres, dos homens, dos idosos, da população trans, mas silencia-se acerca dos deficientes, como se fossem sujeitos assexuados. Atypical, em alguma medida, contraria essa prerrogativa, o que amplia nosso interesse pela obra em questão.

Também em consonância com a perspectiva dos Estudos Culturais, o conceito de juventude remete à ideia de categoria plural, polissêmica e multifacetada, fato que a afasta de um modo único para descrevê-la e contextualizá-la (VARGAS, 2015). Para Dayrell e demais autores (2012), a juventude pode ser considerada uma categoria dinâmica e fluida, na medida em que é atravessada pelas mudanças e transformações que ocorrem ao longo da história nas diversas sociedades. O referido autor compreende também que tal categoria é marcada pela diversidade, expressa nas diferenças sociais e culturais que constituem as posturas dos sujeitos, compreendidos como jovens.

Apesar de termos, na sociedade brasileira, legislações que pontuam “um início” e “um fim” para essa etapa da vida – a exemplo do Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852/2013, (BRASIL, 2013), a qual compreende como jovem as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade,

podemos pensar que outros atravessamentos condicionam o reconhecimento dos sujeitos como jovens. As relações no mundo do trabalho, as relações de afeto e sexualidade, a in/dependência financeira poderiam ser exemplificados como alguns desses atravessamentos.

Diante das conceituações até aqui pontuadas, assumimos a análise cultural enquanto percurso metodológico dos Estudos Culturais. De acordo com Wortmann (2007), a produção da análise cultural aliada à perspectiva pós-estruturalista, busca apreender sobre as formas de organização da sociedade, dar visibilidade às compreensões subjetivas que possivelmente outras análises desconsideram e/ou desconsiderariam, a fim de focar em análises da constituição das práticas culturais – produzidas e imbuídas nas relações de saber e poder – e investem na produção de representações “[...] a partir de significados que circulam na cultura”. (WORTMANN, 2007, p. 75) como um artefato cultural, que mobiliza pedagogias culturais acerca de temáticas como juventude e autismo, entre outras.

Uma cena especial: o autismo

O autismo é um transtorno no neurodesenvolvimento caracterizado por prejuízos sociais, comportamentais e de comunicação (WING; GOULD; GILLBERG, 2011). Para Schwartzman (2011) o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por prejuízos em três áreas do desenvolvimento que se referem à interação social, comportamento e linguagem, com diferentes graus de severidade. A palavra “autismo” é uma palavra originária do grego “autós”, que significa “por si mesmo”. No contexto histórico e clínico, o psiquiatra austríaco Eugene Bleuler, em 1911, foi o primeiro a utilizar a terminologia, pois acreditava que o autismo era uma característica da esquizofrenia, do ponto de vista do isolamento social destes sujeitos. Os primeiros relatos sobre o na aquisição e distúrbios no desenvolvimento da fala, dificuldades motoras e comportamentos repetitivos e estereotipados.

A abordagem neuropsicológica de sujeitos com TEA, sugere que a disfunção executiva que acarreta em prejuízos no controle executivo pode estar relacionada a alguns dos comprometimentos cognitivos e comportamentais observados em indivíduos com TEA. Sendo assim, sujeitos com essa condição apresentariam relevantes dificuldades envolvendo inibição de respostas, planejamento, atenção e flexibilidade cognitiva (BOSA, 2001), e isto explica, em parte, as dificuldades na interação social, na comunicação e no comportamento repetitivo e estereotipado característicos de sujeitos com TEA (CZERMAINSKI, 2012).

Importante pontuar que na mais recente revisão da Classificação Estatística Internacional de Doenças (CID), que começou a vigorar a partir de 1º de janeiro de 2022, o TEA (Transtorno do Espectro do Autismo) aparece como diagnóstico para todos os transtornos que fazem parte do espectro do autismo, como o autismo infantil, a Síndrome de Rett, a Síndrome de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância (F84.3) e o transtorno com hipercinesia. No entanto, valemo-nos neste texto do termo autismo por ser a forma com o personagem principal descreve-se e pela recente mudança no CID.

Ao observar o personagem Sam conseguimos identificar este funcionamento atípico que intitula a série, por meio de um comportamento mais rígido, de uma linguagem mecanizada e repetitiva, da dificuldade em resolver problemas do cotidiano que parecem simples, da dificuldade de desenvolver a empatia. Essas, entre outras características, são ressaltadas na obra midiática a fim de constituir o personagem e, ainda, visibilizadas como representações de autismo.

Um jovem (autista) que quer uma namorada

Na primeira temporada, o protagonista Sam Gardner é apresentado ao público nos contextos familiar, escolar e profissional. É o filho mais jovem de um casal de meia idade. Além dos pais, Sam convive com a irmã mais velha, Casey, que frequentemente o auxilia na organização de sua rotina diária e,

por vezes, defende-o em situações constrangedoras vivenciadas na própria escola, uma vez que estudam na mesma instituição. Além de estudar, Sam trabalha em uma loja de eletrônicos, espaço em que encontra seu melhor e único amigo Zahid. Em algumas muitas cenas, Zahid atua de modo semelhante à irmã de Sam, intermediando suas ações em situações do cotidiano juvenil, a exemplo da “busca” por uma namorada.

Sam apresenta traços comumente ligados ao estereótipo do autismo. Ele é um jovem metódico e muito organizado, que anota tudo sobre a sua rotina. Além disso, Sam explicita ter, assim como pessoas com TEA, hiperfoco, no caso de Sam, por animais, principalmente os pinguins. Nota-se uma fala lenta, confusa que se repete quando se trata dos assuntos que lhe interessam, sem preocupação com a situação de fala do outro. A narrativa apesar de ser ficcional re/produz um universo simbólico para o telespectador que interpreta a linguagem, construindo sentidos, conforme explica Hall

Na linguagem, fazemos uso de signos e símbolos – sejam eles sonoros, escritos, imagens eletrônicas, notas musicais e até objetos – para significar ou representar para outros indivíduos nossos conceitos, ideias e sentimentos. A linguagem é um dos “meios” através do qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura (HALL, 2016, p. 18).

Podemos pensar que a representação de um jovem autista é marcada, em muitos dos episódios da série, pelas características estereotipadas e caricaturadas das narrativas médicas e de manuais que apresentam as peculiaridades que classificam um sujeito como dentro do espectro do autismo. A partir dessa literatura, em específico, o sujeito com autismo precisa ser tutelado por ter sua habilidade social comprometida. No caso de Sam, o personagem representa um jovem autista de alto funcionamento, mas é evidenciada uma característica

autista bem demarcada: a dificuldade em se relacionar e os prejuízos sociais por conta do déficit na comunicação verbal e não verbal. O personagem mostra-se como um sujeito inflexível e que se sente desconfortável com mudanças, valendo-se de comportamentos repetitivos para se modular e conseguir focar em novas ações. (VARGAS, 2021).

Ao longo dos episódios da primeira temporada, Sam demonstra desejo por sua terapeuta Julia, uma adulta distante do seu círculo de convivência escolar. Como sente-se incapaz de demonstrar seu interesse pela terapeuta e ver-se correspondido, Sam organiza estratégias para conseguir lidar com a “situação nova” – seu desejo por Julia. Desta forma, o jovem compreende que precisa “ensaiar” e “treinar”, com outras garotas e assim, preparar-se para a conquista de Julia. Logo, sua busca é por uma “namorada de treino” que o torne capaz de conquistar uma namorada.

No primeiro episódio o protagonista é representado no contexto escolar como um sujeito “invisível” socialmente, que está ali, mas sua existência é ignorada pelos/as demais colegas da escola. Neste episódio também é destacado o interesse do personagem em manter um relacionamento afetivo, como se vê na transcrição da cena, abaixo (VARGAS, 2021, p. 85):

A minha escola é... cheia, barulhenta e tem um cheiro estranho. Mas ela tem uma coisa boa: tem muitas garotas. Eu acho que toda garota é bonita do seu jeito. Como um floco de neve numa tempestade sazonal na Antártida” (Neste trecho da fala a câmera mostra Sam no plano médio, mas retorna em seguida para o primeiro plano para a última fala da cena) “Mas elas nem notam minha presença.” (Atypical, episódio 1, primeira temporada)

Na trama em questão, chama-nos a atenção a im/possibilidade de Sam vivenciar um relacionamento. Ele, a partir de seu reconhecimento como sujeito autista, entende que nenhuma das jovens de sua escola poderia interessar-se por ele e, desta forma, sente-se incapaz de procurar e/ou demonstrar seu afeto/desejo por alguém de modo independente.

Contudo, podemos relacionar tais dilemas fortemente relacionados ao universo juvenil, como o sentimento de incompletude.

Porém, gostaríamos de problematizar a visibilidade da orientação sexual de Sam, uma vez que ele evidencia o interesse por “garotas” ao longo de toda a série. Não há espaço, nesta produção midiática, para a experimentação, para a dúvida, para a incerteza dos desejos de Sam, por alguém do mesmo sexo. Como destaca Viviane Vargas (2021, p. 86)

Por se tratar de um recurso fílmico e entendido nesta pesquisa como um artefato que veicula uma pedagogia cultural, isto é, que possui um caráter formador, sob as lentes dos Estudos Culturais, percebe-se nas imagens capturadas costumes heteronormativos e uma representação de jovem autista [cisgênero e] heterossexual.

Podemos pensar na potência de norma heteronormativa que regula as im/possibilidades dos desejos – ainda mais daqueles que, por ventura, são descritos como atípicos. Segundo Jeffrey Weeks (2010), a significação do que seria normalidade e, por conseguinte, a definição da anormalidade em relação às identidades sexuais e ao exercício da sexualidade, foram elementos importantes para a distinção entre a homossexualidade e a heterossexualidade, ocorrida entre os séculos XIX e XX. Logo, a constituição de uma adequada identidade sexual feminina, bem como de um modelo de sexualidade masculina estiveram relacionados à produção da heterossexualidade. De acordo com Luís Henrique S. dos Santos (2009), a heteronormatividade organiza um “[...] padrão de sexualidade que tem a qualidade e a força de uma norma.” (SANTOS, 2009, p. 25). No entanto, vale destacar que outras produções tensionam tal direcionamento,

problematizando o silenciamento de pautas LGBTQIA+ no universo autista.³

O jovem Sam, mesmo compreendendo-se como “invisível” no espaço escolar, busca viver a experiência de um relacionamento amoroso. Para tanto, decide, com auxílio da irmã, inscrever-se em um site de namoro e assim, ela realiza seu cadastro, incluindo a descrição de suas características e gostos. Apesar de conseguir encontros promovidos pelo site de namoro, Sam não tem sucesso em seus relacionamentos. Seus “fracassos” com as garotas relacionam-se às características marcantes (e presentes) em muitos sujeitos autistas. Os barulhos e desconfortos do ambiente, parecem sempre excessivos para Sam, a dificuldade no entendimento de recursos e linguagens simbólicas, além da não permissividade ao toque, são apresentados como momentos de perturbação do personagem e que impossibilitam seu relacionamento com as jovens.

Na próxima cena, relativa ao segundo encontro de Sam com uma garota, o personagem, ao ser tocado, reage com repulsa e apresenta uma característica marcante para alguns sujeitos no TEA, que é o desconforto ao ser tocado pelo outro. Contudo, não se deve se levar como uma regra, pois nem todos os sujeitos são hipersensíveis ao toque.

Como já foi dito, além do auxílio da irmã, o jovem Sam recebe o apoio do amigo Zahid, ao longo de toda a temporada, para suas dúvidas em relação às relações de afeto e ao exercício da sexualidade. É importante destacar que todas as cenas de Sam, relacionadas ao afeto e ao exercício da sexualidade são, em alguma medida, “tuteladas” por alguém. É importante pontuar as Legislações atuais que tematizam sobre o autismo, a exemplo da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), a Lei Berenice Piana (BRASIL, 2012), que institui a Política

³ O podcats Introvertendo traz, em muitos episódios, discussões sobre o tema. Ver: <https://open.spotify.com/show/2uxjsIM6Kfvp33iFRDZoCm> Acesso em 20 dez. 2021

Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e ainda, Lei Romeo Mion (BRASIL, 2020). Em tais legislações, são reconhecidos uma série de direitos e prerrogativas aos sujeitos com deficiência, a exemplo de:

Art. 6º A deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa, inclusive para:

- I – casar-se e constituir união estável;
- II – exercer direitos sexuais e reprodutivos;
- III – exercer o direito de decidir sobre o número de filhos e de ter acesso a informações adequadas sobre reprodução e planejamento familiar;
- IV – conservar sua fertilidade, sendo vedada a esterilização compulsória;
- V – exercer o direito à família e à convivência familiar e comunitária; e
- VI – exercer o direito à guarda, à tutela, à curatela e à adoção, como adotante ou adotando, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

Sua autodescrição, apresentada no episódio de abertura da série, visibiliza um suposto “desajuste” que Sam sente em meio aos demais. Vejamos como isso é descrito pela narrativa do próprio personagem:

Eu sou esquisito. É o que todo mundo diz. Às vezes eu não sei o que as pessoas querem dizer, e posso me sentir solitário mesmo que tenha gente ao meu lado. E aí eu só fico sentado e mexendo os dedos que eu chamo de meu comportamento autoestimulante quando eu bato uma caneta num elástico com determinada frequência e penso nas coisas que jamais poderei fazer como pesquisar pinguins na Antártida ou ter uma namorada. (Atypical, episódio 1, primeira temporada)

Enquanto um artefato cultural pode-se pensar que Atypical, ao produzir e veicular representações de um sujeito autista marcadas pelas suas formas de aprender e buscar estabelecer suas relações afetivas, ensine a sociedade, em geral, algumas im/possibilidades de vida para os sujeitos identificados com o espectro. A partir dessa premissa, vale problematizarmos: será que as características descritas para o jovem autista (como “esquisito” e inábil para o namoro) seriam comuns a todos os sujeitos autistas? Por que constituímos o silenciamento de forma imperativa para os corpos, a sexualidade e o relacionamento afetivo para os sujeitos com deficiência? Essas discussões não seriam importantes e inerentes a vida de qualquer sujeito?

Ao longo da primeira temporada, uma colega de escola de Sam, Paige, “encanta-se” por ele e ambos iniciam um relacionamento. É interessante notar que a jovem, não é apresentada pela série como “atípica”. A jovem é focada nos estudos e em leituras, o que a faz identificar-se com Sam. Destoando das características das demais jovens da escola, Paige veste-se de modo mais recatado, parecendo não se importar com a vaidade que é representada usualmente como própria do feminino. Podemos pensar que o “encontro” entre Sam e Paige visibilize uma representação de relacionamento possível entre jovens com deficiência – serão eles apenas “desejados” por outros jovens que se distanciam dos padrões de popularidade? Haveria espaço, possibilidade para que jovens totalmente distintos entre si, se aproximassem afetuosamente? Ou, apenas uma jovem diferente é quem poderá gostar de um jovem autista?

Conclusões parciais

Fischer (2002) em seu estudo sobre *O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV* nos convoca a pensar sobre a forma como olhamos a TV e quais relações estão sendo estabelecidas entre a TV e o tratamento

dado aos chamados “diferentes” por meio da sociedade. Para a estudiosa, os questionamentos a respeito da forma como as diferenças (de gênero, de etnia, de geração, de condição social, de profissão, etc.) são tratadas diretamente, ligadas aos modos de representação, enunciação, a formas de interpretação e comunicação.

Podemos ressaltar a partir do seriado *Atypical* situações de in/exclusões imersas nas representações veiculadas, a fim de refletirmos sobre a realidade de jovens autistas brasileiros e sobre o quanto a luta social e a causa autista já conquistaram, com a formulação de políticas específicas e o tanto que ainda torna-se necessário militar pela afirmação de identidades e diferenças.

Pensar na série *Atypical* como um artefato cultural que atua na sociedade educando o nosso olhar, as nossas compreensões sobre dimensões tão prementes da vida humana, assim como sobre os modos de ser e pensar o autismo foi possibilitada a partir da produtividade que as lentes dos estudos culturais possuem para subverter, tensionar e evidenciar o caráter constitutivo da vida e das relações afetivas. Conforme Fischer (2002) é preciso perceber:

[...] os modos como nossas emoções são mobilizadas, as estratégias de construção de sentidos na TV, sobre a sociedade mais ampla, a vida social e política deste país, comportamentos e valores, sentimentos e prazeres. [...] Significa também assumir que sempre olhamos de algum lugar, a partir de um ponto de vista intuído, exercitado ou aprendido. (FISCHER, 2002, p. 159)

Vê-se, no entanto, que tais direitos nem sempre são respeitados em nossa sociedade, tão pouco visibilizados em produções midiáticas contemporâneas. Podemos pensar que diferentes artefatos culturais, a exemplo da série *Atypical*,

buscam divulgar o autismo, bem como atuar como uma pedagogia, visibilizando características que identificam sujeitos autistas. Contudo, são escassas as abordagens cinematográficas ou midiáticas, alusivas a algum tipo de suporte à sexualidade da pessoa autista, assim como também são escassos estudos sobre jovens autistas. Há um silenciamento sobre as demandas sexuais do jovem com autismo. Há uma cultura discursiva advinda dos primeiros estudos ligando o neurodiverso à infantilidade, que reverbera que os sujeitos autistas sejam percebidos como “anjos azuis”, atrelando esse sujeito à inocência perpétua, promovendo uma negação da sexualidade do jovem autista (BRILHANTE, *et al.* 2021) Com isso, há uma banalização por parte da sociedade e da própria família sobre os desejos do jovem autista pelo relacionamento afetivo, tratando-o como um infantil e seu desejo em relacionar-se como algo hormonal, fugaz e momentâneo.

Assim como no espectro, as vivências e as necessidades são diversas entre as juventudes. Ao pesquisar no campo dos Estudos Culturais pode-se dizer o quanto suas lentes podem contribuir para a problematização do autismo e da constituição do sujeito contemporâneo que envolve uma parcela da sociedade que ainda tem suas necessidades e indagações silenciadas, assim como conquistas e direitos a reivindicar. Contudo, não discutir a sexualidade do jovem autista e da amplitude que corresponde e representa o TEA significa invisibilizar o direito à sexualidade de pessoas autistas e limitar à pessoa com deficiência. Esperamos que este breve ensaio contribua para ampliar discussões sobre o tema.

Referências

ATYPICAL (Temporada 1, ep. 1). Direção: Seth Gordon. Produção: Jennifer Jason Leigh. Roteirista: Robia Rashid, Califórnia: Netflix, 2017.
BOSA, C. A. As relações entre Autismo, Comportamento Social e Função Executiva. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 281-287, 2021.

BLEULER, E. **Demencia precoce: el grupo de las esquizofrenias.** Buenos Aires: Paidós. 1911.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 24 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 24 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 13.977, de 8 de janeiro de 2020.** Lei, denominada "Lei Romeo Mion". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm. Acesso em: 18 jun. 2021

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.** Estatuto da Juventude. Brasília: Diário Oficial da União, 2013.

BRILHANTE, A. V. M. *et al.* "Eu não sou um anjo azul": a sexualidade na perspectiva de adolescentes autistas. **Ciência & Saúde Coletiva** [online]. v. 26, n. 02, p. 417-423, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232021262.40792020>, Acesso em: 03 jan. 2022.

CAMOZZATO, V. C. **Da pedagogia às pedagogias: formas, ênfases e transformações.** Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2012. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

COSTA, M. V.; ANDRADE, P. D. de. Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos. **EDUR. Educação em Revista.** , nº 33, 2017. pp. 1-23

CZERMAINSKI, F. R. **Avaliação neuropsicológica das funções executivas no Transtorno do Espectro do Autismo.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

DAYRELL, J.; CARVALHO; L.; GEBER, S. Os jovens educadores em um contexto de educação integral. *In: MOLL, J. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.* Porto Alegre: Penso, 2012. p. 157-171

FISCHER, R. M. B. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação E Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, 151-162, 2002. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100011>
Acesso em: 19 jun. 2021.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade II.** O uso dos prazeres. 13 ed. São Paulo: Graal, 2009.

GROSSBERG, L. The conversation of cultural studies. **Cultural Studies**, v. 23, n. 2, p. 177-182, 2012.

HALL, S. **Cultura e Representação.** Rio de Janeiro; PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, 1997.pp. 15-46

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. *In: LOURO, G. L. (org.) O corpo educado: pedagogias da sexualidade.* 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 7-34.

MARCELLO, F.; FISCHER, R. M. B. Tópicos para pensar a pesquisa em cinema e educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 505-519, maio/ago. 2011.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes; BOER, Raphael

Albuquerque de. Apresentação. *In: _____ (Orgs.) Leituras sobre a sexualidade em filmes: as pedagogias culturais em foco.* Vol. 9. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.p. 9-14

SANTOS, L. H. S. dos. Heteronormatividade & Educação. *In: Tá difícil de falar sobre sexualidade na escola?* Porto Alegre: SOMOS, 2009. p. 26-36.

SCHWARTZMAN, J. S. Transtornos do Espectro do Autismo: conceitos e generalidades. *In: SCHWARTZMAN, J. C.; ARAÚJO, C. A. Transtornos do espectro do autismo.* São Paulo: Memnon, 2011. Pagina inicial e final

VARGAS, J. R. **O que ouço me produz e me conduz?** A constituição de feminilidades contemporâneas de jovens contemporâneas no espaço escolar da periferia. 2015. 182 f. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

VARGAS, V. dos S. **Atypical:** uma representação de jovem autista a partir dos Estudos Culturais. 2021. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Canoas: Universidade Luterana do Brasil, 2021.

WEEKS, J. O Corpo e a Sexualidade. *In:* LOURO, G.L (org.). **O Corpo Educado:** pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 35-82.

WING, L., GOULD, J.; GILLBERG, C. Autism spectrum disorders in the DSM-V: better or worse than the DSM-IV? **Research in Developmental Disabilities**, n. 32, p. 768-773, 2011.

WORTMANN, M. L. Análises culturais - um modo de lidar com histórias que interessam à educação. *In:* COSTA, M. V. (org.) **Caminhos investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 73-92

SOB O SIGNO DA TENTAÇÃO: IMAGENS DE SEXUALIDADE E GÉNERO NA PUBLICIDADE AO VINHO DO PORTO

Filomena Teixeira
Fernando M. Marques

No princípio era o vinho... e o sexo

O estudo da publicidade abre um campo de possibilidades no questionamento da sexualidade e do género na cultura visual contemporânea. Testemunha da introdução das artes gráficas e da fotografia na imprensa periódica e nas exposições temáticas internacionais, a publicidade ao vinho do Porto fará uso destes meios de comunicação para tornar presente as suas mensagens em grandes comunidades de consumidores. O caso das estratégias publicitárias da marca Ramos Pinto é, a este propósito, paradigmático, como iremos ver neste capítulo. Através de cartazes, rótulos e postais publicitários podemos seguir os discursos de sedução que fizeram sentido no quotidiano das sociedades portuguesa e brasileira no fim do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Nesta transição de século, a publicidade procurará na arte pictórica os modelos comunicativos para a sua afirmação, vindo a adotar nesse processo o corpo feminino como objeto sexual.

A associação do vinho à atividade sexual e ao pecado da luxúria atravessa a história europeia. Na sua obra sobre a simbologia sexual e de género, Mariño Ferro (2016, p. 178-188)

ilustra como desde os clássicos gregos e latinos o vinho é associado ao desejo e à sexualidade. A ideia de que o vinho adormece o controlo dos impulsos e deixa livre curso aos instintos sexuais foi a razão porque se proibiu o seu consumo às mulheres das classes dominantes, na Roma Antiga. São vários os escritores citados que associam o vinho à fraqueza, sedução e perversão das mulheres. Ovídio, na sua *Arte de Amar*, é um dos exemplos quando refere que o vinho “predispõe o espírito para Vénus” e que “Vénus no meio do vinho é fogo que ao fogo se acrescenta.” Na mitologia grega, Dionísio, o vinho divinizado que fomenta o fogo de Eros, uniu-se a Afrodite, a deusa do amor. Vários foram os teólogos cristãos que doutrinaram contra os poderes sexuais do vinho, já que dele surge a lascívia. Clemente de Alexandria (séc. II-III) vê no calor natural do vinho um alimento para a flama erótica. Sensualidade, luxúria carnal e desejo de fornicção são engendradas pelo vinho. O Arcipreste de Hita (séc. XII), no *Livro de Bom Amor*, conta a história de um eremita, persuadido pelo diabo a beber vinho, que fica embriagado e sente desejos de fornicar. Na iconografia dos emblemas e sinais, a luxúria personificada segura um copo na mão, que representa os prazeres proporcionados pelo vinho, os licores e o sexo. A doçura do vinho torna-se símbolo da doçura do prazer amoroso.

As questões de sexualidade e género no discurso publicitário instituem modos de ver e relações de poder que se refazem no espaço público e afetam a intimidade. A publicidade, pela sua ubiquidade, poder comunicacional e capacidade de simulacro, é uma das instâncias “fazedoras de desejo”.

O vinho do Porto é um produto internacionalmente prestigiado, com origem numa região demarcada desde o século XVIII e atualmente classificada como Património Mundial da Humanidade pela UNESCO. Desde o fim do século XIX, foi criando uma identidade visual a partir da publicidade das suas marcas.

Num período de grandes transformações económicas, tecnológicas, científicas e artísticas, como foi a transição

do século XIX para o século XX, tempo de euforia e de crença no progresso, Adriano Ramos Pinto cria, em 1880, uma empresa com vista à produção e comercialização do Vinho do Porto. Nos primórdios da globalização, a sua marca torna-se um produto de exportação na Europa e na América, principalmente no Brasil. Para este sucesso muito contribuiu a estratégia publicitária adotada em cartazes, rótulos e brindes encomendados a artistas consagrados no espaço europeu. Foi neste quadro do “capitalismo estético” que emergiu uma narrativa publicitária em torno da ideia de tentação, em que o sexo e o género tecem os sabores e ritos do afamado vinho generoso. O poder de longevidade das imagens que criou é tal que ainda hoje nos revisita e interpela, constituindo uma marca indelével na cultura visual.

O estudo que apresentamos neste capítulo baseou-se numa pesquisa documental de natureza qualitativa com o objetivo de mapear as narrativas de sexo e género utilizadas nos anúncios publicitários ao vinho do Porto A. Ramos Pinto, o modo como operam no discurso e criam uma cultura de identidade socialmente diferenciada. O corpus foi constituído por cartazes, rótulos de garrafas e brindes (postais e cromos) utilizados para publicitar o vinho entre 1892 e 1935. A recolha de dados foi feita em bases de arquivos online, catálogos, jornais, revistas e livros. Em seguida, procedeu-se à análise do discurso com base nas categorias de sexo e género.

As imagens da tentação

O tema da tentação constitui um eixo estruturante do pensamento ocidental de matriz judaico-cristã. Dicotomias como o bem e o mal, o prazer e a norma, a liberdade e a dominação, o desejo e a virtude, o pecado e a castidade, a natureza do homem e da mulher ou interditos como a nudez e o sexo, são atravessados pela ideia de tentação tal como foi formulada na Bíblia e nas fontes patrísticas da Igreja. Daí para a frente, na pintura e na literatura, constroem-se narrativas

que ainda nos enredam e interpelam. Sem esquecer que a publicidade é, em si mesmo, uma linguagem da tentação, são diversos os produtos anunciados que fixam essas narrativas no espaço público.

A palavra tentação (do latim *tentatio*, -onis) abrange um vasto campo semântico. Pela história cultural que carrega, é um poderoso catalisador de pensamentos sexuais. Nos dicionários, a palavra aparece como sinónimo de desejo, sedução, sensualidade, atração, impulso, incitação.

A temática da tentação na publicidade de A. Ramos Pinto está bem ilustrada nos seus anúncios que se constituem como uma referência importante na cultura visual. Como se refere no catálogo da exposição “Imagens do Vinho do Porto: rótulos e cartazes”, promovida pelo Museu do Douro:

De todas as comunicações conhecidas do vinho do Porto, as de maior sensualidade e qualidade artística são sem dúvida as da casa Ramos Pinto; quer evocando a sexualidade entre casais (René Vincent e Matteo Rossotti), quer em cenas míticas de alienação de jovens mulheres em ambientes dionisíacos caracterizando tanto a tentação do vinho como a sua qualidade desinibidora que atribui “alegria aos tristes e audácia aos tímidos” (Leopoldo Metlicovitz e Matteo Rossotti). (MUSEU DO DOURO, 2010, p. 71).

O tema da tentação foi o motivo do primeiro cartaz publicitário do vinho do Porto A. Ramos Pinto, impresso em 1892, na casa Gouthier Dreyfus de Paris, conhecido como a *Adega do Monge* (fig. 1).

A partir daí, o assunto foi repetido em vários anúncios, tornando-se um signo forte da identidade da marca. A narrativa do cartaz alude às tentações de Santo António¹ e foi inspirado

¹ As tentações de Santo António ou Santo Antão foram representadas na pintura desde o século XIV até à contemporaneidade. O tema tem origem

no quadro do pintor Aimé Morot - "Tentação de Santo Antão" - exposto no *Salon* de Paris, em 1881 (fig. 2).

O cartaz faz desaparecer o ambiente despojado da gruta do eremita do quadro original, transformando-o num fundo neutro com caixas de vinho A. Ramos Pinto, em cima das quais está sentado e apoiado. Conserva a figura do asceta, mas desloca o seu olhar de devoto aflito para a cruz de Cristo, dirigindo-o agora a quem observa o anúncio e ao vinho que escorre para o cálice. Deste modo se procura a cumplicidade da mensagem publicitária. A figura de jovem mulher nua, sentada na perna direita do monge, eroticamente reclinada sobre o seu corpo, é substituída por outra, agora seminua, coberta com um transparente pano azul que deixa visível parte do tronco, seio esquerdo e grande parte das coxas e pernas. Ao invés de afagar maliciosamente a barba branca e acariciar os dedos do monge postos na Bíblia, a jovem do cartaz segura um cálice no qual verte o conteúdo de uma garrafa de vinho do Porto. É este o centro do cartaz. É esta a "dupla tentação" – do vinho e da mulher – como referem Almeida e Guimarães (2013, p. 165). O cartaz dá muito relevo ao produto e à marca. A mão e o pé direito do monge destacam a caixa de vinho e a garrafa. À esquerda, desenhadas em perspectiva, as duas enormes garrafas, quase do tamanho das figuras, dirigem o olhar para a cena central, revelando o que o vinho é capaz de fazer sentir.

Apesar da tradição popular não negar que os monges sempre gostaram de o beber, o anúncio deste vinho do Porto não é dirigido à sua doutrinação. Também não é endereçado às mulheres como a que se expõe no cartaz – aquela que serve o vinho, tentando com a sua beleza e nudez. Mas será dirigido a homens que buscam prestígio e que o podem possuir. O vinho

na Bíblia e nos escritos patrísticos. O mais antigo registo que se conhece da vida de Santo Antão foi escrito por Santo Atanásio, bispo de Alexandria, entre 356 e 366. O prazer sexual é uma das tentações que sofre Santo Antão. O demónio usa do "encanto sedutor do prazer" da mulher para o afastar da vida ascética.

do Porto A. Ramos Pinto tem em si o gosto irresistível do doce néctar, tanto quanto a excitante tentação da carne, ou seja, o inebriante desejo sexual que a mulher provoca. Quem o tem, mostra que o tem e o bebe, será invejado por isso.

A publicidade ao vinho do Porto Ramos Pinto retoma, em 1908, o tema da tentação de Santo Antão num cartaz criado por Leopoldo Metlicovitz, destinado à Exposição Internacional do Rio de Janeiro do mesmo ano, tendo como slogan "Os vinhos do Porto de A. Ramos Pinto são uma tentação" (fig. 3).

Mais uma vez, é o relato da sedução sexual que atormentou o monge no deserto o que se representa na imagem. As expressões de sensualidade das mulheres, os seus gestos e posturas de sedução, são traços do imaginário erótico. Legitimada pela narrativa religiosa, o anúncio publicitário traz à cena a nudez feminina para ser contemplada, tal como o fazia há muito a pintura ocidental, pondo-a ao serviço da propaganda e do consumo do vinho do Porto. O historiador de arte José Augusto França (2000) descreve, deste modo, a composição do cartaz:

representa o santo meio desnudo, de joelhos, mãos postas, os olhos erguidos ao céu, num desesperado esforço para escapar às tentadoras. Estas agrupam-se à volta do tentado: no primeiro plano, de dorso, apoiado num braço, um seio recortado, as ancas notavelmente modeladas, a cabeleira rubra escorregando pelas espáduas, cálice de vinho na mão estendida, está a figura (e a forma) principal da composição (...). Mais adiante por detrás de Sant'Antão, outras três mulheres deitadas estendem cálices, sorrindo sensualmente, meio dormidas na noite que envolve o anacoreta.

A mensagem do cartaz centra-se nas propriedades do vinho do Porto, produto que desafia, com humor, a castidade do santo e que se alia ao poder sexual das mulheres na afirmação do prazer que só ele pode proporcionar.

No mesmo ano, o tema da tentação reaparecerá num cartaz de M. Auzolle, de fundo azul, “com um monge e uma figura feminina de joelhos sobre o livro das orações, coberta por um diáfano véu que foi impresso por Vercasson de Paris” (ALMEIDA; GUIMARÃES, 2013, p. 165) repetindo o slogan. Santo António figura ajoelhado em cima de um rochedo, agarrado a uma cruz de madeira que se quebra na base. Está a ser tentado por uma jovem mulher loira, com duas rosas no cabelo esvoaçante, boca entreaberta, manchas lívidas em torno dos olhos, perdida de amores. A sua nudez é disfarçada por um véu transparente que deixa visível os seus seios e mamilos. Segura na mão esquerda um cálice com vinho do Porto que exhibe para o santo. No chão rochoso está uma caixa de madeira aberta com o rótulo Adriano Ramos Pinto – Porto (fig.4).

O motivo será ainda utilizado num cromo (brinde) de propaganda onde o frade tenta resistir a quatro ninfas seminuas que lhe oferecem o Quinado Ramos Pinto (fig. 5).

O slogan segue o mesmo modelo, mas agora individualizando a tentação deste vinho conhecido por possuir propriedades terapêuticas: “O Quinado Ramos Pinto é uma tentação”². A imagem do postal, com cantos em relevo, foi feita nos ateliers Ramos Pinto. Nela figura um “Santo Antão de mãos no peito, e olhos arredios, ouvindo, mau grado seu, correr de uma ânfora de ouro o vinho para um copo que a tentação lhe oferece, desnudada, para o melhor efeito” (FRANÇA, 2000).

O fruto proibido é o mais desejado

A influência histórica comum do cristianismo em Portugal e no Brasil oferecia, à partida, uma base comum de entendimento

² Os vinhos quinados eram destinados à exportação para países tropicais como o Brasil devido às suas qualidades terapêuticas na proteção contra a febre-amarela por adição de quinino. Esta adição contribuía para a valorização simbólica do produto. Na *Pharmacopea Naval e Castrense*, (1819, p. 150) ao vinho quinado eram apontadas as seguintes virtudes: “he estomacal, febrífugo, tónico, antipútrido, e excita o appetite”.

das narrativas dos anúncios da tentação. A questão era criar um novo jogo de sentidos a partir da criação publicitária, que ganhasse visibilidade no espaço público e suscitasse o desejo atento dos consumidores. Daí o recurso a artistas europeus pioneiros no design gráfico de publicidade. A opção comunicativa utilizada no plano do conteúdo foi a técnica de humor conhecida como a resolução da incongruência, que envolve a introdução de um elemento incomum, estranho ou inesperado no anúncio, causando surpresa e riso.

Outro motivo iconográfico escolhido para a temática da tentação, com ampla representação figurativa na arte ocidental desde as origens do cristianismo, foi o do *pecado original*. O cartaz Adão e Eva no Paraíso (fig. 6)³, foi encomendado a Leopoldo Metlicovitz e impresso por Ricordi e C.^a, Milão, em 1911. Representa a cena do Génesis e tem o seguinte slogan: “*Tentação é o vinho Adriano Ramos Pinto*”. Conhecemos por Almeida e Guimarães (2013) os termos da encomenda feita a Metlicovitz⁴. Ramos Pinto define aqui o que deve e pode ser visto: beleza e sensualidade do corpo feminino; virilidade do corpo masculino; pudor e cuidado na representação do sexo. Metlicovitz fixa a cena da tentação que precede o pecado original. As questões de sexualidade e género estão, pois, no centro da representação figurativa.

O episódio bíblico serviu de mote a inúmeras representações iconográficas na arte europeia, a grande maioria das vezes com sentido doutrinal e moralista. Constituiu como que um fundo imagético na cultura visual, também

³ Podemos ainda ver a reprodução deste cartaz na imprensa brasileira durante a década de 20. Ver a *ilustração Brasileira*, n.º 23, de 14/07/1922 e *Ilustração Brasileira* n.º 26, de 12/10/1922.

⁴ Adriano Ramos Pinto deu as seguintes instruções ao editor para as transmitir ao artista (texto em francês): “que Eva seja de toda a beleza e de uma plástica encantadora. A serpente poderá envolvê-la tanto para que a *Pudence* não tenha nada a *souffrir*. Adão soberbo de anatomia e de cor” (ALMEIDA; GUIMARÃES, 2013, p. 167).

marcado pela forte presença que as teorias do pecado e da culpa têm na mentalidade ocidental. Por outro lado, a substituição do fruto proibido (maçã) pelo vinho, torna duplo o apelo à memória coletiva, já que põe em jogo as conotações que a bebida foi suscitando ao longo do tempo.

A tentação gera um momento de tensão. Os apelos do corpo lutam contra o imperativo da moral e da sua obediência. O impulso sexual contra a ordem moral. Eva não pega no fruto proibido, apenas o olha. O espetador sabe que ela não vai resistir à tentação, mas participa no fingimento. É convocado a *reescrever* a história, reconhecendo o poder atrativo do vinho do Porto. O desenlace será a compra e a degustação, e tudo o mais que com ela se idealiza.

A ideia do cálice de vinho como fruto proibido põe em jogo diversas operações retóricas na imagem. A forma do cálice é metáfora do triângulo púbico e da vulva, que a serpente tapa por prudência de quem encomendou. O vinho pode ainda ser o fluido da garrafa fálica e do ambiente húmido da vulva. O corpo feminino que segue a tradição clássica e renascentista do corpo jovem, ondulado à maneira das Vénus e de pele branca, é o lugar do desejo em que o vinho se bebe. Vinho e sexo interpenetram-se.

As figuras que se desnudam para exhibir o vinho

Como vimos, a publicidade do vinho do Porto A. Ramos Pinto utiliza diversos tipos de conteúdo sexual, cuja análise a seguir se desenvolve, de acordo com as categorias sistematizadas por Reichert e Lambiase (2003) – nudez, comportamento sexual, atração física, referentes sexuais e incorporação sexuais.

De acordo com Reichert e Lambiase (2003) a categoria *nudez* refere-se à quantidade e estilo das roupas usadas pelas personagens. Os exemplos incluem exhibições reveladoras do corpo, que variam de roupas justas a roupas íntimas e nudez

total. Daí que modelos em níveis progressivos de nudez representem um tipo fundamental de sexo na publicidade. Os autores citam vários estudos em que a nudez como fonte essencial de informação sexual foi objeto de investigação e categorizada como sugestiva, parcialmente reveladora e exposta. Em síntese, Reichert e Lambiase (2003, p. 16) referem que

as exibições reveladoras do corpo são um componente importante do interesse sexual e da atração sexual, mas limitar o sexo na publicidade à nudez negligencia outros determinantes da atração sexual, muitas vezes mais importantes, como comportamento, interação física e contextos sexuais.

Na publicidade dos vinhos do Porto Ramos Pinto, a exibição parcial ou total do corpo é quase exclusivamente um atributo de figuras femininas. Como vimos, nos anúncios com o motivo da Tentação de Santo Antão, as mulheres que procuram seduzir o frade aparecem parcialmente cingidas por panos, envoltas em véus transparentes ou nuas. São todas jovens mulheres brancas, de fartas cabeleiras (louras, ruivas ou pretas), possuidoras de corpos curvilíneos e bem torneados. Aparecem sentadas, ajoelhadas, deitadas ou esvoaçantes, como anjos. Os seios nus, frontais ou em perfil, são recorrentes. A exposição das nádegas ou a saliência do seu contorno são também estratégias visuais da tentação. Os gestos e as expressões são de incitação, insinuação e oferta – dos prazeres do vinho (a gula) e do corpo (luxúria). As cenas decorrem perante o assombro ou o sofrimento do monge.

O género dos jogos sexuais

Não é apenas o fisicamente atraente que conta para provocar uma resposta sexual. Daí que o *comportamento sexual* seja uma variável central na análise de conteúdo na publicidade.

Segundo Reichert e Lambiase (2003), o conteúdo sexual em publicidade inclui exibições comportamentais sexualmente provocativas. As personagens surgem em diferentes níveis de intimidade (abraços, beijos, carícias), poses atraentes, em contacto sexual ou em contextos sexuais. As figuras tendem a comunicar interesse ou a provocar excitação sexual através da expressão facial, sorrisos convidativos, contacto visual, olhar sedutor, jogos de *flirt*, posicionamento corporal e movimentos provocantes, como o balancear dos quadris. Também as palavras e o tom de voz (nos anúncios multimédia) podem conotar a sensualidade. Todos estes comportamentos visam uma resposta sexual.

Como vimos atrás, o primeiro cartaz publicitário do vinho do Porto Ramos Pinto que inaugura a série da tentação, mostra uma cena de contacto físico entre uma jovem mulher seminua e o monge que tenta seduzir, representando o comportamento sexual da mulher sedutora.

O cartaz "*Viva a Folia!*" (1935) simula uma festa carnavalesca. Envolto num fato de palhaço, um casal abraçado, com bocas próximas, agita ao alto as suas taças de vinho. As expressões prazenteiras, o olhar deleitoso da mulher e o coração desenhado na face do homem, predizem a dupla alegria do vinho e do sexo que as palavras acentuam: "Não há alegria sem Ramos Pinto" (fig. 7). O jogo gráfico entre o preto e o vermelho faz o resto.

O *Beijo* é o tema de um dos cartazes mais conhecidos do vinho do Porto Ramos Pinto, datado de 1926, da autoria de René Vincent (fig. 8). Nele, o apelo sexual do beijo funde-se com o doce desejo do vinho do Porto no cálice que a mão travessa de Cupido põe entre os lábios sedentos dos amantes.

Uma das cenas mais explícitas de interação sexual é a representada no cartaz *Vigne et Amour*, de Matteo da Ângelo

Rossotti (1910)⁵. Contacto visual, expressão e pose acrescentam significado sexual à seminudez das personagens e ao cenário báquico (fig. 9)⁶.

A cena dos amantes em primeiro plano seria também reproduzida num postal em relevo (ALMEIDA; GUIMARÃES, 2013) com um fundo natural desfocado. Segundo Carrascoza (2003) o anúncio gerou polémica no Brasil:

Nos primeiros anos do século XX, o sabor erótico dos anúncios de Ramos Pinto, o português que comercializava bebidas no Rio de Janeiro, resultava certamente da verve de algum literato. A ilustração de um dos anúncios, que causou polémica na época [...], trazia um casal em cena sensual, ela deitada com os seios à mostra, e ele ao lado, afoito, com uma taça de vinho.

Para além do carácter sensual da imagem, o autor refere a forma literária do título onde se lê: "*Os vinhos do Porto de Adriano Ramos Pinto dão: alegria aos tristes e audácia aos tímidos como dizia o dithyrambo grego*". Para Carrascoza (2003), "Aí estão a citação e o acoplamento para apontar apenas dois recursos típicos da poesia." França (2000) ressalta os modelos académicos do 'erotismo sugestivo' com origem no *Salon* parisiense que a Casa Ramos Pinto adotou e que marcam a sua publicidade, como neste caso, que retoma imagens "da Roma alegremente decadente". Para Almeida e Guimarães (2013, p. 167) a narrativa da tentação inverte-se aqui em relação aos primeiros cartazes, "sendo agora a mulher o ser tentado, [...] onde um sátiro tenta seduzir uma ninfa desnuda."

Diversos cartazes e brindes com publicidade aos vinhos Ramos Pinto incluem cenas de relacionamento amoroso entre personagens

⁵ "Cartaz de grandes dimensões e postal em relevo Impressos por volta de 1910 por O. Rycker y Mendel de Bruxelas"(ALMEIDA; GUIMARÃES, 2013, p. 167).

⁶ O cartaz continua a ser publicado na imprensa brasileira nos anos 20. Ver *Ilustração Brasileira*, nº 19, 20-3-1922.

masculinos e femininos. É o caso do cartaz “*Conselho D’Amigo...*” (1900) onde um elegante cavalheiro (qual Casanova) se encosta por detrás de uma dama decotada e lhe segreda uma mensagem, enquanto pousa, levemente, a mão no seu braço (fig. 10)⁷. Pela expressão recetiva da mulher e o fundo vermelho da imagem, percebe-se que a mensagem foi mais do que a continuação do título “... os preciosos vinhos de Adriano Ramos Pinto” que as reticências evidenciam.

No rótulo “*Tentação*” – cuja cena se repete num brinde e num menu do restaurante parisiense Taverne du Helder da primeira década do século XX – dentro de uma cercadura de flores, um grupo de três jovens mulheres interage com um fauno sorridente. Duas delas tocam-lhe no cabeça e na barba enquanto lhe apresentam dois cálices do vinho do Porto Adriano Ramos Pinto (fig. 11).

A beleza que vem da pintura europeia

Reichert e Lambiase (2003) usam a categoria *atratividade física* para se referirem ao nível geral de beleza física da personagem que, frequentemente, incorpora beleza facial, pele, cabelo e o aspeto físico. Na base está a ideia da atratividade física como uma componente da empatia interpessoal. Citam vários estudos onde a aparência física desempenha um papel central na atração e no desejo sexual, concluindo que, por esse motivo, modelos fisicamente atraentes na publicidade podem ser – e muitas vezes são – considerados exemplos de sexo na publicidade. Daí que, os publicitários usem modelos perccionados como atraentes para chamarem a atenção ou como argumentos implícitos para a marca. Importa referir que os níveis de atratividade física não são unidimensionais, já que variam

⁷ Publicidade desta campanha pode ser vista na *revista ilustrada Brasil-Portugal*, durante os anos de 1901 e 1903, consistindo numa faixa retangular com um desenho de um coração ao centro e uma cercadura de outros pequenos corações encerrando a mensagem “Conselho d’amigo... Os Vinhos de Adriano Ramos Pinto”.

em função de fatores históricos e socioculturais, mas também de questões de gênero.

Na publicidade dos vinhos Ramos Pinto, a atratividade física feminina é um recurso frequente. Mulheres jovens, brancas, elegantes, de cabelos cuidados, epocais e embelezados por flores ou chapéus vistosos, são figuradas nos anúncios. Pela própria temática escolhida, como vimos, os cartazes sobre a tentação de Santo Antão são bem elucidativos a este propósito. Mas outros há em que a atração e desejo sexual são, senão o *leitmotiv*, um dos tópicos de maior atenção. Estão, neste caso, os cartazes *Adão e Eva no Paraíso* (1910), *Vigne et Amour* (1910), *Farandolle* (1926) ou *Presente de Reys* (1912) e os muitos postais brindados aos consumidores como os que usam motivos orientais (odalisca), mitológicos (Vénus e Ninfas) ou ambientes “elegantes” de outros tempos que falam sobre elixir do amor ou as vitórias do coração (fig. 12, 13 e 14).

Por norma, as figuras femininas constituem-se como objetos de desejo, seres que se expõem para atrair a atenção e servirem como porta de entrada mágica para o degustar do vinho, o objetivo principal.

O duplo sentido

Para Reichert e Lambiase (2003, p. 14 e p. 23) a categoria *referente sexual* inclui “alusões e referências a objetos e eventos que têm significado sexual por meio de duplo sentido e insinuação”. Abrange ainda “fatores facilitadores que aumentam ou contribuem para o significado sexual, como cenário, música, iluminação, elementos de design, técnicas de câmara e edição” ou “imagens e palavras que sutilmente se referem a sexo ou que acionam pensamentos sexuais”. Trata-se de elementos “implícitos” ou “subtis” da mensagem (visual ou verbal) que servem para suscitar “pensamentos sexuais”. A diferença relativamente a outro tipo de informação sexual está no facto dos referentes sexuais dependerem do recetor para interpretar a mensagem da maneira pretendida.

No cartaz *Vigne et Amour* (1910), para além da nudez e pose sugestiva dos dois amantes, vários são os elementos da imagem que conotam significado erótico: o cenário festivo, a cor avermelhada e a textura dos tecidos que cobrem a poltrona onde está reclinada a mulher e o cinto de ouro que segura a sua saia sob o umbigo. O plano escolhido para a fotografia faz sobressair a nudez excitada da mulher e o corpo bamboleante da dançarina ao fundo. A pele branca das personagens constitui um pressuposto da cultura erótica dominante no ocidente, que a tradição da pintura bem documenta. O termo “dithirambo” e a expressão “audácia aos tímidos” não deixa dúvidas sobre o significado que querem transmitir: no primeiro caso, um canto em honra de Dionísio ou de Baco que celebra o vinho, o entusiasmo e o delírio sexual; no segundo, a facilitação do impulso para a declaração do convite sexual que a cena retrata.

No *Brinde Donzelas*, do final do séc. XIX, que anuncia o Porto Velho Adriano Ramos Pinto, quatro jovens adolescentes de joelhos desnudos e pose em desalinho, cavalgam a garrafa de vinho suspensa no ar como se fosse um tapete voador (fig. 15).

Agarram-se em fila à da frente que segura as rédeas presas ao gargalo e olha, fixa e pensativamente para a sua ponta. A última, olha diretamente o espetador. Diremos que parecem debutantes a voitar em direção à perda da inocência. O símbolo fálico da garrafa de Porto é evidente, transmitindo um significado sexual à cena. No dizer de Guichard (2001, p. 47) trata-se de “mais uma forma alegórica de exprimir, de maneira apenas velada, a mensagem erótica desejada”.

A garrafa nas mãos do burguês de cartola e monóculo ofertada à jovem que pudicamente lhe insinua as ancas por baixo do sobretudo vermelho e se exprime prazerosa e cúmplice para o espetador, que surge no cartaz de Matteo da Ângelo Rossotti (1911), da série *Tentação*, é um dos exemplos mais conseguidos da criação de uma atmosfera de forte pendor sexual. No cartaz que ficou conhecido como a “*Jovem do regalo*” (fig. 16), a língua

vermelha visível na boca do animal que dá a pele ao regalo da mulher acrescenta significado erótico à cena.

França (2000) dá-nos uma descrição impressionante deste cartaz:

[...] a tentação passa ao lado masculino e personaliza-se no próprio produtor – porque há que identificar o cavalheiro já cinquentão, de chapéu alto, monóculo, colarinhos de goma e rica peliça de peles que, com gulosa expressão, avança, tentador, na mão enluvada, uma garrafa de rótulo bem distinto com a marca do seu vinho, e parece ser o Adriano Ramos-Pinto em pessoa, num retrato meio idealizado. É ele quem tenta, com o objeto reclamado, um consumidor possível – ou melhor e mais agradavelmente, uma consumidora que finge fugir, sorrindo lindamente, e quase olhando, tentada, para trás. [...] Produtor, produto e consumidor encontram-se aqui encadeados pela tentação que é a alma do negócio.

O espremer das uvas no cartaz *Vindimadeira e Fauno* (1897) pode ser interpretado como uma metáfora do ato sexual (fig. 17). Saindo de uma moldura redonda com paisagem de vinha, uma mulher de aspeto cuidado, blusa vermelha decotada e ombros descobertos, de anéis nos dedos, segura nas mãos um cacho de uvas pretas, cujo néctar escorre para uma taça redonda de cristal que um Sátiro risonho, sentado fora da moldura, segura nas suas mãos. Ao seu lado está uma flauta⁸.

A atmosfera erótica do oriente que perpassa no cromo base para pratos *Nonchalance* (1907), baseado na pintura *Odaliske* de Hermann Fenner-Bhemer, da qual a Casa Ramos

⁸ Segundo Almeida e Guimarães (2013, p. 165), Adriano Ramos Pinto “encomenda para Leipzig, além de cromos para propaganda, um cartaz a partir de uma gravura que lhes manda, com uma ninfa com a mão a esmagar um cacho de uvas, cujo sumo escorria para uma taça empunhada por um sátiro”.

Pinto possui uma cópia (ALMEIDA; GUIMARÃES, 2013) mostra bem a importância do cenário e da cultura visual na percepção sexual das imagens. O aparecimento de haréns e odaliscas na pintura ocidental do século XIX, como nos quadros de Dominique Ingres, permitiu a disseminação de imagens e concomitantes fantasias sexuais. A legenda em francês amplia a ilusão: "*un verre de notre Porto est le sublime nectar qui donne le bien être, l'inspiration, tout...*" e assim, no dizer de França (2000), "todas as esperanças se abrem ao espectador, bebedor convidado, sonhando haréns".

O subconsciente e os anúncios

Reichert e Lambiase (2003) consideram *incorporações sexuais* o conteúdo interpretado como sexual ao nível subconsciente. Referem dois tipos comuns de incorporações sexuais: objetos que são moldados ou posicionados como órgãos genitais ou atos sexuais e palavras como sexo, pequenas imagens ocultas de pessoas nuas, partes do corpo e órgãos genitais. São frequentemente designadas por publicidade subliminar, uma vez que são integradas nas imagens pelos criadores de anúncios e devem passar despercebidas por quem as vê. Como exemplo de objetos com simbolismo sexual, citam-se os frascos cilíndricos de perfume conotados com pênis ereto; uma chave na fechadura significando a relação sexual ou o dedo na boca de uma mulher simbolizando feação. O outro tipo de incorporação sexual é constituído por palavras e imagens sexuais ocultas (genitália, seios). Os objetos são denotados enquanto tal, já as palavras e imagens sexuais são imperceptíveis. Mas, em ambos os casos, o conteúdo sexual é percebido abaixo da deteção consciente.

Na publicidade aos vinhos Ramos Pinto há exemplos de incorporações sexuais em alguns anúncios, como no cartaz *Vigne et Amour* (1910) onde é notória a saliência em ponta (fállica) da asa da ave (de rapina, predador) esculpida na poltrona e as letras O da marca Adriana Ramos Pinto com um ponto

no centro, fazendo lembrar seios com mamilos, como Guichard chamou a atenção (2001, p. 42).

Também, no cartaz *Conselho D'Amigo* (1900), podemos observar, no losango vermelho que se desenha abaixo do braço esquerdo da jovem mulher e nos dedos apontados do par amoroso, formas que conotam a vulva e o pénis.

No cromo *Nonchalance* (1907) a ornamentação da mesa sugere a representação estilizada de uma figura masculina alinhada com a zona púbica da jovem odalisca. No mesmo sentido sexual, se pode conotar a garrafa e o cálice de Porto em forma de V que se encontram em cima da mesa.

No cartaz *Adão e Eva no Paraíso* (1911), o cálice (símbolo vulvar) na boca da serpente (símbolo fálico) são também exemplos de incorporações sexuais.

Ressignificar as narrativas visuais

As narrativas publicitárias do vinho do Porto Adriano Ramos Pinto recorrem a repertórios iconográficos da tradição artística europeia. Usam símbolos, metáforas e alegorias, com recurso a códigos de humor socialmente partilhados. Os conteúdos sexuais e de género atravessam os anúncios com base numa rede de sentidos que associa vinho-mulher-tentação-sexo. Pela análise das categorias de conteúdo sexual na publicidade propostas por Reichert e Lambiase (2003), o mapa de sexo e género associado ao vinho do Porto Ramos Pinto mostra o domínio da heterossexualidade, da beleza feminina eurocêntrica, da natureza diabólica da mulher e da sua objetificação sexual.

O anúncio publicitário não se esgota no seu carácter funcional associado à venda do produto. Embora a sua materialidade de cartaz colado em paredes, de papel impresso em jornais e revistas ou em rótulos de garrafa tenha um tempo limitado de vida, as imagens e os sentidos que põe em circulação no espaço público perduram nos atos sociais e no imaginário.

As narrativas publicitárias analisadas, pela sua associação alegre e irreverente a um produto alcoólico socialmente prestigiado, utilizado em rituais socioculturais e políticos, de consumo e aceitação transversal, naturalizam as desigualdades de género e reproduzem os estereótipos sexuais dominantes. Daí a pertinência e importância da sua análise em currículos escolares e de formação docente.

Referências

ALMEIDA, G. N.; GUIMARÃES, J. A. G. **Adriano Ramos Pinto**: vinhos e arte. Vila Nova de Gaia: Ramos Pinto, 2013.

CARRASCOZA, J. A. **Redação Publicitária**. Estudos sobre a retórica do consumo. S. Paulo: Futura, 2003.

GUICHARD, F. **Rótulos e Cartazes no Vinho do Porto**. Lisboa: Inapa, 2001.

FRANÇA, J. A. **Ramos-Pinto**: 1880-1980. Maia: Packigráfica, 2000.

MARIÑO FERRO, X. R. **Imágenes de la mujer e del hombre**. Símbolos de sexo, seducción, matrimonio y género. Gijón: Ediciones Trea, 2016.

MUSEU DO DOURO. **Catálogo da exposição Imagens do Vinho do Porto**: Rótulos e Cartazes. Peso da Régua: Museu do Douro, 2010.

REICHERT, T.; LAMBIASE, J. **Sex in advertising**: perspectives on the erotic appeal. New Jersey: Laurence Elbaum Associates Publishers, 2003.

Consultas online

Sites

Hemeroteca Digital de Lisboa: <http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/>

Hemeroteca Digital Brasileira: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

Arquivo Municipal do Porto: <http://gisaweb.cm-porto.pt/>

Blogs

<http://porto-ramos.blogspot.com/>

<https://restosdecoleccion.blogspot.com>

<http://portoarc.blogspot.com>

<https://vinhoculturaalimentar.wordpress.com>

ANEXO

Figura 1 – Adega do Monge



Fonte: Arquivo Histórico Adriano Ramos Pinto (AHARP). – Catálogo da Exposição Imagens do Vinho do Porto. – Rótulos e Cartazes da Fundação Museu do Douro (2010).

Figura 2 – Tentação de Santo Antão, Aimé Morot



Fonte: Paris-Salon 1881 de Louis Enault, Paris: E. Bernard et Cie , 1881.

Figura 3 – Tentação de Santo Antão



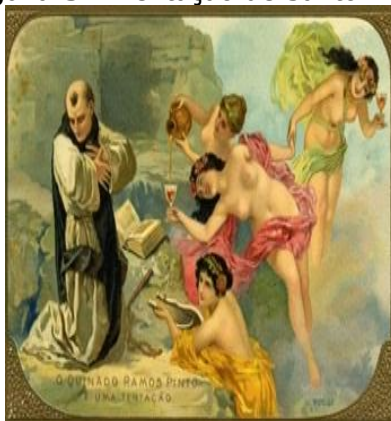
Fonte: Arquivo Histórico Adriano Ramos Pinto (AHARP). – Arquivo Municipal do Porto – <http://gisaweb.cm-porto.pt/> – Rótulos e Cartazes da Fundação Museu do Douro (2010) – Ramos-Pinto: 1880-1980, de França (2000). – Facebook da Casa Ramos Pinto – <https://www.facebook.com/ramospintowines/>

Figura 4 – Tentação de Santo António



Fonte: Arquivo Histórico Adriano Ramos Pinto (AHARP). – Vinhos e Arte de Almeida e Guilherme (2013), editado por Ramos Pinto – Arquivo Municipal do Porto – <http://gisaweb.cm-porto.pt/> – Facebook da Casa Ramos Pinto – <https://www.facebook.com/ramospintowines/>

Figura 5 – Tentação de Santo Antão



Fonte: Arquivo Histórico Adriano Ramos Pinto (AHARP). – Ramos-Pinto: 1880-1980, de França (2000). – Facebook da Casa Ramos Pinto – <https://www.facebook.com/ramospintowines/>

Figura 6 – Adão e Eva no Paraíso



Fonte: Arquivo Histórico Adriano Ramos Pinto (AHARP). – Catálogo da Exposição Imagens do Vinho do Porto. – Ramos-Pinto: 1880-1980, de França (2000). – Facebook da Casa Ramos Pinto – <https://www.facebook.com/ramospintowines/>

Figura 7 – Viva a Folia



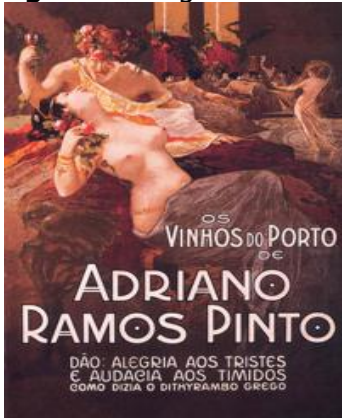
Fonte: Arquivo Histórico Adriano Ramos Pinto (AHARP). – Vinhos e Arte de Almeida e Guilherme (2013), editado por Ramos Pinto

Figura 8 – O Beijo



Fonte: Arquivo Histórico Adriano Ramos Pinto (AHARP). – Arquivo Municipal do Porto – <http://gisaweb.cm-porto.pt/> – Rótulos e Cartazes da Fundação Museu do Douro (2010) – Ramos-Pinto: 1880-1980, de França (2000). – Facebook da Casa Ramos Pinto – <https://www.facebook.com/ramospintowines/>

Figura 9 – Vigne et Amour



Fonte: Arquivo Histórico Adriano Ramos Pinto (AHARP). – Arquivo Municipal do Porto – <http://gisaweb.cm-porto.pt/> – Rótulos e Cartazes da Fundação Museu do Douro (2010) – Ramos-Pinto: 1880-1980, de França (2000). – Facebook da Casa Ramos Pinto – <https://www.facebook.com/ramospintowines/>

Figura 10 – Conselho 'Amigo



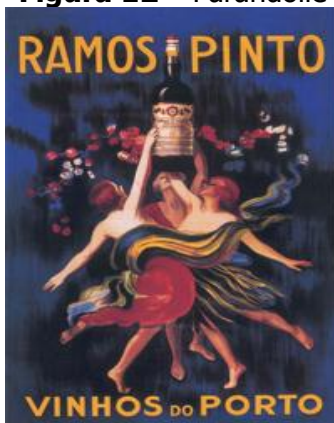
Fonte: Arquivo Histórico Adriano Ramos Pinto (AHARP). – Vinhos e Arte de Almeida e Guilherme (2013), editado por Ramos Pinto

Figura 11 – Rótulo Tentação



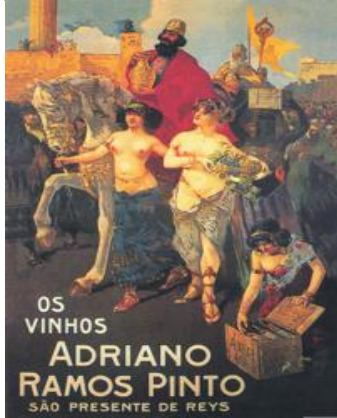
Fonte: Arquivo Histórico Adriano Ramos Pinto (AHARP). – Arquivo Municipal do Porto – <http://gisaweb.cm-porto.pt/> – Facebook da Casa Ramos Pinto – <https://www.facebook.com/ramospintowines/>

Figura 12 – Farandolle



Fonte: Arquivo Histórico Adriano Ramos Pinto (AHARP). – Arquivo Municipal do Porto – <http://gisaweb.cm-porto.pt/> – Rótulos e Cartazes da Fundação Museu do Douro (2010) – Ramos-Pinto: 1880-1980, de França (2000). – Facebook da Casa Ramos Pinto – <https://www.facebook.com/ramospintowines/>

Figura 13 – Presente de Reys



Fonte: Arquivo Histórico Adriano Ramos Pinto (AHARP). – Arquivo Municipal do Porto – <http://gisaweb.cm-porto.pt/> – Rótulos e Cartazes da Fundação Museu do Douro (2010) – Ramos-Pinto: 1880-1980, de França (2000). – Facebook da Casa Ramos Pinto – <https://www.facebook.com/ramospintowines/>

Figura 14 – Nonchalance



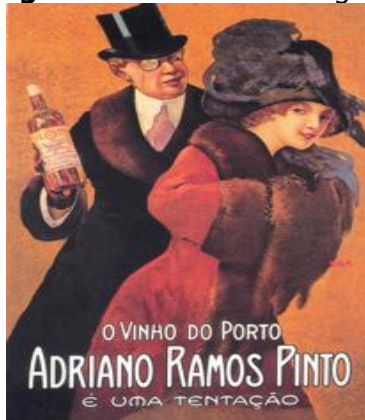
Fonte: Arquivo Histórico Adriano Ramos Pinto (AHARP). – Ramos-Pinto: 1880-1980, de França (2000).

Figura 15 – Brinde Donzelas



Fonte: Arquivo Histórico Adriano Ramos Pinto (AHARP). – Ramos-Pinto: 1880-1980, de França (2000). – Facebook da Casa Ramos Pinto – <https://www.facebook.com/ramospintowines/>

Figura 16 – Jovem do Regalo



Fonte: Arquivo Histórico Adriano Ramos Pinto (AHARP). – Arquivo Municipal do Porto – <http://gisaweb.cm-porto.pt/> – Rótulos e Cartazes da Fundação Museu do Douro (2010) – Ramos-Pinto: 1880-1980, de França (2000). – Facebook da Casa Ramos Pinto – <https://www.facebook.com/ramospintowines/>

Figura 17 – Vindimadeira e fauno



Fonte: Arquivo Histórico Adriano Ramos Pinto (AHARP). – Arquivo Municipal do Porto – <http://gisaweb.cm-porto.pt/> – Rótulos e Cartazes da Fundação Museu do Douro (2010) – Ramos-Pinto: 1880-1980, de França (2000). – Facebook da Casa Ramos Pinto – <https://www.facebook.com/ramospintowines/>

PEDAGOGIAS DA SEXUALIDADE NAS PÁGINAS DE REVISTAS: HOMOSSEXUALIDADE, UM ENIGMA A SER DESVELADO PELA CIÊNCIA?

Joanalira Corpes Magalhães
Paula Regina Costa Ribeiro

Apresentando a pesquisa

Reitero que, ainda que eu pessoalmente acredite que possa haver uma influência genética para a homossexualidade, ainda não existe uma comprovação científica. O avanço nas pesquisas e tecnologias poderá talvez elucidar esse enigma no futuro próximo. (ZATZ, 2011).

Na sociedade contemporânea há a necessidade de se encontrar uma comprovação da causa da homossexualidade, pois ela é vista como um mistério ou, como coloca a pesquisadora Mayana Zatz, um “enigma” a ser ainda desvendado. Com esse propósito, a ciência e alguns de seus campos de saberes vêm sendo nomeados como fundamentais/importantes para desvelar a causa da homossexualidade, a fim de que explicações científicas sejam produzidas sobre esses sujeitos que estão à margem da zona de normalização na qual ainda se encontra a heterossexualidade.

As discussões que se pretendem neste texto estão articuladas e são um recorte de algumas pesquisas¹ que estamos

¹ Projeto Artefatos culturais, formação de professores/as e escola: investigando pedagogias dos corpos, dos gêneros e das sexualidades,

desenvolvendo junto ao Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (Gese) e na atuação no PPG Educação em Ciência da Furg. Nos estudos que estamos desenvolvendo temos como um dos propósitos investigar como diferentes campos do saber atuam nos processos de constituição dos sujeitos. No recorte que apresentamos nesse texto, focamos nossas teorizações na produção de formas de classificar e nomear o sujeito homossexual, bem como maneiras de definir e estabelecer as possíveis causas e/ou origens da homossexualidade.

Para tanto, numa primeira etapa dessa pesquisa, investigamos os artigos científicos publicados no banco de dados da Science Direct. Ao analisarmos estes artigos, evidenciamos o quanto os corpos dos/as homossexuais são examinados, esmiuçados e descritos a fim de se produzir saberes acerca desses sujeitos. Neste processo, focamos nosso olhar em dois movimentos de pesquisa. No primeiro, analisamos os métodos e estratégias empregadas nos artigos científicos para classificação e determinação das identidades sexuais de homens e mulheres. Ao examinarmos essas formas de investigação dos corpos e vidas dos sujeitos, observamos a atuação de duas tecnologias: uma relacionada às técnicas de visualização médica dos corpos e a outra relacionada às técnicas de exame. O segundo movimento da pesquisa teve como objetivo investigar estes mesmos artigos científicos, tendo como foco de análise a rede de saberes produzida sobre a possível causa e/ou “origem” da homossexualidade. Assim, estes estudos, ao pautar a construção de saberes no exame do corpo em sua minúcia, ao compará-lo a outros corpos e ao buscar “descobrir” nele uma origem biológica da homossexualidade, acabam por instituir e determinar o sujeito homossexual

financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (2013-2016); Projeto Observatório brasileiro de políticas públicas de promoção da equidade de gênero e cidadania de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) em educação, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (2012-2016); Projeto Artefatos Culturais, Ciência e Educação: a produção de saberes sobre os sujeitos LGBT, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul – FAPERGS (2017-2020).

como aquele que desvia, que foge ao desenvolvimento considerado normal na população.

Nesse percurso da pesquisa, ao analisar esses artigos e transitar por tais temas, em alguns momentos fomos percebendo que muitas revistas de divulgação, presentes na mídia brasileira, vinham tratando dessas temáticas pautando seus discursos nesses estudos científicos.

Esses movimentos de pesquisa e o encontro com os resultados desses estudos científicos nas revistas de ampla divulgação provocaram-nos algumas inquietações: Por que a homossexualidade deve ter sua causa “descoberta”? O que torna o corpo dos/as homossexuais a matriz de origem dessa identidade sexual? Que série de saberes é produzida sobre essa identidade? De que forma são divulgados esses saberes produzidos? Em que espaços esses saberes são divulgados? E como esses saberes são apropriados por essas revistas? Que intencionalidades pedagógicas essas revistas apresentam sobre a homossexualidade?

Estas inquietações provocaram-nos a escrita deste texto. O mesmo pretende investigar a veiculação dos saberes científicos produzidos sobre a homossexualidade, visando discutir de que forma tais saberes vêm sendo apresentados e incorporados ao discurso midiático.

Para tanto, analisamos algumas reportagens publicadas em revistas de ampla divulgação nacional – Super Interessante, Veja, Época e Galileu – através de algumas ferramentas foucaultianas da análise do discurso. Para discussão dos dados, vamos operar com alguns conceitos e entendimentos relacionados às pedagogias culturais, mídia, estratégias de informar e comunicar, discurso, linguagens, ciência, identidades sexuais, entre outros.

Apresentando alguns conceitos e entendimentos

Descobertas, curiosidades, novidades, conhecimentos e explicações são alguns dos aspectos que compõem e tornam o discurso midiático atrativo, político, social, cultural e educativo. Nesse processo, a divulgação científica, ou seja, a veiculação dos saberes produzidos pela ciência em diferentes produtos midiáticos, desperta um interesse ainda maior dos meios de comunicar e informar os sujeitos na sociedade contemporânea – revistas, televisão, sites, entre outros – já que a linguagem científica denota legitimidade e credibilidade ao que está sendo apresentado.

A produção de saberes científicos tende a gerar não somente uma profusão de descobertas, explicações – ou, ao menos, novas hipóteses sobre as identidades sexuais de homens e mulheres, no caso deste artigo –, mas também a necessidade de comunicá-las a um público amplo.

Nesse processo de educação científica, o que observamos é uma espécie de transposição daqueles saberes produzidos e divulgados em determinados meios de divulgação das ciências – periódicos e revistas científicas, como por exemplo, *Nature*, *Science*, entre outros – destinados e acessados por um público específico (pesquisadores/as, comunidade científica, universidades, etc.) para outras redes tecnológicas de comunicação, ou seja, mídia impressa, ondas de rádios e televisão, computadores, etc., acessadas e destinadas a um público geral. Esse processo de mediação de discursos,

implica o movimento de significado de um texto para outro, de um discurso para outro, de um evento para outro. Implica a constante transformação de significados, em grande e pequena escala, importante e desimportante, à medida que textos da mídia e textos sobre a mídia circulam em forma escrita, oral, audiovisual, e à medida que nós, individual e coletivamente, direta ou indiretamente,

colaboramos para sua produção. (THOMPSON, 1998, p. 33).

Hoje, a maioria dos sujeitos acessa dispositivos tecnológicos em rede – smartphones, tablets, entre outros – os quais possibilitam acessar, romper e transitar por diferentes espaços, informar e ser informado, conhecer e ser conhecido, transgredindo o que vem sendo determinado como espaço educativo.

Assim, ao entender a mídia como mediadora e (re)produtora de discursos de diferentes ordens (política, histórica, científica, religiosa, educativa, entre outras), ou seja, como um desses espaços que nos educam, possibilita-nos problematizar o quanto torna-se relevante estarmos atentos/as a essa propagação de ideias, significados, conhecimentos, valores e representações, no sentido de discuti-las nos tempos e espaços escolares, promovendo aprendizagens do mundo e sobre o mundo (MELO; TOSTA, 2008). Para Lèvy (1999), o que está ocorrendo é uma mudança social, em que os sujeitos questionam as formas institucionais, as formas de pensar e a cultura dos sistemas educativos tradicionais, mas, acima de tudo, colocam em suspenso quem é o sujeito que ensina e quem é o sujeito que aprende, nesse contexto.

Nessa perspectiva, podemos entender que a mídia compartilha, [...], com a escola e com a família, o processo educacional e a tarefa de socialização e de formação de sujeitos inscritos em um campo cultural, contrariando a tese da escola como instância privatista desses processos. (MELO; TOSTA, 2008, p. 55).

A mídia, entendida como uma produtora de bens simbólicos, “corresponde a um sistema complexo de produção, circulação e consumo de bens culturais. Seu foco está orientado em fabricar artefatos que se materializam em palavras, sons,

imagens [...]” (MELO; TOSTA 2008, p. 30). Nesta direção, estamos entendendo revistas, sites, propagandas, filmes, entre outros, como artefatos culturais, ou seja, como produções culturais permeadas de valores, representações e significados de um dado tempo e de uma determinada sociedade. Esses artefatos contêm pedagogias culturais que nos ensinam modos de ser e estar no mundo, construindo e reproduzindo significados sociais. De acordo com Steinberg (1997), o termo pedagogia cultural refere-se à ideia de que são muitos os espaços, além da escola, que nos educam, que veiculam conhecimentos.

Para tanto, a circulação de saberes ocorre na mídia através de múltiplas linguagens – palavras, imagens, sons, objetos, etc. – não podendo ser tomada como neutra, pois nela encontram-se impressos e inscritos sentimentos, significados, maneiras de ver e perceber o mundo e os sujeitos (RIPOLL, 2007). Tais pedagogias culturais produzem valores e saberes, regulam condutas e modos de ser, produzem identidades e representações, e constituem certas relações de poder (SABAT, 2001).

E é essa compreensão que nos provocou a atentar para a pedagogia exercida pela mídia em algumas revistas de ampla circulação nacional – acessando seus sites –, ao veicularem saberes científicos produzidos acerca das possíveis “causas” e explicações da homossexualidade. Investigamos esses artefatos não para mapear o que vem sendo dito sobre os corpos e as sexualidades dos sujeitos, mas com intuito de problematizar o modo como essas pedagogias culturais constroem discursivamente significados que atuam no estabelecimento das subjetividades e das configurações sociais, bem como nas maneiras de perceber os corpos, as sexualidades, os sujeitos e nós mesmos/as.

Assim, essa rede de enunciações de ordem científica que é veiculada nessa mídia e acessada pelos sujeitos instaura e determina explicações e justificativas para a ocorrência da homossexualidade na população, dando uma visibilidade a esses sujeitos, no sentido de trazê-los para a zona de normalização.

[...] a norma é uma medida, uma maneira de produzir uma medida comum. A um tempo aquilo que torna comparável e individualiza: princípio de visibilidade, mediante puro mecanismo de reflexão do grupo sobre si mesmo (EWALD, 1993, p. 88).

Os artefatos midiáticos, através de suas estratégias de comunicar e informar, possibilitam que, nesse processo de comparação e de visibilidade dos sujeitos, seja reconhecido e determinado o que vem a ser o normal (no caso das identidades sexuais, os/as heterossexuais) e o anormal (os/as homossexuais) em nossa sociedade. Assim, estamos considerando que aqueles saberes produzidos sobre a homossexualidade, publicados em periódicos de divulgação científica – como, por exemplo, os artigos disponíveis no banco de dados Science Direct – ao serem acessados pelos sujeitos em outros meios de comunicação interpelam e ensinam modos de definir e compreender a homossexualidade.

Na perspectiva dos Estudos Culturais, nas suas vertentes pós-estruturalistas, investigar tais produções e modos de educar, possibilita-nos problematizar as representações² sociais reproduzidas nelas, buscando mostrá-las como invenções, bem como evidenciar os processos pelos quais tornaram-se “naturalizadas” (SILVA, 2004).

Descobertas, pistas, desafios, inovações: analisando as enunciações sobre a homossexualidade

Nos estudos que estamos realizando por meio de pesquisas na pós-graduação e projetos financiados por editais de fomento, temos nos deparado com algumas reportagens

² As representações, na perspectiva dos Estudos Culturais – nas vertentes pós-estruturalistas – não espelham a realidade, o mundo “real” tal como ele é em sua “essência”. Representação, neste contexto, é entendida como um modo de produzir significados na cultura através da linguagem (SILVA, 2003).

vinculadas a revistas de ampla circulação. Essas reportagens vêm apresentando os saberes científicos produzidos sobre a homossexualidade, utilizam-se de diferentes estratégias e linguagens para promover a divulgação científica. Dentre estas, destacamos: a apresentação de imagens; títulos que despertam interesse e curiosidade; entrevistas com pesquisadores/as renomados/as nas diferentes áreas do saber ou menção a suas pesquisas; utilização da linguagem científica, entre outras.

Nesta direção, para analisarmos essa rede de enunciações e as estratégias de divulgação empregadas nas revistas, organizamos alguns eixos de análise, sendo estes: as técnicas e tecnologias; as vozes autorizadas; e a Ciência.

As técnicas e tecnologias

Em algumas revistas percebemos que é recorrente a menção de técnicas e tecnologias médicas como estratégias empregadas para divulgar e esclarecer alguns estudos realizados para “descobrir” as causas da homossexualidade. Essas técnicas de divulgação estão relacionadas ao uso de imagens produzidas por tecnologias médicas de visualização dos corpos, testes, escalas e infográficos.

Como exemplo, apresentamos a reportagem de Marcela Buscato (2011), da Revista *Época*, na qual são apresentadas imagens produzidas através da ressonância magnética, que mostram as áreas ativadas no cérebro de homens e mulheres heterossexuais e homossexuais durante a pesquisa. Além disso, é mencionado o uso da tomografia em outro estudo. Também menciona o uso de modelos matemáticos em outras pesquisas, contudo não mostra imagens.

[...]. E quanto mais descendentes, melhor para a espécie. Nesse caso, a matemática também explica (BUSCATO, 2011).

Duas reportagens, uma da Revista *Super Interessante* e outra da *Veja*, também mencionam o uso de tecnologias

médicas de visualização dos corpos empregadas em algumas pesquisas científicas, mas não apresentam suas imagens nas reportagens.

[...] Em seguida, a descoberta: usando um escâner, Hamer viu que uma região do cromossomo X, a Xq28, era idêntica em muitos irmãos gays. O que ele descobriu não foi propriamente um único gene gay, mas uma tira de DNA transmitida por inteiro (SZKLARZ, 2005).

[...] uma nova pesquisa, uma das muitas que têm se beneficiado das novas tecnologias de rastreamento fotográfico do cérebro, conclui que a atração sexual nos seres humanos também se regula pelos feromônios. O estudo foi divulgado na semana passada por uma equipe de médicos do Instituto Karolinska, em Estocolmo. Eles monitoraram o cérebro de 36 voluntários usando um aparelho de ressonância magnética (ZAKABI, 2011).

Ao analisarmos a veiculação das imagens produzidas pelos aparelhos de ressonância magnética, por exemplo, podemos problematizar que significados estas produzem nos sujeitos que as acessam. Essas imagens, produzidas a partir dos corpos de homens e mulheres, tanto exercem quanto são instrumentos de poder. Conforme Chazan (2003), estamos em uma sociedade cercada por imagens técnicas de todas as ordens, sendo que a visualidade, desde o final do século XIX, começou a ocupar lugar importante na relação do sujeito com o mundo. O prazer em olhar e em ser visto é constantemente alimentado por novas tecnologias visuais. Todos olham para todos e, nesse processo, procuramos conhecer e entender os sujeitos e a nós mesmos/as, nossas condutas e formas de viver

nossas identidades sexuais. Podemos problematizar que a visualidade dessas produções acabam exercendo uma função constitutiva e normativa.

Na reportagem de Ferreira (2011), publicada na revista *Época*, percebemos outra técnica sendo empregada: um quiz, intitulado "Qual é o sexo do seu cérebro?", através do qual as pessoas poderiam "descobrir" o sexo do seu cérebro respondendo a algumas questões. O quiz foi organizado por uma pesquisadora – numa escala de 1 a 20 – sendo que o número 1 representa o cérebro mais masculino possível, 20 o mais feminino e quem se aproxima do 10 tem um cérebro misto. O teste é composto por 20 perguntas e tem como opções de resposta não ou sim. As perguntas contemplavam questões relacionadas ao ato de cantar afinado, competição, capacidade de escuta, subir em árvore, execução de tarefas, categorizar objetos, preferências de livros, sensibilidade, orientação espacial, entre outros aspectos.

Podemos problematizar que através da realização desse quiz, os sujeitos podem conhecer um pouco mais de si, um pouco mais sobre seu cérebro e sua sexualidade. Essa estratégia de interação possibilita aos sujeitos uma internalização e compreensão do discurso que está sendo apresentado, assumindo-o como seu, como legítimo, ou seja, as respostas obtidas e comparadas na escala possibilitam a homens e mulheres conhecer seu cérebro e, através desse conhecimento, justificar e explicar suas condutas, desejos e formas de viver suas identidades, tendo como modelo um padrão instaurado como normal.

O que observamos é um entrelaçamento das identidades de gênero e sexuais, já que os tipos de perguntas realizadas no teste constituem o que se espera para um sujeito masculino e para um sujeito feminino, como se estas características fossem marcas inscritas no cérebro de homens e mulheres e que determinariam comportamentos e modos de ser normais para ambos os gêneros. Nesse processo, esses artefatos analisados buscam "através de múltiplas estratégias e táticas, 'fixar' uma identidade masculina ou feminina 'normal' e duradoura. Esse intento articula, então, as identidades de gênero "normais" a um

único modelo de identidade sexual: a identidade heterossexual.” (LOURO, 2007, p. 26).

Nesta direção, o que buscamos problematizar é que as identidades, sexuais e de gênero, neste caso, são produzidas socialmente. Assim, essas identidades, embora estejam profundamente articuladas, não são a mesma coisa. As identidades de gênero remetem-nos para as várias formas de viver a masculinidade ou a feminilidade e as identidades sexuais estariam relacionadas com as formas como vivemos nossos prazeres e desejos corporais (LOURO, 2001). Neste sentido, sujeitos masculinos ou femininos podem ser, também, heterossexuais, homossexuais, bissexuais, etc.

Dando continuidade à análise das técnicas empregadas nas revistas, na Galileu, utilizava-se também do recurso dos infográficos para apresentar as explicações científicas produzidas para justificar a ocorrência da homossexualidade nos sujeitos.

Ressaltamos que essa é uma técnica relevante na mídia atual. A utilização dos infográficos, os quais possibilitam tornar a linguagem midiática mais imagética, atendem a necessidade e estilo de vida contemporâneo, pois “o infográfico é lido em poucos minutos, já que é predominantemente visual, e apresenta-se de uma forma fácil de compreender a uma grande parcela da população” (MÓDOLO, 2012). Dessa forma, problematizamos que a utilização dessa estratégia de divulgação tem como proposta possibilitar aos sujeitos um acesso de fácil compreensão dos conhecimentos científicos que vêm sendo produzidos sobre a homossexualidade, que estes saberes passem a compor seu discurso e que pautem as explicações e definições das identidades sexuais.

Essas diferentes técnicas de comunicar empregadas pelas revistas – uso de imagens produzidas pelas técnicas médicas de visualização ou menção a essas tecnologias, quiz interativos, escalas, imagens de anúncios publicitários, infográficos – são estratégias relevantes no discurso midiático tanto pelo modo como são (re)construídas, (re)produzidas e tratadas formalmente

quanto pelos significados, valores e representações que transmitem (KELLNER, 2001).

A veiculação e incorporação dessas técnicas para apresentar e divulgar os saberes científicos produzidos acerca dos corpos e das sexualidades dos sujeitos, na construção do midiático, despertam o interesse e tornam os indivíduos objetos de conhecimento para si e para os outros.

As Vozes Autorizadas

Há quase duas décadas, psicólogos, geneticistas e neurologistas vêm coletando amostras das diferenças biológicas entre héteros e homossexuais [...] (NOGUEIRA, 2011).

O excerto que introduz esse eixo de análise possibilita-nos perceber o quanto, para a construção de seu discurso sobre a homossexualidade, a mídia vem utilizando-se de vozes autorizadas – pesquisadores e pesquisadoras, profissionais conceituados das diferentes áreas do saber – para credenciar os estudos e explicações científicas apresentadas nas reportagens.

A primeira grande descoberta corroborando essa tese foi feita pelo neurologista americano Simon Le Vay em 1991 (NOGUEIRA, 2011).

[...] Naquele ano um artigo na prestigiada revista "Science" trazia os resultados do estudo feito pelo americano Dean Hammer com 114 famílias de homossexuais (NOGUEIRA, 2011).

O que observamos é que, para veicular e construir seu discurso, essas revistas fazem uso de diversas estratégias para reforçar e legitimar o que está sendo dito. Uma delas, para falar sobre as possíveis causas e explicações da homossexualidade, foi a de convocar as vozes autorizadas, isto é, pesquisadores/as de diferentes áreas, destacando-as como produtoras e legitimadoras do conhecimento. Além disso, utilizavam-se de discursos que

provinham de locais específicos, isto é, universidades, periódicos científicos, institutos e centros de pesquisa renomados.

Ao analisarmos essas pedagogias, pudemos perceber, nesse processo de construção do discurso, a presença do que Michel Foucault (2006) chamou de direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala. Conforme o autor, em toda a sociedade a produção dos discursos é controlada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos, como a interdição, ou seja, sabemos que não temos o “direito de dizer tudo, que não se pode falar em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (Ibid., p. 09). Esse tipo de interdição possibilita-nos perceber que o discurso, longe de ser um elemento neutro, está ligado com o desejo e com o poder.

Além de mencionar o quão legítimo é esse sujeito que fala sobre a homossexualidade, em uma das reportagens analisadas ainda é ressaltado que o pesquisador, que construiu tal saber científico, é também homossexual, ou seja, além de ser uma referência nos estudos da área, o mesmo possui ainda mais legitimidade, pois fala sobre si, sobre uma identidade que vivencia e tem conhecimento.

Até que em 1991 o neurocientista anglo-americano Simon LeVay, gay declarado, anunciou ter encontrado diferenças em cérebros de homens gays e héteros (SZKLARZ, 2005).

Em outra reportagem analisada, são mencionados os estudos de uma bióloga transexual, a qual vem defendendo a ideia de que pesquisar as causas das “orientações sexuais” pode ser uma alternativa para diminuir preconceitos.

Cientistas, no entanto, defendem a necessidade de pesquisa, argumentando que elas podem acabar – ou pelo menos diminuir – preconceitos. “Os homossexuais são muitas vezes

acusados de exibir um comportamento não natural. A única maneira de refutar essa acusação é pesquisar as causas das diferentes orientações sexuais”, diz a bióloga transexual Joan Roughgard, professora da Universidade Stanford e autora do livro *Evolution’s Rainbow* (“Arco-Íris da Evolução”, sem tradução em português), em que analisa cerca de 300 casos de comportamento homossexual entre animais (SZKLARZ, 2005).

Em ambos os excertos mencionados acima, percebemos que, mais do que cientistas conceituados nas áreas de atuação, os mesmos detêm e inspiram ainda mais credibilidade ao que está sendo dito, pois são sujeitos que vivem sua sexualidade fora do padrão esperado são os próprios anormais que estão construindo esses saberes sobre eles mesmos.

Neste processo de analisar o discurso midiático dessas revistas, não buscamos dominar os poderes que eles têm, nem conjurar os acasos de sua aparição; trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles. Rarefação, desta vez, dos sujeitos que falam; ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for de início, qualificado para fazê-lo (FOUCAULT, 2006, p. 36-37).

Assim, não estamos confrontando o autor e o que ele quis dizer, mas buscamos perceber qual a posição que esse indivíduo ocupa para ser esse sujeito que fala, o que torna essa posição legítima para introduzi-lo na ordem do discurso sobre a homossexualidade.

A Ciência

O debate sobre a origem da orientação sexual é hoje um dos mais quentes da ciência – e também um daqueles em que os resultados parecem mais surpreendentes. [...] nos últimos anos, pesquisadores começaram a apontar novos – e surpreendentes – caminhos. As maiores novidades vêm dos estudos

biológicos. [...] Mas as evidências estão causando uma revolução no pensamento científico. E se comprovadas, poderão subverter noções básicas que construímos ao redor dos gays (SZKLARZ, 2005).

Para além da chamada de vozes autorizadas para dar credibilidade ao que está sendo dito, as revistas analisadas apontam "A" ciência como campo do conhecimento autorizado e legitimado para a construção de saberes e verdades sobre os sujeitos e suas identidades sexuais, principalmente, a homossexualidade. Para tanto, "desafio", "intrigante", "prova mais consistente", "revolução no pensamento", "comprovação", são algumas das expressões mencionadas nas reportagens no intuito de chamar a atenção e potencializar esse efeito de verdade que socialmente construímos acerca da produção científica.

O estudo foi recebido como uma **das mais fortes evidências** de que a causa da homossexualidade também é determinada biologicamente e não apenas por uma escolha pessoal, moldada por experiências de vida (BUSCATO, 2011).

Agora, **o maior estudo** sobre o assunto quer responder: é possível nascer homossexual? (NOGUEIRA, 2011).

O novo desafio dos pesquisadores é entender quais **as origens de um fenômeno recém-descoberto**: a existência de irmãos mais velhos parece afetar a sexualidade dos mais novos. É o chamado "efeito big brother" (SZKLARZ, 2005).

Conforme nos aponta Foucault (2007), a produção de verdade em nossa sociedade está centrada no discurso científico,

nas instâncias, sujeitos e meios que a produzem e reproduzem – centros de pesquisa, universidade, cientistas, mídia, periódicos científicos, entre outros. Nesta direção, o que percebemos nessas reportagens é a ciência como responsável por revelar e descobrir o que na biologia dos sujeitos homossexuais existe de diferente para a ocorrência dessa identidade sexual na população, bem como o reconhecimento de legítimos e verdadeiros os conhecimentos que esse campo do saber produz.

Assim, acessar essas revistas possibilita-nos construir entendimentos e certezas sobre nós mesmos e os outros, pois “não estamos acostumados a viver em um mundo sem certeza e sem segurança, sem a claridade dada pelas verdades científicas” (HENNING, 2011).

Para Sousa Filho (2003), as diversas pesquisas e teorias sobre a causa da homossexualidade seriam produtos originados da supremacia do fundamentalismo heterossexista. Caberia à ciência, neste caso, olhar para a matriz biológica dos corpos desses sujeitos – genes, hormônios, cérebro, etc. – para construir verdades que justifiquem a homossexualidade e a tornem socialmente aceitáveis, tratando-se “de preconceito disfarçado em ciência”.

Relacionar a homossexualidade a causas biológicas (disfunção hormonal), psicológico (traumas infantis), social (isolamento, ausência feminina) ou a outras causas é dar status científico ao preconceito moralista – fundamentalista – que quer fazer crer a todos que a única expressão normal da sexualidade humana seria a heterossexualidade, porque seria sua forma natural. Hoje, não se pode mais aceitar a continuidade da aberração dessas explicações como fundamento para “teses científicas” ou como fundamento para a instituição do direito, sabendo-se que até aqui, em muitas sociedades, os homossexuais continuam excluídos da cidadania plena (Ibid.).

Diante dessa discussão, cabe salientar o quanto tais estudos e explicações científicas são invenções históricas e sociais, de um determinado tempo e espaço e “a ciência é apenas uma das formas de saber, um dos mais poderosos regimes que

instituem verdades.” (COSTA, 2007, p. 98). Nossa sociedade, é dirigida por uma “ordem discursiva que rege o que deve ser dito e o que deve ser calado, e os próprios sujeitos não estão

isentos desses efeitos. [...] Eles são, simultaneamente, construídos e constituintes.” (Ibid., p. 99).

Nesta direção, entendemos que as identidades sexuais, são construídas na e pela linguagem, permeadas de valores, representações e significados construídos culturalmente como, por exemplo, pelo discurso midiático.

Tecendo algumas considerações

Diante das discussões tecidas, destacamos que o propósito deste trabalho foi o de discutir como se expressam as pedagogias da sexualidade nas revistas analisadas, ou seja, problematizar como essa mídia, através de suas diferentes estratégias de comunicar e informar saberes científicos sobre a homossexualidade – organizadas nas categorias de análise apresentadas: técnicas, vozes autorizadas, ciência, comprovações e cultura – estão entrelaçadas e têm efeitos na constituição de significados e representações sobre o sujeito homossexual.

Nesse processo de (re)produção de conhecimentos acerca da homossexualidade, empregado pelas revistas, se constroem o que vamos reconhecendo e entendendo como heterossexualidade/homossexualidade, biológico/cultural e normal/anormal. Isso significa assumir que é através da linguagem que vão sendo produzidos e colocados em ação mecanismos e estratégias de identificação e de diferenciação que estão na base das hierarquizações e desigualdades sociais.

A mídia, como uma dessas instâncias sociais de produção de significados através da linguagem - imagens, testes, saberes científicos, entre outras – ensina modos de definir, perceber e viver nossa sexualidade, por exemplo. No caso das reportagens analisadas, percebemos o quanto são estabelecidos significados

e representações sobre a homossexualidade – anormal, um desvio, um problema no “desenvolvimento sexual” normal, algo no corpo que é diferente, uma questão de cultura e biologia, etc. – os quais instituem modos de classificar e determinar as identidades sexuais. Essas revistas, entendidas e reconhecidas neste texto como produtos culturais, são portadoras de pedagogias, as quais (re)produzem determinados conhecimentos, valores e significados, ensinam modos de explicar, justificar e reconhecer a homossexualidade.

Através de seu dispositivo pedagógico, a mídia atua garantido o estabelecimento da norma, pois os sujeitos homossexuais devem ter seus corpos “revelados” pela ciência, a fim de possibilitar a construção de conhecimentos e entendimentos sobre si. Nesta direção, procuramos discutir o quanto

as pedagogias não são apenas instâncias de “informação” sobre determinados temas, elas envolvem processos ativos de formação de sujeitos. A educação não é simplesmente mediadora de identidades, ela é ativamente produtora de identidades, posicionando os sujeitos em relação a verdades de raça, sexo, gênero, religião, nação, classe, faixa etária, corpo, etc. (SEFFNER; FIGLIUZZI, 2011, p. 51).

As revistas analisadas, através da divulgação dos saberes científicos, configuram-se como mecanismos de regulação e determinação de significados sobre o corpo homossexual, interpellando os sujeitos que acessam seu discurso, os quais aprendem a se identificar, incorporar e agir conforme as marcas, biológicas, que seu corpo apresenta, constituindo, assim, sua identidade.

Para Hall, nossas identidades são construídas culturalmente, sendo que a cultura envolve todas as práticas que não se encontram inscritas em nossa genética, mas que “nos transmitem valores, que precisam ser interpretados significativamente pelos outros, ou que dependem do significado

para seu efetivo funcionamento” (HALL, 1997, p. 3). Por esse viés, entendemos que a veiculação de saberes científicos sobre a homossexualidade, através da linguagem midiática, (re)produz conceitos, verdades, valores, crenças e representações, que organizam e regulam as práticas sociais, que influenciam condutas, modos de ser e estar na sociedade, ou seja, quem são e a que grupo os sujeitos pertencem, que demarcam e sustentam a homossexualidade.

Através das problematizações tecidas neste texto, procuramos contribuir com algumas das discussões acerca da homossexualidade no campo educacional. Tomar essas revistas analisadas como artefatos culturais, as quais continham determinadas pedagogias da sexualidade (re)produtoras de conhecimentos, de natureza científica, possibilitou-nos discutir o quanto seus ensinamentos estão articulados às diferentes maneiras de representar e posicionar os sujeitos com relação a sua identidade sexual, ou seja, o heterossexual como referência e o homossexual como aquele que deve ser estudado, comparado, investigado e compreendido através da biologia de seu corpo. Nessa direção, o que propomos é o reconhecimento dessas pedagogias enquanto um dispositivo cultural que, assim como a escola, está engendrado na construção de determinados ensinamentos que nos educam enquanto sujeitos.

Referências

BUSCATO, M. **A biologia explica**. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,EMI6300-15224,00-A+BIOLOGIA+EXPLICA.html>>. Acesso em: 29 set. 2011.

CHAZAN, L. K. O corpo transparente e o panóptico expandido: considerações sobre as tecnologias de imagem nas reconfigurações da pessoa contemporânea. **PHYSIS**: Revista Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 13, p. 193-214, 2003.

COSTA, M. V. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural de identidade. In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 91-116.

- EWALD, F. **Foucault: A norma e o direito**. Lisboa: Vega, 1993.
- FERREIRA, T. **Qual é o sexo do seu cérebro?** Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,EMI65446-15224,00-QUAL+E+O+SEXO+DO+SEU+CEREBRO.html>>. Acesso em: 29 set. 2011.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2007.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2006.
- HALL, S. The Work of Representation. *In*: HALL, S. (org.) **Representation. Cultural Representations and Signifying Practices**. Sage/Open University: London/Thousand Oaks/New Delhi, 1997.
- HENNING, P. C. Profanando a ciência: relativizando seus saberes, questionando suas verdades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, p. 158-184, jul./dez. 2007. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/henning.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2011.
- KELLNER, D. **A cultura da mídia: estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Bauru: EDUSC, 2001.
- LÈVY, P. **Cibercultural**. São Paulo: 34, 1999.
- LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, G. L. **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 07-34.
- LOURO, G. L. Sexualidade e gênero na escola. *In*: VEIGA-NETO, A. et al. (org.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 69-73.
- MELO, J. M. de; TOSTA, S. P. **Mídia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- MÓDOLO, C. M. **Infográficos: características, conceitos e princípios básicos**. Disponível em: <<http://www.aligattor.com.br/cdromparacongresso/resumos/R0586-1.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2012.
- NOGUEIRA, P. **O polêmico gene gay: a relação entre genética e homossexualidade vive sendo provada e contestada. Agora, o maior estudo sobre o assunto quer responder: é possível nascer homossexual?** Disponível em: <<http://revistagalileu.globo.com/Revista/Galileu/0,,EDG80153-7943-197,00-O+POLEMICO+GENE+GAY.html>>. Acesso em: 27 set. 2011.

- RIPOLL, D. Corpo, genética e poder: notas sobre o filme Gattaca. *In: WORTMANN, M. L. C. et al. (org.). Ensaios em Estudos Culturais, Educação em Ciências.* A produção do corpo, da natureza, da ciência e da tecnologia: instâncias e práticas contemporâneas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. p. 115-130
- SABAT, R. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 1, p. 12-21, jun./dez., 2001.
- SEFFNER, F.; FIGLIUZZI, A. Na escola e nas revistas: Reconhecendo pedagogias do gênero, da sexualidade e do corpo. **Revista FACED**, Salvador, n. 19, p. 45-59, jan./jun. 2011.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SOUSA FILHO, A. de. **Homossexualidade e Preconceito**. Disponível em: <http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2003/08/262050.shtml>. Acesso em: 11 abr. 2012.
- STEINBERG, S. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. *In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. de; SANTOS, E. S. dos. (org.). Identidade Social e a Construção do Conhecimento.* Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre/Secretaria de Educação, 1997. p. 98-145.
- SZKLARZ, E. **Por que os gays são gays?** Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/por-que-os-gays-sao-gays/>. Acesso em: 25 set. 2011.
- THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Petrópolis: Vozes, 1998. ZAKABI, R. **A atração está no cheiro**. Disponível em: http://veja.abril.com.br/180505/p_100.html. Acesso em: 29 set. 2011. 164
- ZATZ, M. **Homossexualidade**: genético ou ambiental? Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/genetica/arquivo/homossexualidade-genetico-ou-ambiental/>. Acesso em: 29 set. 2011.

FIGURAÇÕES E FORÇAS DO FEMININO: ARTE E RESISTÊNCIA NA REINVENÇÃO DE CORPOS, SEXOS E GÊNEROS¹

Martha Giudice Narvaz
Aline Kauana Cesar

Introdução

O objetivo deste texto é o de apresentar proposições de pesquisas em andamento que articulam arte e educação na busca de subsídios para a formulação de intervenções pedagógicas feministas decoloniais. A intenção é repensar corpo/sexos/gêneros para fabular outros modos de habitar os corpos e o mundo e de performar o feminino desde perspectivas outras que descolonizem o pensamento e possam contribuir como arsenal de luta para formas de reexistência. Investigam-se as figurações do feminino e suas relações com mitos, contos, lendas e iconografia popular de diferentes tradições. A constituição do arquivo de pesquisa ocorre por meio das proposições de análise das imagens de Warburg (2010) e Didi-Huberman (1988, 2013a, 2013b), tendo como referencial analítico o feminismo decolonial, as filosofias africanas e ameríndias e o pensamento da diferença de Deleuze (2007) e Guatarri (2001, 2012).

Nossas pesquisas justificam-se na medida em que, a despeito das 'conquistas' jurídicas na regulamentação dos modos

¹ Texto revisado e ampliado de artigo original intitulado "De Lilita à Pombagira: Literatura e Arte para decolonizar corpos e mundos", publicado na Revista Literatura e Debate, v. 15, n. 27, jul/dez de 2021.

de vida, diversas formas de violação irrompem na cena cotidiana. Mulheres e meninas negras e pobres são as principais vítimas de violência sexual e doméstica. Ocupamos a quinta posição no ranking mundial de feminicídios. Dados do Atlas da Violência de 2018 apontam 13 mortes violentas de mulheres por dia, 1.206 casos, ante 1.151 registrados em 2017. No primeiro mês de 2019, foram reportados mais de 100 feminicídios em todo o país. Relatório intitulado Violência Doméstica durante a Pandemia de Covid-19, elaborado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2020), destaca que os casos de feminicídio cresceram 22,2% entre março e abril deste ano, de 117 para 143 casos. Em 12 estados do país, comparativamente ao ano passado, o número de feminicídios aumentou. No Rio Grande do Sul, os números de feminicídio mantiveram-se estáveis em março, com 11 casos. Os registros de ocorrência relacionados à violência sexual, que levam em conta os crimes de estupro e estupro de vulnerável (contra crianças e adolescentes), tiveram redução média de 28,2% em relação a 2019, o que pode estar relacionado à dificuldade das vítimas em registrar as ocorrências. Devido às medidas de isolamento social, várias vítimas permaneceram na constante presença de seus parceiros – e prováveis agressores – em casa, o que representou um aumento de 37,6% nas denúncias telefônicas de violência doméstica somente no mês de abril de 2020 (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2020). Dados da Secretaria da Segurança Pública do Estado do Rio Grande do Sul contabilizaram, até junho do corrente, 644 estupros, 43 casos de feminicídio consumado e 138 tentativas de feminicídio. Em 2019, foram 359 mulheres vítimas de feminicídio tentado no Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2020). Somos também o país que mais mata travestis e transexuais no mundo. Em 2020, a cada hora uma pessoa foi agredida em função de sua orientação sexual ou identidade de gênero. A cada dia ocorre um assassinato ou um suicídio decorrentes da LGBTfobia no Brasil. Vergonhosamente, lideramos o ranking mundial de crimes contra

as minorias sexuais: matam-se mais homossexuais e transexuais no Brasil do que nos 13 países do Oriente e África, regiões nas quais vigora ainda pena de morte contra práticas sexuais e de identidade de gênero. Mais da metade dos LGBT assassinados no mundo ocorrem no Brasil. Em 2019, 329 LGBT+ foram vítimas de morte violenta no Brasil, sendo 297 homicídios (90,3%) e 32 suicídios (9,8%). Pesquisas apontam que, em termos absolutos, predominam as mortes de Gays (52,8%), seguidos de Travestis e Transexuais (35,8%), Lésbicas (9,7%) e bissexuais (1,5%); 29,4% foram assassinados a facadas, 21,8% com arma de fogo, incluindo estrangulamento, espancamento, tortura e carbonização do corpo. Um terço das mortes violentas de LGBT+, sobretudo de gays e lésbicas, ocorreram nas residências das vítimas; já as trans, especialmente as profissionais do sexo, foram executadas na rua, nos centros urbanos, em estradas e locais ermos. As pessoas trans representam a categoria sexológica mais vulnerável a mortes violentas: o risco de uma pessoa trans ser assassinada é aproximadamente 17 vezes maior do que um gay. Apesar da redução observada nos dois últimos anos, estas mortes cresceram incontrolavelmente nas duas últimas décadas: de 130 homicídios, em média, em 2000, contabilizaram-se 260 em 2010, subindo para 398 nos últimos três anos (OBSERVATÓRIO DE MORTES VIOLENTAS DE LGBTI+ NO BRASIL, 2020). Segundo Relatório da Anistia Internacional de 2020/2021, a retórica antidireitos humanos que se vê no Brasil tem avançado, incidindo, entre outros aspectos, na famigerada ofensiva antigênero, que parece estar associada ao aumento da violência contra as mulheres e as meninas (NARVAZ, 2021).

Revela-se aí a cultura colonial, que tem na exploração e na anulação de outrxs sua marca perversa. Como o universo da significação dominante não tolera nenhuma fuga da qual não tenha controle (GUATARRI, 2012), corpos dissidentes devem ser eliminados. Docilização dos corpos para sua melhor exploração. Ou anulação. Uma das estratégias dessa operação

é a circulação na cultura de signos que legitimam tal desqualificação, necessária à desumanização e à objetificação de outrem que, destituídos de sua humanidade, reduzidos à animalidade, são colonizados, adestrados, escravizados, humilhados, violentados. Essa dita civilização é produzida por um tipo de arranjo social particular que impõe sua significação despótica a partir de códigos secretados pela hegemonia branca, masculina, ocidental (GUATARRI, 2001).

Há um esgotamento dos modos de vida, dos modos de habitar a Terra, dos modos de habitar os corpos, impostos por essa significação dominante, que articula racismo, falocentrismo, produção de pobreza e desastres urbano-ecológicos. Furacões, desabamentos, enchentes, vazamento de óleo e de material radioativo, como Chernobyl e Césio 17, rompimento de barragens de Mariana e Brumadinho e, agora, a COVID-19, revelam “os limites dos aparatos técnico-científicos da humanidade e as ‘marchas-a-ré’ que a ‘natureza’ nos pode reservar” (GUATARRI, 2001, p. 24). Desequilíbrios ameaçam a vida no planeta não só pela proliferação de vírus e de ervas daninhas, mas também por meio de “uma ecologia de ideias danosas” (BATESON², citado por GUATARRI, 2001, p. 7). Não se pode mais pensar, como queria o projeto da Modernidade, separar natureza e cultura, separação que, aliás, não é universal, sequer consensual (LATOUR, 2020; VIVEIROS DE CASTRO, 2015). É preciso, pois,

pensar ‘transversalmente’ as interações entre ecossistemas, mecosfera e Universos de referência sociais e individuais [...]. A ecologia generalizada – a Ecosofia – agirá como ciência dos ecossistemas, como objeto de regeneração política, mas também como engajamento ético, estético, analítico, na iminência de criar novos sistemas de valorização, um novo gosto pela vida, uma nova suavidade entre os sexos,

² BATESON, Gregory. ***l'écologie de l'esprit***. Tomo II. Paris: Seuil, 1980.

entre as faixas etárias, as etnias, as raças...
(GUATARRI, 2012, p. 107).

Plano de Referência

Nas epistemologias racionalistas ocidentais, colonialistas, o conhecimento válido é determinado pela racionalidade técnico-científica, que tem ameaçado a vida no planeta (GUATARRI, 1988). Ao fazer da consciência o fundamento da verdade, Descartes inaugurou, no cenário moderno, além do dualismo mente-corpo, o racionalismo, que excluiu a loucura do pensamento e fez do corpo o lugar das paixões, das ilusões, dos equívocos, do pecado. Instauraram-se códigos binários para explicar o mundo: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-racional, humanos-não humanos, masculino-feminino, natureza-cultura, tradicional-moderno. Mundo esse desconectado de relações ambientais, ecológicas, de práticas culturais e de saberes centrados na espiritualidade (OLIVEIRA, 2005) e na ancestralidade do corpo, da Terra, das mulheres. Esses saberes, com seus rituais, forças e magias, associados ao primitivo e à animalidade selvagem, foram considerados inferiores e mesmo diabólicos. Nas representações pictóricas feitas a partir do olhar do colonizador – branco, homem, jesuíta – as mulheres são símbolos máximos do canibalismo e da luxúria, figurando a exótica e temerária estranheza do Novo Mundo (RAMINELLI, 2009). Os rituais indígenas, com suas danças e tambores lascivos (HOLLER, 2019), assim como as práticas das benzedeiras, das parteiras, das feiticeiras – que “misturam em seu caldeirão os mistérios da vida e da morte herdados das tradições pagãs” (ZORDAN, 2005, p. 331) – foram diabolizados. O sensível, o corpo, os afetos, as intensidades, as paixões, as adivinhações e magias ameaçavam a racionalidade ocidental cristianizada (NARVAZ; ZORDAN, 2019):

As bruxas foram torturadas e queimadas para sinalizar os perigos de práticas e saberes à margem da Igreja e de outras instituições

dominantes na Idade Moderna [...]. Senhora dos descontroles, a bruxa guarda, sob os panos, truques que servem para confundir, embaçar e atrapalhar a razão, fazer com que os cursos do pensamento sejam deslocados (ZORDAN, 2005, p. 338).

Inferiores, primitivas, diabólicas, canibais, irracionais são as forças que deslocam o curso do pensamento que interessam a Deleuze e Guatarri (LAPOUJADE, 2015), as que escapam de qualquer razão, que irrompem no pensamento de forma aberrante, forçada, coagida, violentada. Mas lógico não significa irracional. Há uma lógica irracional nos movimentos aberrantes. Tanto mais lógico quanto mais escapa a toda racionalidade: “são os movimentos aberrantes que constituem a mais alta potência do existir, já as lógicas irracionais constituem a mais alta potência do pensar [...]. As potências da vida produzem incessantemente novas lógicas que nos submetem à irracionalidade delas” (LAPOUJADE, 2015, p. 14). Nesse sentido, há que problematizar a dicotomia entre o racional e o mitológico, bem como desfazer a desvalorização das tradições, saberes populares e religiões ancestrais (OLIVEIRA, 2005). O privilégio antropocêntrico diante da natureza inviabilizou uma “alteridade mais radical e mais originária à humanidade: a animalidade. No perspectivismo ameríndio, por exemplo, os animais e outros não-humanos dotados de alma [...] ‘são’ pessoas, entidades complexas” (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 44). Há outras metafísicas, outras cosmovisões, outras ‘cosmosensações’, no dizer da feminista nigeriana Oyewumi (2017), outras formas de pensar o mundo, a natureza, as relações entre os sexos/gêneros, cuja binariedade e desvalorização do feminino, fruto do sistema da colonialidade de gênero, são contestadas. Outros processos de subjetivação não individualizantes são encontrados nas sociedades arcaicas, que valorizam os mitos, os rituais e as magias:

Nas sociedades arcaicas, a dança, a música, a elaboração de formas plásticas e de signos no corpo, nos objetos, no chão, estavam intimamente mescladas às atividades rituais e às representações religiosas. O psiquismo de um indivíduo não estava organizado em faculdades interiorizadas, mas dirigido para uma gama de registros expressivos e práticos, diretamente conectados à vida social e ao mundo externo (GUATARRI, p. 2012, p. 113).

O mito é um ingrediente vital da civilização humana. Associado à irrupção do sagrado, "é o mito que funda realmente o mundo, mostrando como uma realidade veio à existência" (ELIADE, 1992, p. 51). Para Georges Balandier (1976, p. 27), "os relatos míticos expressam simbolicamente a 'argumentação' pela qual se compreendem (e se justificam) a ordem das coisas e dos homens". Entretanto, a qualquer momento, a desordem pode se instaurar. Cerimônias obrigatórias e periódicas, sob controle ritual sagrado, reveladoras das relações sociais e das tensões por elas geradas, são constatáveis em numerosas sociedades africanas, nas quais as mulheres se levantam coletivamente contra os homens, a plebe se opõe aos aristocratas e os papéis são invertidos a favor dos elementos inferiores subordinados. Mas essa inversão simbólica tem, ao final, a função de restaurar periodicamente o sistema social e político e revigorá-lo, o que é desejado por todos (BALANDIER, 1976).

Embora uma realidade viva à qual se recorre incessantemente, foi-se operando, sobretudo na civilização ocidental, o lento desaparecimento e a desvalorização das antigas superstições e dos mitos, associados à magia e à religiosidade dita primitiva dos territórios colonizados (ZORDAN, 2013). Contudo, diversos rituais, mitos, lendas e cultos ainda circulam na cultura:

Ligada a Grande Mãe, a lua sinaliza os fluxos da Terra, das águas, dos ventos, das marés, das menstruações e partos. Os antigos cultos, antes de serem "religiosos", são indícios de como os povos comungavam com a Terra, se ligavam a seus elementos e às forças planetárias manifestas nos corpos. O que está em questão é o pensamento alógico, a sensação sem imagem, que implica a leitura dos sinais emitidos pela Terra, o aprendizado dos signos da Natureza e da cultura que com ela interage. O sentido desse pensar só pode ser expresso sob uma perspectiva estética, em que as noções de arte, magia, mito e linguagem não se definem senão como "pensamento mágico". Esse pensamento é o saber das sensações, em que as forças preponderam à imagem, e cuja figura só existe em vias de se criar (ZORDAN, 2013, p. 166).

Pensamento mágico - saber das intensidades - contos, mitos, lendas de diferentes tradições (BULFINCH, 2001; PRANDI, 2001; VERGER, 2001) falam de diferentes modos de performar o feminino na relação com as forças da Terra, da Natureza, do Caosmos. Na mitologia grega, as primeiras deusas constituíam-se como poderes independentes dos poderes masculinos que não estavam circunscritos à fecundidade ou à maternidade, tais como Afrodite (símbolo do amor), Deméter (símbolo da agricultura), Hera (símbolo do casamento), Atena (símbolo da inteligência). O poder feminino é também evocado por Platão a partir de Diótima de Mantinéia, sacerdotisa que conhece a arte do amor e da adivinhação. Mantinéia, relacionada à mântica, a arte da adivinhação e do delírio, é poder dado a poucos. Já nos mitos de Pandora, Perséfone e Psique, as mulheres são figuradas como curiosas, frívolas, dependentes e criadas apenas para agradar aos deuses masculinos. Nos rituais africanos

zulu, as mulheres opõem-se às regras habituais que norteiam seus comportamentos de submissão, pudor e reserva, rompendo as interdições mais prementes. Transformam-se em homens, imitam seus irmãos e apoderam-se dos signos e símbolos da masculinidade e da virilidade; desnudam-se e cantam cantos obscenos, enquanto os homens são confinados ao universo doméstico durante a realização destas cerimônias (BALANDIER, 1976). A cosmogonia afrobrasileira é também rica em mitos que falam da relação do corpo-natureza-forças femininas de subversão à ordem patriarcal instituída. Na Umbanda, os poderes das Yabás, os Orixás femininos, delineiam uma força ou elemento da natureza e aludem ao poder matricial original (Naná), poder selvagem e guerreiro (Obá e Yansã), poder de geração (Yemanjá e Oxum), poder de sedução (Oxum e Yansã) e poder mágico (Ewá). Ainda que uma determinada forma de poder esteja corporificada em cada Orixá feminino, constituem uma só força, a força feminina do universo, força que dá vida, gera, transforma, ama e cria. Estas figuras aparecem ainda hoje no imaginário brasileiro nas figuras da guerreira, da sedutora, da mãe, da histérica e da bruxa (CARNEIRO; CURY, 1993; PRANDI, 2001; VERGER, 2001). No mito sumeriano de Lilith, a deusa diaba – outra face de Eva - Lilith foi expulsa do paraíso por reivindicar autonomia e prazer sexual. Associada à Lilith está a Pombagira, que surgiu no Brasil colonial e sedimentou-se no imaginário popular por meio de crenças religiosas europeias, africanas, ciganas e indígenas. As figuras da Pombagira, que são muitas, e de Lilith, falam do desejo de libertação das mulheres dos seus corpos e dos seus prazeres do jugo masculino, da Igreja e do Estado (COSTA, 2012). A Pombagira, mulher de Exu, Exu-mulher, mulher de Lúcifer, Exu desalmada, mulher dos demônios, remete a Exu, ancestral iorubá, que preside a comunicação e a transmissão, força do corpo, da alegria, do gozo e do prazer (PRANDI, 2001), associado a Dionísio (SANTOS, 2014).

As Pombagiras, assim como os Exus, são porta-vozes dos oprimidos, as vozes das ruas, das denúncias do sistema, dos que estão à margem da sociedade, tais como as prostitutas, os gigolôs, os homossexuais, os michês, os malandros e os amantes; todos esses que carregam os estigmas do pecado original, do ilícito, vivenciado nos amores proibidos pelos padrões convencionais e legais (COSTA, 2012, p. 104).

Evidencia-se aí “toda uma criatividade subjetiva que atravessa os povos e as gerações oprimidas, os guetos, as minorias” (GUATARRI, 2012, p. 106) que reivindicam o direito de existir. Re-existir. Resistir. Propõe-se, então, o contágio, o cruzo da pedagogia das encruzilhadas, da lógica exúlica (RUFINO, 2019), do baraperspectivismo – que aproxima Dionísio e Exu na construção de uma filosofia do trágico à moda de Nietzsche (SANTOS, 2014), com o pensamento de Deleuze e Guatarri (DELEUZE, 2007; GUATARRI, 1988, 2001, 2012), e com os estudos feministas decoloniais (ver HOLLANDA, 2020), que recuperam os saberes das ancestralidade e das filosofias africanas e ameríndias (OLIVEIRA, 2005; VIVEIROS DE CASTRO, 2015).

Delineia-se a possibilidade de um pensamento que convoca o corpo, o prazer, o excesso; que celebra o *non sense*, a lógica da sensação, da intuição, da desrazão, das intensidades, fazendo uso da arte, da música, da dança, do mito, da ficção, da poesia (ZORDAN, 2019); como máquina de guerra – de destruição – dos saberes coloniais e patriarcais instituídos, das certezas das pesquisas-acadêmicas-bem-comportadas, racionalistas, na perspectiva de pesquisas que remetam à reinvenção, à resistência, à re-existência de corpos, sexos, gêneros fora dos ditames binários, heterossexistas, racializados e colonizados ainda dominantes (HOLLANDA, 2020).

Inscribe-se aí como interesse de nossas pesquisas a crítica à representação hegemônica das mulheres pelo ocidente,

inclusive na literatura e na arte, que tem contribuído para a formação de uma imagem feminina de passividade e de submissão ao olhar masculino (BERGER, 1999; LOPONTE, 2018; NOCHLIN, 1989; POLLOCK, 1988, RAMINELLI, 2009). Investigar a figuração – para além da representação - inscrita em imagens que sobrevivem no tempo, como as de Lilith e as da Pombagira, entre outras, possibilita dar visibilidade a discursos que libertam as mulheres das figurações estereotipadas do gênero feminino como dócil e submisso (NARVAZ, 2009; ZORDAN, 2017). A pesquisa e a criação de um arquivo alusivo a figuras transgressoras do cânone feminino imposto pela colonialidade do gênero é material que se propõe a problematizar a ordem dominante vigente. Para Zordan (2017, p. 241-242),

Com pinturas e outros tipos de ícones que retratam o feminino, especialmente aquelas mitificadas em figuras de tradição secular, rupturas e continuidades formais mostram como, hoje, o passado nos subjetiva. Modos de figurar a mulher desde um período arcaico, atravessando os séculos medievos, passando pelo Renascimento e os classicismos que o procedem, chegam à *Belle Époque*, final do século XIX e início do século XX, dentro de um prospecto paradoxal de extrema relevância para as lutas das mulheres na atualidade.

Conforme Barthes (1993), a imagem é mais significativa que a palavra, pois impõe a significação de uma só vez. Segundo Didi-Huberman (1988, p. 26), “a imagem pensa. É preciso perguntar como ela (nos) olha, como ela (nos) pensa, como ela (nos) toca, [pois] não se desintrinca a imagem da imaginação e da economia psíquica onde intervém”. Com Aby Warburg (2010), aprendemos que as imagens são memórias coletivas nas quais se podem identificar gestos, restos, fantasmas que atravessam os tempos e vem nos assombrar, uma espécie de retorno do recalco dos sintomas sociais na esfera do visual.

A memória mostra que passado, presente e futuro amalgamados se estendem um sobre o outro, formando uma tessitura que rompe com a linearidade do tempo (DIDI-HUBERMAN, 1988, 2013a, 2013b; WARBURG, 2010).

A imagem torna visível os enunciados e as forças que dão formas à vida, produzindo modos de pensar, de ser, de habitar um corpo, de estabelecer relações com o mundo, enfim, de existir. É, por isso, potente dispositivo de subjetivação (ZORDAN, 2017). Ao descrever como tais figuras operam, o que elas nos fazem, ao que nos interpelam, qual pedagogia informam, identificamos o funcionamento do discurso visual que a iconografia propaga, com suas disputa por significações, o que, no caso das figuras femininas, nos subjetivam como mulheres. Depreende-se disso a importância das lutas das mulheres em torno das representações do feminino, que apontam os modos pelos quais a colonialidade do gênero (HOLLANDA, 2020; OYEWUMI, 2017) impõe uma certa pedagogia (LOPONTE, 2018). A descolonização do feminino “não é possível sem um processo de cura realizado por meio de imagens transformadoras” (COSTA, 2020, p. 320). O paradigma estético, da criação, “[...] tem importante lugar a ocupar como paradigma de referência de novas práticas na direção da formação de subjetividades inusitadas” (GUATARRI, 2012, p. 106).

Entendendo que “toda luta consiste em produzir novas realidades [...], em fazer existir o que é desprovido de direito” (LAPOUJADE, 2015, pp. 281-283), estas pesquisas têm como indagações centrais: Que imagens circulam sobre o feminino na cultura veiculadas por mitos, contos, lendas e figuras? Como elas no olham e nos interpelam? Que forças emanam desse encontro? Como nos subjetivam, como nos educam? Que novas realidades podem ser inventadas sobre os modos de habitar a Terra, habitar os corpos/sexos/gêneros/raças na riqueza de sua diversidade? Para tanto, investigam-se as representações e figurações do feminino por meio de mitos, contos, lendas, iconografia popular e experimentações artísticas. A intenção

é repensar corpo/sexos/gêneros/raças para fabular outros modos de habitar o corpo, de performar o feminino, de habitar a Terra e, então, ficcionar mundos. Busca-se, ainda, sistematizar subsídios para a implementação do estudo da diversidade de gênero, sexual e étnico-racial na educação, ainda periféricas em nossos currículos (NARVAZ; ZORDAN, 2019). Estes estudos, “[...] que inventam lutas, revidam, questionam hierarquias e articulam elementos selvagens não domesticados [...] e conjuram as insuportáveis humilhações humanas [...]” (CORAZZA, 2007, p. 9-11), inscrevem-se nas lutas pela invenção e legitimação de novas possibilidades de existência para os corpos, sexos, gêneros.

Plano de Criação

Temos trabalhado, nesse sentido, em alguns estudos, quais sejam: 1) **De Lilith à Pombagira: mitos, figuras e forças do feminino.** Busca investigar o que as figuras e narrativas míticas gregas, iorubás, judaico-cristãs e guaranis têm a nos dizer sobre o feminino, que pedagogia tem a nos oferecer com seus rituais, danças, músicas, gestos. Invocar suas forças possibilita a invenção de novos modos de habitar o corpo, a Terra, fazer mundo, descolonizando o pensamento e o feminino; e, 2) **Poéticas do Corpo: Poéticas da Violência, Poéticas da Resistência.** Tem por objetivo analisar as obras das artistas brasileiras Márcia X, Rosana Paulino, Ana Mendieta, Sonia Gomes e Paola Zordan, que aproximam arte e vida, sagrado e profano, rituais e magia, corpo e natureza. Edificadas a partir de diferentes materiais misturados aos seus corpos, transformados e submetidos a bordados e torções na forma de esculturas de pano e arquiteturas diversas, suas obras-performance-intervenção se dão em diferentes espaços. Impregnadas de memória e provocações acerca da subjetividade feminina e do disciplinamento dos corpos, abordam temas tanto do assujeitamento quanto das transgressões do feminino.

Trata-se de estudos de revisão bibliográfica e de constituição de arquivos visuais a partir do método da montagem

constelar (WARBURG, 2010), que aproxima as imagens por seus gestos, sem hierarquias entre obras de arte clássicas e da iconografia popular, formando constelações em torno dos temas pertinentes às nossas investigações. A seleção de imagens e das produções artísticas investigadas vem sendo feitas por meio eletrônico. Os procedimentos envolvem, entre outros: 1) a constituição de um arquivo documental e iconográfico envolvendo mitos, rituais, magias, contos e lendas, imagens relativas a deusas, bruxas e orixás femininos (figs.1 e 2); 2) imagens das produções das artistas brasileiras Márcia X, Rosana Paulino, Ana Mendieta, Sonia Gomes e Paola Zordan (fig.3); e, 3) proposição de intervenções pedagógicas. As análises se dão a partir do feminismo decolonial (HOLLANDA, 2020), das filosofias africanas e ameríndias (OYEWUMI, 2017; SANTOS, 2014), do pensamento de Gilles Deleuze (2007) e da Ecosofia de Guatarri (2001, 2012), com tratamento das imagens a partir de Warburg (2010) e Didi-Huberman (1988, 2013a, 2013b).

Figura 1 – Iansã



Fonte: <https://umbandaead.blog.br/2016/03/12/as-orixas-femininas-umbanda/>

Figura 2 – Iemanjá



Fonte: <https://umbandaead.blog.br/2016/03/12/as-orixas-femininas-umbanda/>

Figura 3 – Ortopedoxia



Fonte: ZORDAN, P. Ortopedoxia: Exercícios e experiências em torno de um corpo. ANPAP/UFMS, 2016. p. 473-488. Paola Zordan, 2015. Foto da acadêmica Patrícia Guterrez. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2016/comites/ceav/paola_zordan.pdf>

Considerações nem tão finais

Vêm sendo analisados e problematizados os modos de subjetivação feminina inscritos nas figuras, contos, mitos, lendas e produções pesquisadas. Entendendo o papel da arte como instrumento de luta política, tanto de denúncia quanto de problematização da realidade, buscamos identificar o que sobrevive nestes contos, mitos, lendas e imagens a eles associados – da Lilith suméria à Pombagira brasileira, entendidos como fantasmas sobreviventes e sintomas da cultura que não cessam de secretar efeitos nos modos de produção de conhecimento e nos processos de subjetivação, em especial das mulheres. A partir da articulação das categorias gênero, classe, racialização, etnia e geopolítica, entre outras, as análises colocam em debate os processos de subjetivação contemporâneos, subjetivação essa que se dá pelo contágio com devires outros, rompendo binarismos clássicos tais como natureza e cultura, masculino e feminino, humano e extra-humano, apostando nas potências da vida como criação e na literatura e na arte como saúde, como linhas de fuga de modos instituídos que aprisionam a vida, sobretudo as vidas das mulheres e dos corpos, sexos, gêneros dissidentes e insurgentes das normatizações heterossexistas e colonizadoras há séculos.

Referências

- As orixás femininas na umbanda sagrada.** Disponível em <https://umbandaead.blog.br/2016/03/12/as-orixas-femininas-umbanda/>. Acesso em 10 jan. 2022.
- BALANDIER, G. **Antropológicas.** São Paulo: Cultrix, 1976.
- BARTHES, R. **Mitologias.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.
- BERGER, J. **Modos de ver.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- BULFINCH, T. **O livro de ouro da mitologia.** Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

- CARNEIRO, S.; CURY, C. A. O poder feminino no culto aos orixás. Geledés, Instituto da Mulher Negra. **Cadernos IV**, São Paulo, p. 19-34.
- CORAZZA, S. M. Para pensar, pesquisar e artistar a educação: sem ensaio não há inspiração. **Educação**, São Paulo, v. 6, p. 68-73, 2007.
- COSTA, O. S. da. **A Pombagira**: a ressignificação mítica da deusa Lilith. 2015. 126 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/781>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- COSTA, C. de L. Feminismos decoloniais e a política e a ética da tradução. In: HOLLANDA, H. B. (org.). **Pensamento feminista hoje**: Perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 320-344.
- DELEUZE, G. **Francis Bacon**: a lógica da sensação. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- DIDI-HUBERMAN, G. **A imagem sobrevivente**: história e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013a.
- DIDI-HUBERMAN, G. **Diante da imagem**: questão colocada aos fins de uma História da Arte. São Paulo: Ed. 34, 2013b.
- DIDI-HUBERMAN, G. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Ed. 34, 1988.
- ELIADE, M. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- FORUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro da Segurança pública**. 2020. v. 14. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/> Acesso em: 16 dez. 2020.
- GUATARRI, F. **Caosmose**: Um novo paradigma estético. São Paulo: Ed. 34, 2012.
- GUATARRI, F. **As três ecologias**. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2001.
- HOLLANDA, H. B. de. **Pensamento feminista hoje**: Perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.
- HOLLER, M. A Missão: por uma visão decolonial da música nas reduções jesuíticas. **Revista Vórtex**, Curitiba, v. 7, n. 3, 2019, p. 1-26.

- LATOURE, B. **Diante de Gaia**. São Paulo/Rio de Janeiro: Ubu, 2020.
- LAPOUJADE, D. **Deleuze, os movimentos aberrantes**. São Paulo: n-1, 2015.
- LOPONTE, L. G. Mulheres e artes visuais no Brasil: caminhos, veredas e descontinuidades. **Visualidades**, [s.l.], v. 6, p. 13-31, 2008.
- NARVAZ, M. Quem tem medo dos Direitos Humanos? *In*: SILVA, A. C. M. da; WENCZENOVICZ, T. J. (orgs.). **Direitos humanos, educação e políticas públicas**. Joaçaba: Editora da Unesco, 2021. p. 213-235.
- NARVAZ, M. G.; ZORDAN, P. Quem tem medo do corpo, do sexo e do gênero? *In*: RIBEIRO, Paula *et al.* (org.). **Tecituras: Sobre corpos, gêneros e sexualidades no espaço escolar**. Rio Grande: Ed. da Furg, 2019. v. 1, p. 15-32.
- NOCHLIN, L. **The politics of vision**. Colorado, USA: Icon, 1989.
- OBSERVATÓRIO DE MORTES VIOLENTAS DE LGBTI+ NO BRASIL – 2019: Relatório da Acontece Arte e Política LGBTI+ e Grupo Gay da Bahia. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2020.
- OLIVEIRA, E. D. de. **Filosofia da ancestralidade**: corpo e mito na filosofia da Educação Brasileira. 2005. 353 f. Tese. (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2005.
- OYEWUMI, O. **A invenção da mulher**: Uma perspectiva africana sobre os discursos ocidentais de gênero. Bogotá, Colômbia: En la Frontera, 2017.
- POLLOCK, G. (org.). **Visual and difference**: feminism, femininity and the histories of art. London: Routledge, 1988.
- PRANDI, R. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- RAMINELLI, R. Eva Tupinambá. *In*: DEL PRIORE, M. (org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-44.
- RIO GRANDE DO SUL. **Indicadores da Violência Contra a Mulher – Lei Maria da Penha**. Secretaria da Segurança Pública, 2020. Disponível em: <https://ssp.rs.gov.br/indicadores-da-violencia-contra-a-mulher>. Acesso em: 8 jul. 2020.

- SANTOS, R. de A. dos. **Baraperspectivismo contra logocentrismo ou o trágico no prelúdio de uma filosofia da diáspora africana**. Rio de Janeiro, 2014. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- VERGER, P F. **Lendas de Orixás**. Salvador: Corrupio, 2001.
- VIVEIROS DE CASTRO, E. **Metafísicas canibais**. São Paulo: Naify, 2015
- WARBURG, A. **Atlas Mnemosyne**. Madrid: Akal, 2010.
- ZORDAN, P. Bruxas: figuras de poder. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 12, v. 2, p. 331-341, maio/ago., 2005.
- ZORDAN, P. **Gaia Educação**. Curitiba: Appris, 2019.
- ZORDAN, P. **Ortopedoxia**: Exercícios e experiências em torno de um corpo. In: Anais do 25 Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), UFSM, 2016. p. 473-488. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2016/comites/ceav/paola_zordan.pdf> Acesso: em 10 jan.2022.
- ZORDAN, P. Os saberes mágicos do início da modernidade. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 157-167, 2013.
- ZORDAN, P. Virgem Senhora Nossa Mãe Paradoxal. **História: Questões & Debates**, Curitiba, v. 65, n. 2, p. 239-263, jul./dez, 2017.

"SEXTING": AS TECNOLOGIAS POTENCIALIZANDO A EXIBIÇÃO DE SI

Suzana da Conceição de Barros
Paula Regina Costa Ribeiro

Contextualizando o estudo

Na contemporaneidade, o aumento vertiginoso das tecnologias digitais, bem como a sua popularização, vem contribuindo para a emergência e a disseminação de algumas práticas sociais e culturais, como o *sexting*. Esse termo das expressões *sex* (sexo) e *texting* (envio de mensagens), e descreve uma prática social e cultural, que está se difundindo mundialmente e que consiste em produzir e enviar fotos e vídeos sensuais, eróticos e sexuais, entre conhecidos/as, amigos/as, companheiros/as, namorados/as, ficantes etc., através das novas tecnologias digitais (SAFERNET BRASIL, 2012).

Este estudo tem como objetivo analisar alguns materiais, presentes na internet, que discutem o *sexting*, procurando entender como as tecnologias digitais potencializam a divulgação e a produção de fotos e vídeos caseiros, que procuram escancarar a sexualidade. Além disto, tem como propósito discutir sobre a relação entre os fatores sociohistóricos que possibilitaram a emergência do *sexting*.

Nos próximos momentos deste artigo, situamos a perspectiva teórica em que se fundamenta esta pesquisa. Em seguida, apresentamos as estratégias para a produção dos dados da pesquisa. Por fim, analisamos os materiais produzidos sobre *sexting*.

Alguns apontamentos teóricos

Entendemos que a emergência do fenômeno do *sexting* está atrelado a uma série de modificações decorrentes do deslocamentos da sociedade sólida para a líquida. Assim, essa prática tem como condição de existência alguns aspectos sociais, culturais e históricos, tais como: a popularização das tecnologias digitais, a constituição da sociedade do espetáculo e do consumo, o fortalecimento da sociedade do controle e o afrouxamento das barreiras entre o âmbito público e o privado

Os termos sólido e líquido são utilizados por Bauman para descrever as modificações pelas quais a modernidade vem passando. Segundo o autor a modernidade sólida está relacionada a regras excessivas, que deviam ser seguidas sem ser questionadas. A modernidade sólida ou pesada “era, afinal a época de moldar a realidade como na arquitetura ou na jardinagem; a realidade adequada aos veredictos da razão deveria ser ‘construída’ sob estrito controle de qualidade e conforme rígidas regras de procedimentos [...]” (BAUMAN, 2001, p. 58). Para que as regras e ordem fossem mantidas, alguns sujeitos específicos eram responsáveis por vigiar, disciplinar e punir os sujeitos. Além disso, a modernidade sólida, é marcada pela durabilidade e pelo longo-prazo, assim os desejos, sentimentos, os bens de consumo, os relacionamentos e os planos etc., se mantinham por um longo tempo.

Na modernidade líquida as regras não são tão rígidas assim e se modificam o tempo todo e por isso a mesma pode ser entendida como um tempo de fluidez, liquefação, mobilidade, efemeridade e instantaneidade. Para Bauman “Instantaneidade” significa realização imediata, “no ato” – mas também exaustão desaparecimento do interesse (2001, p. 137). Assim, a modernidade líquida é o tempo em que os desejos se modificam de forma fugaz.

Segundo autor “Corpo esguio e adequação ao movimento, roupa leve tênis, telefones celulares (inventados para o uso dos nômades que têm que estar ‘constantemente em contato),

pertences portáteis ou descartáveis – são objetos culturais da instantaneidade” (2001, p. 149). Sendo assim, o uso e democratização das tecnologias digitais podem ser entendidas como uma das características da modernidade líquida.

Assim, as tecnologias digitais vêm produzindo efeitos na contemporaneidade, construindo outros comportamentos, subjetividades e modos de ser e estar em nossa sociedade. Para Elisabete Garbin (2003), “o desenvolvimento das tecnologias dos computadores e da comunicação influenciou, e influencia, definitivamente as atitudes da chamada Geração Net¹”.

Essas tecnologias estão abrindo brechas para outros modos de construção, produção e disseminação do conhecimento, modificando o nosso modo de comunicação na sociedade. Segundo André Lemos e Pierre Lévy (2010), na contemporaneidade, as mídias estão sofrendo um deslocamento, de massivas para pós-massivas. As mídias massivas estão relacionadas à produção da informação por um determinado polo, ou seja, a mesma é produzida e depois disseminada para a população. “As mídias de função massiva são centradas na maioria dos casos em um território geográfico nacional (ou local) desempenhando o papel político do público e da opinião pública” (LEMONS; LÉVY, 2010, p.48). Cabe salientar que, na função massiva da mídia, existe pouca ou nenhuma possibilidade de interação; nessa, a população seria receptora de informações e de conhecimentos. Neste sentido, tal mídia é dirigida “ao ‘receptor massivo’, homogêneo, não diferenciado, pessoas que não se conhecem, que estão

¹ Elisabete Garbin utiliza o termo geração net, para descrever um grupo social, que passa um tempo excessivo conectado a internet. A geração net são “aqueles que a sociedade, em seu afã de medicalizar e rotular comportamentos como normais ou desviantes, chama de “viciados” na Net, às vezes não conseguem sequer dormir, esperando por *e-mails* que podem chegar durante a noite, ou trabalham por horas sem parar no computador, sem fixar-se em horários (já apareceram muitas *home pages* de terapia para o “vício” da Internet)” (2003, p. 128).

juntas espacialmente e que têm pouca possibilidade de interagir” (LEMOS; LÉVY, 2010, p. 48).

Para esses autores, o advento de algumas tecnologias, sistemas e ferramentas que permitem a interatividade e a publicação de informações, tais como os computadores, celulares, internet, *blogs*, fóruns, *wikis*, os sites de redes sociais (Orkut, Facebook, Twitter etc.), entre outros, possibilitaram o surgimento da chamada mídia pós-massiva; essa traz uma outra configuração na produção e disseminação de informações e conhecimentos em nossa sociedade. Através dessas tecnologias, a comunicação pode ocorrer de forma mais interativa, colaborativa e cooperativa. Além disto, esse tipo de mídia possibilitou a liberação da palavra, ou seja, todos podemos nos expressarmos e expor nossas opiniões publicamente, bem como podemos produzir e divulgar informações de forma planetária (LEMOS; LÉVY, 2010).

Contudo, cabe fazer uma ressalva: o surgimento da mídia pós-massiva não apaga de forma alguma a mídia em massa; as duas estão presentes em nossa sociedade. Porém, neste estudo detemos-nos na mídia pós-massiva, pois entendemos que essa vem possibilitando o surgimento de novos fenômenos e práticas sociais, como *sexting*.

Assim, ao “tempo real” (do receptor preso ao fluxo do aqui e agora) das mídias massivas, acrescenta-se um outro, um tempo de escolhas (e de reflexão) de uma memória ampliada, planetária e viva (já que atualizada por qualquer um) do ciberespaço. Essa é a grande mutação das mídias (LEMOS; LÉVY, 2010, p. 79).

Essa “grande mutação das mídias”, da qual Lemos e Lévy nos falam, vem promovendo reconfigurações nos modos de ser, estar e aparecer em nossa sociedade. Dentre essas mutações podemos evidenciar uma mudança na técnica da confissão, a expansão de uma sociedade baseada na “espetacularização

do eu” (SIBILIA, 2008), bem como o borramento de fronteiras entre o público e o privado.

Em uma sociedade que busca a visibilidade e/ou a “espetacularização do eu”, os sujeitos inventam facetas de si, para publicizar sua vida íntima, ou seja, tudo deve ser mostrado minuciosamente, inclusive a intimidade (SIBILIA, 2008).

O que parece que está havendo é uma crescente necessidade de falar e mostrar tudo sobre si. Nesse contexto, o que vemos atuando é a técnica da confissão que, para Foucault (2007a), é uma técnica de poder constituída ao longo da história do Ocidente, que tem como propósito fazer o sujeito falar sobre si, seus desejos mais íntimos, suas ações, suas vontades, seus pensamentos etc., isto é, a “confissão” como reconhecimento, por alguém, de suas próprias ações ou pensamentos” (FOUCAULT, 2007a, p. 67). Essa exposição da vida íntima deveria ser realizada a alguém específico – padres, pedagogos, pais, médicos etc. –, em um encontro presencial. Nesse contexto de fazer contar tudo sobre si, o que se procurava era a produção de verdades sobre os sujeitos.

A confissão é entendida como uma técnica de poder, pois está sempre atrelada a outro sujeito, pois não se fala de si de forma solitária, mas sempre existe um outro interlocutor para ouvir, assistir e opinar sobre o que é confessado. No entanto, na contemporaneidade, a figura do interlocutor e o propósito de realizar a confissão vem sofrendo algumas modificações (FOUCAULT, 2007a; SIBILIA 2008). Michel Foucault, em uma entrevista presente no livro *Ditos Escritos IV*, discute que essa técnica já passou por algumas reconfigurações e afirma que a história da confissão não “terminaria assim”, para ele ainda “haverá outras peripécias” (2003a, p. 238).

Na contemporaneidade, podemos perceber algumas dessas peripécias, pois se antes a confissão deveria ser realizada a pessoas específicas e de maneira privada, agora essa confissão passa a ser realizada através das mídias pós-massivas e de forma planetária. Para Paula Sibilia (2008), houve uma mudança no modo

de confessar. No século XIII, essa técnica era realizada pelo clérigo e pelos jurídicos. Já na era industrial, essa era uma atribuição dos campos da medicina e da pedagogia. E na contemporaneidade, a confissão está sendo realizada através das mídias, ou seja, através das diversas tecnologias digitais que estão presentes em nossa sociedade. "Os computadores e as redes digitais surgiram, assim, como mais um cenário para a colocação em prática da antiga "técnica da confissão", essa modalidade de construção da verdade sobre os sujeitos" (SIBILIA, 2003).

Mas não mudam apenas os interlocutores que ouvem e assistem as confissões, existe uma modificação também no objetivo de realizar tal técnica. Ao longo da idade média, o propósito era a salvação, a purificação do eu e o disciplinamento dos corpos de uma determinada sociedade (FOUCAULT, 2007a). Na contemporaneidade, a confissão está vinculada à visibilidade. Ao tornar pública a vida real e cotidiana em suas minúcias mais privadas, inclusive as relações sexuais devem ser escancaradas, confessadas, através das tecnologias digitais. Para Sibilia, "Ao longo da última década, a rede mundial de computadores tem dado à luz um amplo leque de práticas que poderíamos denominar 'confessionais'" (2008, p. 27).

Nesse contexto, a prática de confessar, ou seja, de contar e mostrar – através de vídeos, imagens e fotos – a vida íntima e privada para todos/as, contribuiu para o fortalecimento da "Sociedade do Espetáculo" (DEBORD, 2012; SIBILIA, 2008). Esse tipo de sociedade começa a emergir a partir dos anos de 1970, e tem como premissa a visibilidade e a superprodução de informações sobre a vida cotidiana. Neste viés, o importante não é mais ser e nem ter algo, mas sim aparecer, pois não importa ter algo ou ser de uma determinada maneira, se isso não for escancarado para todos/as. Neste sentido, podemos entender o espetáculo como "a *afirmação* da aparência e a afirmação de toda a vida humana, socialmente falando, como simples aparência" (DEBORD, 2012, p. 11).

Assim, nessa sociedade, são criadas diversas estratégias, para aparecer e para ser visto; assim, o que se busca é o olhar do/a outro/a. “Cada vez mais, é preciso *aparecer* para *ser*. Pois tudo aquilo que permanece oculto, fora do campo da visibilidade – seja dentro de si, trancado no lar ou no interior do quarto próprio – corre o triste risco de não ser interceptado por olho algum” (SIBILIA, 2008, p. 111). Assim, os sujeitos dessa sociedade assumem a prática do exibicionismo, com o desejo de se tornar conhecido pelos diversos espectadores.

A fim de ser reconhecido por todos/as, ou seja, tornar-se a celebridade do momento, os sujeitos aproveitam se de algumas tecnologias presentes em nosso cotidiano, tais como: câmeras fotográficas, filmadoras, webcam, blog e weblogs, internet, celulares e os sites das redes sociais, para registrarem seus pensamentos e ações, com o propósito de expor a sua vida aos olhos de um determinado público, e tornarem-se a personalidade do momento. Neste sentido, “‘ser uma celebridade’ (quer dizer, estar constantemente exposto aos olhos do público, sem ter necessidade nem direito ao sigilo privado) é hoje o modelo de sucesso mais difundido e mais popular” (BAUMAM, 2011, p. 41).

Os corpos e as sexualidades, visibilizados através da prática do *sexting*, tornam-se mercadorias vendáveis, ou seja, tornam-se produtos que são expostos, a fim de conseguir atrair atenção e tornarem-se reconhecidos. Sendo assim, evidenciamos algumas características da sociedade dos consumidores na prática do *sexting*, esse tipo de sociedade vem se formando na modernidade líquida e tomando o lugar da sociedade dos produtores. Na sociedade dos produtores, o consumo estava vinculado a necessidade, se adquiria os bens de consumo que por algum motivo eram necessários naquele momento. No entanto, a sociedade dos consumidores, o consumo emerge como atributo da sociedade, somos estimulados a desejar cada vez mais mercadorias. Além disso, nesse tipo de sociedade tudo é transformado em mercadoria, inclusive os sujeitos passam por processos de comodificação, ou seja, tornam-se mercadorias.

Cabe ressaltar, que não basta transformar-se em qualquer mercadoria, os sujeitos devem tornar-se produtos cobiçados, vendáveis e desejáveis. “Numa sociedade de consumidores, tornar-se uma mercadoria desejável e desejada é a matéria de que são feitos os sonhos e os contos de fadas” (BAUMAN, 2008, p. 22). O *sexting*, não deixa de ser uma espécie de *marketing* de si mesmo, pois transforma os corpos e as sexualidades em mercadorias que precisam ser desejadas e cobiçadas, com intuito de sair do anonimato e da invisibilidade, para tornar-se aparente. Para tanto, são produzidos verdadeiros espetáculos da intimidade dos sujeitos, para adquirir visibilidade. Desta forma, percebemos na prática do *sexting*, o fortalecimento da sociedade do espetáculo.

Essa prática não está marcada apenas pela procura da visibilidade de alguns protagonistas, mas também é constituída pela vontade de saber, conhecer e consumir todos os passos da vida alheia. “Todas essas tendências atuais de exposição da intimidade vão ao encontro e prometem satisfazer uma vontade geral do público: a afeição de bisbilhotar e “consumir” vidas alheias” (SIBILIA, 2003). Assim, estamos vivendo em uma sociedade produzida por sujeitos que buscam a visibilidade e por aqueles que desejam e procuram conhecer a vida cotidiana e privada dos sujeitos.

Nesse viés, podemos afirmar que as máquinas cibernéticas e os computadores possibilitam a constituição de outras formas de poder sobre os sujeitos. Durante a modernidade sólida os sujeitos eram regulado através de confinamentos (escola, família, fábrica etc), essas instâncias através de estratégias de poder/saber (confissão, exame, punições) atuavam disciplinando² os sujeitos, como intuito de produzir indivíduos dóceis e úteis, que seguissem determinados padrões de conduta.

² A disciplina pode ser entendida como um poder individualizante, pois atuava diretamente no corpo de um determinado sujeito.

Na modernidade líquida, vem ocorrendo “a implementação progressiva e dispersa de um novo regime de dominação” (DELEUZE, 1992, p. 225), a sociedade de controle, essa tem como objetivo a regulação vida dos sujeitos, no entanto essa não é mais realizada através de confinamentos, o controle é realizado através de tecnologias digitais. Assim não são necessários sujeitos específicos ou instituições para vigiar e punir os corpos, na contemporaneidade toda uma multidão pode conhecer as ações, atitudes e até pensamentos dos sujeitos, através de máquinas cibernéticas. Esse controle ocorre de forma contínua, pois a todo momento uma informação sobre a vida dos sujeitos pode ser revisitado. Para Deleuze “o controle é de curto prazo e de rotação rápida, mas também contínuo e ilimitado, ao passo que a disciplina era de longa duração, infinita e descontínua” (1992, p. 224).

Assim, essa prática de conhecer a vida cotidiano dos sujeitos, está atrelada a sociedade do controle, pois nessa vontade de saber sobre a vida alheia, os sujeitos acabam regulando, vigiando e até mesmo punindo os sujeitos.

Uma sociedade que prima pela aparência e vive em busca da visibilidade, tudo aquilo que durante algum tempo era entendido como algo privado e íntimo torna-se algo possível de ser exibido e mostrado para todos. Nesse cenário, parece existir um borramento entre as fronteiras do público e do privado, são as tecnologias digitais que têm possibilitado a exposição das vidas privadas. Segundo Lemos e Lévy (2010, p. 13), “um dos aspectos mais desconcertantes da nova situação da comunicação no ciberespaço é o apagamento da distinção público/privado, ou mesmo simplesmente, a erosão da esfera privada”.

A rígida distinção entre a esfera pública e privada é uma invenção social, cultural, econômica e política, que toma seu apogeu nos meados do século XVIII e XIX, quando começa a emergir a burguesia. Nesse momento, alguns pensamentos e algumas ações começam a tornar-se algo privado, e só devem ser discutidos e refletidos em determinados espaços. Assim, apenas

no âmbito privado podia-se viver a vida de um modo mais leve. É nesse espaço que os sentimentos podiam ser extrapolados. Neste sentido, é no âmbito privado, que o sujeito se permitia chorar, sorrir, gargalhar, ter relações sexuais... Para o âmbito público sobrava aquilo que não era tão íntimo, que não estava vinculado ao *eu* pessoal e que podia ser falado, sem causar nenhum tipo de constrangimento a ninguém (BAUMAN, 2011; SIBILIA, 2008).

Por este viés, podemos perceber que, nessa época, existia uma diferença bem marcada entre o que era considerado algo público e o que era privado. Essa demarcação era rígida e não devia ser rompida. De acordo com Bauman,

'Privado' e 'público' são conceitos antagônicos. Em geral, seus campos semânticos não estão separados por limites que permitiam tráfego de mão dupla, mas por fronteiras demarcadas: linhas intransponíveis, de preferência fechadas com rigidez e pesadamente fortificada de ambos os lados para impedir transgressões (invasores ou trânsfugas, sobretudo desertores) (2011, p. 37).

Nessas rígidas fronteiras, produzidas entre o público e o privado, a sexualidade foi constituída como do âmbito privado, sendo entendida como algo que só deveria ser discutida em determinado ambiente e com determinados sujeitos. Na família burguesa, por exemplo, a sexualidade ficou restrita ao quarto dos casais (FOUCAULT, 2007a). Neste sentido, a partir do século XVI, essa temática passou por procedimentos de interdições, que procuravam regular o discurso sobre a sexualidade. Assim foram estabelecidos os sujeitos autorizados a discutir essa temática, bem como o que podia ser dito, feito e mostrado sobre a sexualidade. Por este viés, podemos evidenciar que a sexualidade, ao longo da modernidade, esteve presa ao âmbito privado. Segundo Bauman, "até há pouco tempo o sexo era o exemplo

mais radical, o verdadeiro epítome, de um segredo íntimo que somente partilhamos com a máxima discrição e apenas com pessoas cuidadosas e laboriosamente escolhidas” (2011, p. 43).

No entanto, na contemporaneidade, as fronteiras entre o público e o privado passam por afrouxamento, e aquilo que era entendido como algo privado e íntimo torna-se algo a ser publicizado e exibido.

É cada vez maior o número de semelhantes nossos que tendem a crer (embora não o digam com tantas palavras) que não há prazer algum em manter segredos – salvo aqueles preparados para serem exibidos com prazer na internet, na televisão, nas primeiras páginas dos jornais e nas capas das revistas populares. Dessa maneira, a esfera *pública* é que se encontra hoje inundada e sobrecarregada, invadida pelos exércitos da *privacidade* (BAUMAN, 2011, p. 41).

Em tempos que guardar segredos é considerado um problema, de deslocamento da modernidade sólida para a líquida, de expansão da mídia pós-massiva, da transição da sociedade disciplinar para de controle, de constituição da sociedade de consumo e de crescente espetacularização do eu, a sexualidade, que durante muito tempo foi entendida como algo reservado, também se constitui como algo “transparente” e escancarado no âmbito público (LEMOS; LÉVY, 2010). E é nesse contexto que emergem algumas práticas como *sexting*, que tem como objetivo mostrar a sexualidade “nua” e “crua”, para os diversos espectadores presentes na rede. Neste sentido, este artigo procura investigar e conhecer alguns aspectos dessa prática que vem se tornando um fenômeno mundial, através de notícias, vídeos, comentários, reportagens postadas na internet.

Caminhos metodológicos

As pesquisas vinculadas às questões sociais são importantes, pois nos possibilitam compreender alguns fenômenos e práticas sociais que estão ocorrendo em uma sociedade, em um determinado momento cultural, social, econômico e político específico. Neste sentido, debruçar-se sobre pesquisas relacionadas a questões sociais, permite-nos entender a complexidade social.

Pensando na importância de analisar situações presentes em nossa sociedade, este estudo procura investigar as práticas discursivas – o “dito” – (FOUCAULT, 2008) sobre o *sexting*, em alguns materiais, postados na internet. Esse fenômeno social, que se aproveita das diversas tecnologias digitais para disseminação de fotos e vídeos que visam a exposição de si, está se disseminando em nossa sociedade, entre os sujeitos das diversas idades, inclusive entre os/as adolescentes e vem causando algumas rupturas no modo de entendermos e vivenciarmos as sexualidades. Nesta pesquisa, centramos nossos estudos em materiais que discutem sobre o *sexting* e a adolescência. Nesse contexto, investigar o que é dito sobre o *sexting* na mídia digital permite-nos entender alguns discursos presentes na sociedade, os quais ensinam formas de ser e estar no mundo.

Investigar na perspectiva social é preocupar-se com as questões metodológicas, pois elas devem permitir que o pesquisador produza e analise seus dados de forma “compatível com os seus problemas de pesquisa e com suas perspectivas teóricas mantendo o devido rigor científico” (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2012, p. 17). Nesta pesquisa, utilizamos a internet como campo empírico, no qual procedemos à busca dos dados. Para Halavais (2012), a internet foi um “presente” para os pesquisadores sociais, pois ela permitiu uma maior visualização das interações ocorridas em nossa sociedade, possibilitando conhecer com maior complexidade alguns fenômenos sociais.

“A riqueza da internet como campo e ferramenta de pesquisa é em grande parte derivada do fato de que tantas informações e registros sobre a vida social estão disponíveis online” (Ibid., p. 22).

Fragoso, Recuero e Amaral (2012, p. 17) chamam atenção que existem três modos de utilizar a internet em nossas pesquisas; assim ela pode ser utilizada como objeto de pesquisa, local de pesquisa e ainda, *instrumento* de pesquisa. Neste estudo, utilizamos a internet como um instrumento de pesquisa, ou seja, é através dessa tecnologia que coletamos os dados sobre *sexting*.

A pesquisa na internet foi realizada com o objetivo de encontrar textos, notícias, reportagens e vídeos, ou seja, materiais que discutam ou narrem casos que envolvam a prática do *sexting*. A procura foi realizada através da empresa de serviços *online* chamada *Google*. A fim de refinar as buscas do material, utilizamos alguns termos chaves, tais como: “*sexting*”, “vídeos de adolescentes postados na internet”, “fotos sensuais de adolescentes na internet”, “reportagens sobre vídeos de sexo entre adolescentes na internet”. Foram encontrados 48 materiais que discutem, de alguma forma, o *sexting*. Foram analisados diversos materiais, tais como: reportagens de programas televisivos postados na internet, notícias de jornais, comentários sobre as matérias, reportagens de revistas, e *blog*, bem como notícias presentes em alguns sites da internet. Foram selecionados os materiais postados no período de 2008 a 2012.

As questões éticas também são uma preocupação nas pesquisas que utilizam a internet como instrumento de produção de dados e, por isso, tivemos o cuidado de pesquisar se precisaríamos de autorização dos sujeitos que produziram o material analisado. Para Fragoso, Recuero e Amaral (2012), os materiais que estão presentes em ambientes públicos não precisam de autorização para serem utilizados pelo pesquisador. Como os materiais desta pesquisa estavam todos disponíveis a qualquer um que procure sobre essas questões, compreendemos

que não precisaríamos de nenhuma autorização para desenvolver esse estudo.

Para a análise dos dados, foram utilizadas algumas ferramentas da análise do discurso, a partir da perspectiva foucaultiana. Portanto, ao olhar o material empírico, não procuramos encontrar algo que esteja oculto, aquilo que não esteja às nossas vistas e que seja possível de ser interpretado, mas, sim, procuramos olhar as enunciações presentes e analisar aquilo que está dito e descrito, sem procurar algo que esteja subentendido. Assim, seguimos Foucault, “partindo do discurso tal como ele é” (2003b, p. 253). Para o autor (2009) o discurso pode ser entendido como um conjunto de enunciados, que estão implicados em relações de poder-saber.

Os enunciados podem ser entendidos como elementos que são ditos e repetidos em nossa sociedade, ou seja, são sempre suscetíveis de serem mencionados outras vezes. No entanto, nem sempre eles aparecem de uma mesma maneira; eles podem sofrer modificações. É importante salientar que tais elementos não têm sentido sozinhos; eles só formam o discurso quando estão articulados e correlacionados a outros enunciados. Para Foucault, “os enunciados, diferentes em sua forma, dispersos no tempo, formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto” (2009, p. 36).

Esses conjuntos de enunciados produzem aquilo que Foucault chamou de formações discursivas. Elas só podem ser entendidas, como questões temporais, que são passíveis de mudanças e que estão relacionadas a questões históricas, sociais e culturais. Neste sentido, podemos evidenciar que o discurso está relacionado a questões sócio-históricas e, portanto, é formado através de algumas regras que marcam uma determinada época. Por este viés, realizar a análise do discurso é “descrever as ligações e relações recíprocas entre todos esses elementos” (FOUCAULT, 2003b, p. 254), ou seja, olhar e analisar a relação entre os enunciados que constituem um determinado discurso. Michel Foucault ajuda-nos a pensar que as práticas

e fenômenos sociais não surgem do nada, mas, sim, são estabelecidas através de algumas estratégias de poder-saber. Assim, seguir a análise do discurso é procurar conhecer as condições de possibilidade que permitiram a emergência de uma determinada prática social, cultural e histórica.

O que é “dito” sobre *sexting*

Ao olharmos o material empírico que discutia sobre *sexting*, verificamos que, das 48 reportagens encontradas, 37 abordavam situações que envolviam a produção de vídeos caseiros que mostravam adolescentes tendo relações sexuais, 8 falavam de modo geral sobre o *sexting* (essas traziam alguns exemplos de situações que envolviam essa prática sexual, sendo que a maioria destacava a produção de vídeos) e 3 delas versavam sobre fotos sensuais produzidas pelos/as adolescentes.

No entanto, ao realizarmos a procura dos vídeos e fotos produzidos pelos/as adolescentes através do site de buscas google, evidenciamos que os mesmos não se encontram na internet. Além disso, a mídia massiva, que produz as reportagens sobre o *sexting*, também não apresenta os materiais sexuais/eróticos/sensuais³. Como podemos evidenciar nos fragmentos a seguir:

Um vídeo envolvendo uma criança e três adolescentes, divulgado pela internet, abalou Ibirubá, município de 18,6 mil habitantes, na região do Alto do Jacuí. Zero

³ Nesse estudo, utilizamos o termo erótico para designar desejos e fantasias que estão relacionadas às relações sexuais. “O erotismo marca uma separação entre a pura atividade sexual de reprodução e associar-se a outra dimensão, que é dimensão da fantasia que marca toda a atividade amorosa e sexual do ser humano” (MIRANDA, 2013). Já o termo sensual, como uma maneira de despertar o desejo, através da atração, da conquista e das provocações. Quando o utilizamos o termo sexuais, focamos diretamente em fotos e vídeos que enfocam o ato sexual propriamente dito.

Hora não divulga o vídeo para proteger as crianças (ETCHICHURY, 2012).

Por questões éticas e em respeito aos usuários do site decidimos não publicar o vídeo por conter cenas muito fortes que podem causar pânico nas criancinhas e também por causa do horário que é proibido (VÍDEO, 2012b).

Portal Zill não divulga o vídeo para proteger os menores (GAROTA, 2012).

Tal evidência nos possibilita pensar o quanto a sexualidade passa por procedimentos de interdição, sendo controlado e selecionado aquilo que pode ser dito e visibilizado sobre esse fenômeno. Podemos evidenciar que existe um controle em relação ao discurso da sexualidade, e por isso não se tem “o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2007a, p. 9). Ao retirar de circulação os vídeos e fotos, a mídia está contribuindo para a regulação e controle das questões relacionadas a sexualidade. E assim, evidencia-se que a sexualidade passa por procedimentos de interdição em nossa sociedade. Para Michel Foucault “em nossos dias, as regiões onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam, são as regiões da sexualidade e as das políticas [...]” (2007b, p. 9).

Nesse sentido, evidenciamos que existem regimes de enunciabilidade, controlando tudo aquilo que pode ser dito e visibilizado, discussões sobre o *sexting* podem ser realizadas, desde que ocorram dentro de um determinado viés ou dentro de uma ordem do discurso, as fotos e os vídeos não estão as margens dessas ordem, e acabam passando por procedimentos de interdição.

Outro ponto que gostaríamos de destacar é que ao realizar a produção do material empírico verificamos, que os casos

que envolvem a produção de fotos e vídeos por adolescentes, são alvos de debate por um determinado tempo específico, depois disso, a mídia massiva não se debruça em discutir tais casos, depois de um tempo curto, eles perdem o interesse, pois outro caso mais interessante emerge. Esse dado possibilita evidenciar uma característica da modernidade líquida, a instantaneidade e o curto-prazo, o vídeos e fotos são de curiosidade do público em um curto espaço de tempo, em seguida os mesmos deixam de ser alvo de interesse. Assim, o que num dia é moda, sendo falado, discutido e mostrado, no outro já não é lembrado. Na modernidade líquida “as modas vêm e vão com velocidade estonteante, todos os objetos de desejo se tornam obsoleto, repugnantes e de mau-gosto antes que tenhamos tempo de aproveitá-los. Estilos de vida que são chiques hoje serão amanhã alvos do ridículo” (BAUMAN, 2001, p. 186).

Além disso, percebemos outra característica da modernidade líquida, é possível evidenciar que a maioria dos vídeos foram produzidos com câmeras fotográficas presentes em telefones celulares, objetos marcantes dessa modernidade. Logo após, os vídeos que continham conteúdo sexual eram transmitidos pelo sistema *bluetooth* dos celulares, para conhecidos/as e amigos/as. Os vídeos foram sendo espalhados, pois cada um enviava o vídeo para alguém que conhecia e assim por diante, atingindo, desse modo, um grande número de sujeitos. Tal evidência pode ser percebida nas narrativas abaixo:

[...] as imagens começaram a ser **filmadas em um celular**, que **chegou a armazenar 12 minutos** de cenas na memória do aparelho. O vídeo foi enviado para outras pessoas, que repassaram a outros usuários, que **reenviaram** para mais outros, até tornar-se público no bairro (GAROTA, 2012).

O vídeo foi espalhado na cidade através do **Bluetooth dos aparelhos celulares**

pelos alunos da escola e aparecem os dois adolescentes (VÍDEO, 2012a).

São quatro vídeos que mostram adolescentes fazendo sexo e dançando de forma sensual. As imagens foram **espalhadas rapidamente de celular em celular**, por **Bluetooth**. Como a cidade é pequena, não demorou muito para as cenas chegarem até escolas, empresas e lojas de Bom Retiro do Sul (WOBETO, 2012).

Através dessas enunciações, podemos perceber que os telefones celulares estão possibilitando o registro e armazenamento de situações da vida privada ou da intimidade dos sujeitos, como as relações sexuais. Isso é possível, porque esses aparelhos possuem cada vez mais tecnologias acopladas a eles. André Lemos (2013) salienta que, na contemporaneidade, o “celular passa a ser um ‘teletudo’”, ou seja, além de funcionar como telefone, é também máquina fotográfica, filmadora, televisor, computador, entre outras possibilidades.

A mobilidade e as diversas funcionalidades do celular têm permitido que, em qualquer espaço e tempo, algo possa ser filmado, gravado e transmitido, inclusive em tempo real. Por este viés, podemos dizer que o celular é “mais do que uma máquina de contato oral e individual para ser um verdadeiro centro de comunicação, um controle remoto para diversas formas de ação no cotidiano, uma forma de manter em contato permanente a sua “comunidade individual” (LEMOS, 2013).

Outro recurso utilizado para a produção de fotos e vídeos sensuais e eróticos, pelos/as adolescentes, foi a *webcam* e um site de rede social, chamado Twitter. Esses recursos possibilitaram a produção de um dos vídeo produzidos por adolescentes. Esse foi transmitido em tempo real de forma planetária, assim as pessoas que estavam conectadas à rede poderiam assistir.

A intenção dos jovens gaúchos era transmitir cenas de sexo no twitter, uma das maiores redes sociais na internet. Nas imagens, os adolescentes estão sentados na frente do computador, o menino conduz as cenas, eles se beijam, tiram a roupa e trocam carícias íntimas em frente à câmera (webcam) (RECORD, 2012).

Esses artefatos permitem que mostremos a nossa vida em tempo real; assim a *webcam* possibilita a exposição de si, de qualquer sujeito comum que utilize as tecnologias digitais. Nesse contexto, as máquinas tecnológicas estão permitindo qualquer sujeito registrar a vida cotidiana e exibi-la em tempo real, constituindo assim um “campo de visibilidade para o indivíduo comum” (BRUNO, 2012).

Nesse contexto, entendemos que as máquinas cibernéticas estão contribuindo para a produção de outros modos de comunicação, em que não são apenas os jornalistas e as pessoas envolvidas com a comunicação que estão na ordem do discurso, ou seja, produzindo e disseminando informação. Na contemporaneidade, todos os sujeitos estão produzindo, reproduzindo, transmitindo, consumindo e tornando-se informação, o que só é possível por causa da disseminação de novas tecnologias, que possibilitam uma maior interatividade entre os sujeitos, constituindo assim a mídia pós-massiva.

Ao mesmo tempo que as tecnologias digitais, bem como os sites de relacionamentos sociais, são utilizadas pelos jovens para se exibirem e escancararem a sua sexualidade, as mesmas também são utilizadas para regular e controlar os/as adolescentes. Assim, essas mesmas tecnologias possibilitam que os sujeitos conheçam as ações e atitudes que vivenciam em seu cotidiano, assim como as relações que os/as adolescentes estão estabelecendo. Assim, podemos evidenciar algumas marcas da sociedade do controle nos casos relacionados ao *sexting*,

para Deleuze (1992) a sociedade do controle, está relacionada a linhas de força e estratégias de poder, que se utilizam das máquinas cibernéticas, para produzir informações e registros dos sujeitos, como o objetivo de regular a vida do sujeitos.

Entendemos que a democratização das diversas tecnologias (celulares com câmera, a webcam, a internet etc.), serviu como condição de possibilidade para que a prática do *sexting* tenha surgido em nossa sociedade, já que essas tecnologias permitiram a interatividade, de modo que atualmente todos nós podemos postar artefatos (fotos, vídeos, poemas, músicas e etc.) e nos posicionarmos publicamente, ou seja, todos nós podemos agir como “jornalistas” em nossa sociedade, produzindo e publicando informação. “A web permite a cada um tornar-se produtor de informações (um jornalista, no sentido essencial da palavra), um jornalista de si, mas também de tudo aquilo que é possível testemunhar com *smartphones*, *palm* ou *laptop* nas mãos” (LEMOS; LÉVY, 2010, p. 82). Nesse contexto, percebemos uma mudança no modo de produção e transmissão da informação, que vem produzindo efeitos em nosso meio social, cultural, econômico e político.

Assim, nos casos relacionados ao *sexting*, podemos ver operando essa questão do “jornalismo cidadão/cidadã” (LEMOS; LÉVY, 2010), pois além de ocorrer uma necessidade de filmar e disseminar tais vídeos, os sujeitos que têm acesso a tais materiais também agem como “jornalista cidadão/cidadã”, pois enviam para outros/as conhecidos/as, até que em algum momento isso para na internet. Nesse contexto, através do material produzido, evidenciamos que, com exceção das cenas transmitidas pelo Twitter, os outros vídeos acabaram na internet, pelas mãos de terceiros. Assim, não foram os/as protagonistas dos mesmos que os postaram, mas, sim, algum espectador/a e “jornalista cidadão/cidadã” da vida alheia.

A Polícia Federal de Araraquara, na região Central do Estado de São Paulo, está investigando a divulgação na internet

de um vídeo de sexo entre duas pessoas, que, segundo denúncias, são menores de idade (PF, 2012).

O vídeo foi enviado para outras pessoas, que repassaram a outros usuários, que reenviaram para mais outros, até tornar-se público no bairro. Mas o pior estava por vir: alguém resolveu postar o vídeo na internet (GAROTA, 2012).

Dois adolescentes, um de 14 e outro de 15 anos confessaram que postaram o vídeo na internet de dois estudantes da Escola Estadual Jesuíno de Arruda praticando sexo oral no interior da sala de aula (ADOLESCENTES, 2012).

Tais fragmentos mostram-nos o quanto a cibercultura tem provocado modificações em nossa sociedade. Para André Lemos, na atualidade, estamos vivendo um momento chamado de "mídia do cidadão/cidadã", pois somos todos incitados "a produzir, distribuir e reciclar conteúdos digitais, sejam eles textos literários, protestos políticos, matérias jornalísticas, emissões sonoras, filmes caseiros, fotos ou música", transformando-nos assim em "cidadãos/cidadãs digitais" (LEMOS, 2012).

Nesse contexto, entendemos que o uso das tecnologias digitais vem possibilitando uma modificação no modo de vivermos nossa vida e inclusive nossa sexualidade; a mesma torna-se uma questão pública e transparente, que é exposta a todos/as. Ao mesmo tempo em que existe uma vontade de visibilizar a intimidade pessoal, existe uma vontade de conhecer a vida alheia; assim estamos produzindo uma sociedade espectadora. Portanto, se ao longo da modernidade as vivências mais íntimas e privadas eram contadas apenas a pessoas específicas, hoje todos/as tomam conhecimento dos mínimos passos dados. Neste viés, estamos constituindo a sociedade do controle.

A revolução tecnológica vem produzindo novas práticas e hábitos na sociedade, que contribuem para o enfraquecimento da sociedade disciplinar e fortalecimento da sociedade de controle. Segundo o filósofo Gilles Deleuze (1992), podemos compreender a sociedade em que vivemos, através das máquinas que utilizamos, na sociedade contemporânea são as máquinas de informática e computadores, com seus sistemas acoplados que exprimem nossa formação social.

Neste sentido, as máquinas como computadores, celulares e webcam e as tecnologias nelas associadas, como a internet e *bluetooth*, vêm produzindo a sociedade de controle. Essa sociedade, que vem se formando, está produzindo efeitos na constituição dos sujeitos, tornando-os mais atores de seus atos e protagonistas de suas histórias, que agora são expostas através de imagens.

Ao analisar as enunciações presentes no material empírico, evidenciamos outros indícios do fortalecimento da sociedade do controle, os sujeitos que postaram os vídeos dos/as adolescentes na internet, foram identificados através do rastreamento do IP (Internet Protocol), esse pode ser considerado um código que identifica os computadores, esse código é único para cada computador. Como podemos visualizar nas enunciações a seguir:

Em entrevista coletiva a delegada da DDM (Delegacia de Defesa da Mulher) Denise Gobbi Szakal, informou que após investigações chegou a dois adolescentes que postaram um vídeo de uma aluna fazendo sexo oral dentro da sala de aula na Escola Estadual Jesuíno de Arruda. “Através dos números de IP – código que identificação de computadores – chegamos aos computadores dos dois adolescentes que também estudavam no colégio”, explicou Denise (VIEIRA, 2012).

Depois da preservação das imagens, a pessoa precisa entrar em contato com o provedor ou o site para fazer a exclusão e, através da identificação do IP, fornecer os dados do usuário (POLÍCIA, 2012b).

Gilles Deleuze, discute que uma das características das sociedades do controle é o uso de cifras/senhas que são utilizadas, para produzir informações e dados sobre a vida dos sujeitos, a fim de realizar o controle dos mesmos. Segundo o autor,

Nas sociedades de controle, ao contrário, o essencial não é mais uma assinatura e nem um número, mas uma cifra: a cifra é uma *senha*, ao passo que as sociedades disciplinares são reguladas por *palavras de ordem* (tanto do ponto de vista da integração quanto da resistência). A linguagem numérica do controle é feita de cifras, que marcam o acesso à informação, ou a rejeição (1992, p. 222).

O IP é utilizado como uma cifra/senha que fornece informações a respeito do uso do computador, nos casos de *sexting*, esse código identificador possibilita conhecer os sujeitos que vêm reproduzindo os vídeos e fotos dos adolescentes. Nesse viés, o IP que é utilizado para rastrear os sujeitos que postam os materiais sensuais/sexuais/eróticos dos/as adolescentes, pode ser entendido como algo que possibilita o controle das atitudes e ações dos sujeitos que utilizam computadores. O IP, enquanto uma linguagem numérica, possibilita a manutenção da ordem, contribuindo para que as regras, leis, condutas sejam reguladas.

Mesmo não sendo os/as próprios adolescentes a exporem tais vídeos na internet, podemos evidenciar que esses sujeitos

procuram, sim, ganhar visibilidade, pois muitos dos vídeos foram repassados para outros sujeitos pelos/as próprios/as protagonistas das cenas, para colegas, amigos/as e conhecidos/as, para tanto eles utilizam seus telefones celulares.

Segundo o menino, ele e os amigos não tinham a intenção de divulgar o filme. Só passamos para dois colegas que não estavam com a gente na casa (SEXO, 2012).

Trata-se de dois menores que tiveram acesso ao vídeo por intermédio do adolescente que fez a filmagem (POLÍCIA, 2012a).

A menina conta que há um mês os próprios adolescentes, que aparecem nas imagens, começaram a enviar os vídeos para os celulares dos colegas (VÍDEO, 2012c).

A partir dessas enunciações, podemos evidenciar algumas características da sociedade do espetáculo, pois é possível identificar uma necessidade de exteriorizar aquilo que está sendo vivenciado em um determinado momento; para tanto, esses/as adolescentes aproveitam-se das tecnologias para que o/a outro/a (colega, amigo/a, parceiro/a etc...) possa ter acesso a sua vida íntima e privada. Por este viés, podemos perceber, a partir das enunciações citadas, uma característica marcante da sociedade do espetáculo, que é a necessidade do olhar do/a outro/a. Assim, nessa sociedade espetacularizada, são criadas estratégias que possibilitam aos sujeitos "viver aparente", ou seja, que permitem a qualquer pessoa se "fazer ver" (DEBORD, 2012). Mas essa sociedade não é apenas marcada pela característica de se fazer visível, mas também está envolvida com uma necessidade de consumir vida alheia. Para Debord, "o espetáculo surge devido ao fato do homem moderno ser demasiado espectador" (2012, p. 127), ou seja, existe por parte da sociedade uma vontade de conhecer e saber o que vem ocorrendo com o outro.

Toda essa vontade de ver e de ser visto vem produzindo efeitos na técnica da confissão que, na contemporaneidade, ganha outro sentido. A mesma tem como propósito a exposição da vida "íntima" e "secreta" do sujeito, que não é mais revelada a pessoas específicas (psicólogos/as, psiquiatras, padres, bispos, médicos/as etc.), mas, sim, aos sujeitos comuns, que de alguma forma fazem parte do seu círculo de convivência. Nesse contexto, "os adolescentes equipados com confessionários eletrônicos portáteis são apenas aprendizes treinando e treinados na arte de viver numa sociedade confessional" (BAUMAN, 2008, p. 10).

Outra evidência que corrobora com a ideia de que os/as adolescentes buscam a visibilidade dos seus atos, é que os materiais são produzidos em comum acordo entre os/as protagonistas, e geralmente não são eles que produzem seus próprios vídeos, mas, sim, chamam um colega, amigo ou irmã para realizarem a produção do mesmo. Como podemos perceber nas narrativas a seguir:

Dois adolescentes de Porto Alegre foram intimados ontem a prestar esclarecimentos à polícia por **exibirem cenas de sexo online tempo real** (AGUIARI, 2012).

O casal foi para o quarto e **chamou um dos amigos para filmar a "brincadeira"** com o celular (VÍDEO, 2012c).

As imagens foram feitas no período de recuperação e **segundo informações a pedido da menina** (ADOLESCENTES, 2012).

O vídeo com as imagens pornográficas teria sido feito da Escola Estadual Batista Leite, que fica localizada na rua Coronel José Vicente, no Centro. **A suspeita é de que as imagens teriam sido produzida por uma irmã da adolescente** (VÍDEO, 2012c).

Ao analisarmos os fragmentos presentes nos materiais de pesquisa, observamos que, para esses/as adolescentes, não basta apenas ter a relação sexual com seu parceiro ou colega, mas ela deve ser exibida, escancarada e confessada para as pessoas que estão em sua volta. Assim, tais vídeos são realizados na frente de outros sujeitos, são produzidos por pessoas que não estão envolvidos no ato sexual, bem como são enviados para alguns sujeitos de sua convivência. Neste sentido, podemos evidenciar que esses/as adolescentes possuem uma necessidade de visibilizar a sua vida íntima e privada, tornando-a mais “transparente”. Tais atos mostram-nos um alargamento na fronteira entre o público e o privado (LEMOS; LÉVY, 2010).

Nesse contexto, as relações sexuais, que antes eram entendidas como algo privado e oculto, agora tornam-se uma questão mais “transparente” que é mostrada e escancarada para todos/as (LEMOS; LÉVY, 2010). De acordo com Paula Sibilia, “a intimidade se evadiu do espaço privado e passou a invadir aquela esfera que outrora se considerava pública” (2008, p. 77). Nos casos que envolvem o *sexting*, é possível evidenciar que a sexualidade, que durante a modernidade sólida era entendida como de âmbito privado, passa a invadir o espaço público. Neste sentido, uma das condições de possibilidade, que permitiram a emergência da prática do *sexting*, é o afrouxamento das fronteiras entre a díade público e privado.

Algumas considerações

Investigar reportagens, comentários, programas e notícias, que envolvem a prática do *sexting*, possibilita-nos perceber algumas rupturas em algumas questões relacionadas à sexualidade, e mais precisamente as relações sexuais. Dentre essas modificações, podemos evidenciar que o ato sexual está perdendo o *status* de algo entendido com obscuro, um segredo, algo íntimo que deve ser restrito ao quarto dos sujeitos,

como foi sendo constituído a partir dos meados do século XVI, passando a torna-se algo transparente, que está sendo escancarado e mostrado em suas minúcias, para todos/as aqueles/as que quiserem ver.

A fim de exporem suas relações sexuais, os/as adolescentes estão se utilizando de telefones celulares com câmeras fotográficas, internet, *Bluetooth*, redes sociais e *webcam*. Neste sentido, podemos notar que as tecnologias digitais estão potencializando a ocorrência do *sexting*. Assim, crianças e adolescentes estão sendo equipados com as máquinas tecnológicas, que permitem o registro e a documentação de seus atos, bem como a sua disseminação para todos/as aqueles/as que possuem contatos no mundo digital. Entendemos que o desenvolvimento dessas tecnologias está produzindo um mundo mais visível e “transparente” (LEMOS; LÉVY, 2010).

Ao analisarmos o material empírico, evidenciamos que os/as adolescentes protagonistas dos vídeos estavam cientes de que os mesmos estavam sendo produzidos e que muitos desses vídeos foram disseminados pelos/as próprios/as adolescentes. Além disso, percebemos que, na maioria dos casos, os vídeos eram produzidos na presença de conhecidos dos/as adolescentes, isso traz evidências de que os/as protagonistas tinham o intuito de mostrar o que estavam praticando.

Neste sentido, entendemos que a prática do *sexting* está relacionada com a técnica da confissão que, na contemporaneidade, vem passando por algumas modificações, deixando ser realizada para alguém em específico e de forma particular, para tornar-se algo exposto e público. Ao realizarem o *sexting*, os/as adolescentes se constituem como sujeitos confessionais, que procuram mostrar e contar a todos/as os sujeitos comuns àquilo que estão realizando, ou seja, desejam confessar algo sobre a sua sexualidade. Podemos perceber que a confissão contemporânea busca a espetacularização do eu.

Essa confissão pública e exposta, que visibiliza a vida íntima, está vinculada a uma determinada sociedade que está se formando. Assim, entendemos que o *sexting*, está contribuindo para a consolidação da "sociedade do espetáculo" (SIBILIA, 2008; DEBORD, 2012), pois procura-se, através da produção e transmissão de imagens, estabelecer uma relação entre os sujeitos.

Realizar a análise do discurso e debruçar-se no conjunto de enunciações, a fim de conhecer o enunciado que está sendo repetido nas mesmas. Olhar algumas enunciações, tais como: "*os adolescentes estão sentados na frente do computador, o menino conduz as cenas, eles se beijam, tiram a roupa e trocam carícias íntimas em frente à câmera (webcam)*" (RECORD, 2012); "*Só passamos para dois colegas que não estavam com a gente na casa* (SEXO, 2012)"; "*os próprios adolescentes, que aparecem nas imagens, começaram a enviar os vídeos para os celulares dos colegas* (VÍDEO, 2012c)"; "*O casal foi para o quarto e chamou um dos amigos para filmar a "brincadeira" com o celular* (VÍDEO, 2012c), entre outras, presente nesse artigo, nos possibilitou conhecer o seguinte enunciado: na contemporaneidade tornar-se visível, ou seja, aparecer é considerado uma condição de exigência. Só existe quem aparece!

Neste sentido, a exposição do eu, através do *sexting*, está ocorrendo devido algumas rupturas que vem ocorrendo entre as barreiras daquilo que era entendido como público e privado. Assim o ato sexual está passando da esfera privada para a esfera do público, algo que deve ser mostrado a todos/as.

A prática do *sexting*, torna-se algo desconcertante, pois rompe com algumas questões relacionadas a sexualidade, como entendimento de que essa é uma questão privada e íntima, o que provoca uma vontade de saber sobre casos que rompem com essa questão, e é isso que tem impulsionado a nossa pesquisa e possivelmente, também, a escrita de tantos materiais pela mídia massiva, sobre essas práticas. Esperamos que nossos

estudos contribuam para entendermos a prática do *sexting* e as novas configurações da sociedade que está se formando.

Referências

ADOLESCENTES confessam terem postado vídeo de sexo oral na internet. Disponível em: <<http://www.saocarlosagora.com.br/cidade/noticia/2011/11/18/24202/adolescentes-confessam-terem-postado-video-de-sexo-oral-na-internet/?page=8>>. Acesso em: 15 jun. 2012.

AGUIARI, V. **Adolescentes gaúchos fazem sexo via Twitcam**. Disponível em: <http://info.abril.com.br/noticias/internet/adolescentes-gauchos-exibem-sexo-via-twitcam-28072010-31.shl>. Acesso em: 20 set. 2012.

BAUMAN, Z. **44 Cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BRUNO, F. **Máquinas de ver, modos de ser**: visibilidade e subjetividade nas novas tecnologias de informação e de comunicação. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3271/2531>. Acesso em: 30 jul. 2012.

DEBORD, G. **A Sociedade do Espetáculo**. Disponível em: <http://www.cisc.org.br/portal/biblioteca/socespetaculo.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2012.

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

ETCHICHURY, C. **Vídeo na internet com cenas íntimas de crianças abala Ibirubá**. Disponível em: <http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/noticia/2009/03/video-na-internet-com-cenas-intimas-de-criancas-abala-ibiruba-2443409.html>. Acesso em: 21 jun. 2012.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade:** a vontade de saber. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007a.

FOUCAULT, M. **A Ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 2007b.

FOUCAULT, M. Poder Saber. *In:* FOUCAULT, M. **Ditos e escritos IV** – Estratégias, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a. p.218-235.

FOUCAULT, M. Diálogo sobre o Poder. *In:* FOUCAULT, M. **Ditos e escritos IV** – Estratégias, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b. p. 247-260.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. **Métodos de pesquisa para internet.** Porto Alegre: Sulina, 2012.

GARBIN, E. M. Cultur@s juvenis, identid@des e Internet: questões atuais... **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, maio/jun./jul./ago., p. 119-135, 2003.

GAROTA. **Garota de 13 anos se deixa filmar fazendo sexo com 3 adolescentes.** Disponível em: <http://180graus.com/geral/garota-de-13-anos-se-deixa-filmar-fazendo-sexo-com-jovens-244880.html>. Acesso em: 14 out. 2012.

HALAVAIS, A. Prefácio. *In:* FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. **Métodos de pesquisa para internet.** Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 11-16.

LE MOS, A. **Cibercultura e Mobilidade:** a Era da Conexão. Disponível em: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n41/alemos.html>. Acesso em: 01 set. 2013.

LE MOS, A. **Ciber-Cultura-Remix.** Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/remix.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2012.

LE MOS, A.; LÉVY, P. **O futuro da internet:** em direção a uma ciberdemocracia planetária. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2010. (Coleção comunicação).

MIRANDA, C. E. S. **O erótico no verbo:** o espírito da carne e a carne do espírito. Disponível em: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Monde10/soares.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2013.

PF investiga novo caso de imagens de sexo entre jovens na internet. Disponível em: <http://www.viaeptv.com/epnoticia/noticias/NOT,3,3,337829,PF+investiga+novo+caso+de+imagens+de+sexo+entre+jovens+na+internet.aspx>. Acesso em: 20 jul. 2012.

POLÍCIA já sabe quem divulgou vídeo de alunos fazendo sexo oral em sala de aula. Disponível em: <<http://www.saocarlosdiaenoute.com.br/lmno/item/20225-pol%C3%ADcia-j%C3%A1-sabe-quem-divulgou-v%C3%ADdeo-de-alunos-fazendo-sexo-oral-em-sala-de-aula>>. Acesso em: 20 set. 2012a.

POLÍCIA Federal investiga sexo entre adolescentes em escola do interior de São Paulo. Disponível em: <http://piauebrasil.blogspot.com.br/2011/03/policia-federal-de-araraquara-na-regiao.html>. Acesso em: 22 jun. 2012b.

RECORD. **Jovens transmitem cenas de sexo ao vivo na internet.** Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=qX4C7wXHRBo>. Acesso em: 20 jul. 2012.

SAFERNET BRASIL. **Banner:** Você navega com segurança? Disponível em: <http://divulgue.safernet.org.br/banners/infografico.png>. Acesso em: 30 jul. 2012.

SEXO cada vez mais cedo. Disponível em: http://www.istoe.com.br/reportagens/10862_SEXO+CADA+VEZ+MAIS+CEDOSexo%20cada%20vez%20mais%20cedo%20Reportagem%20isto%C3%A9. Acesso em: 21 jun. 2012.

SIBILIA, P. **O Show do eu:** a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SIBILIA, P. A intimidade escancarada na rede, blogs e webcams subvertem a oposição público/privado. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 26, Belo Horizonte, 2003. **Anais....** São Paulo: Intercom, 2003. [cd-rom].

VÍDEO de adolescentes fazendo sexo no interior de uma escola em Sousa, no Sertão paraibano. Disponível em: <http://trabalhosfeitos.blogspot.com/2010/09/video-de-adolescentes-fazendo-sexo-no.html>. Acesso em: 18 jun. 2012a.

VÍDEO polêmico denuncia casal de adolescentes fazendo sexo oral em banheiro de escola. Disponível em: <<http://www.blogando20.com/2011/03/video-polemico-denuncia-casal-de-adolescentes-fazendo-sexo-oral-em-banheiro-de-escola.html>>. Acesso em: 18 jun. 2012b.

VÍDEO de sexo entre adolescentes deixa pais perplexos em Aracruz. Disponível em: http://gazetaonline.globo.com/_conteudo/2009/05/90123video+de+sexo+entre+adolescentes+deixa+pais+perplexos+em+aracruz.html. Acesso em: 18 jun. 2012c.

VIEIRA, J. **DDM identifica adolescentes que postaram vídeo de sexo na EE Jesuíno de Arruda.** Disponível em: <http://www.jornalpp.com.br/policia/item/3664-ddm-identifica-adolescentes-que-postaram-v%C3%ADdeo-de-sexo-na-ee-jesu%C3%ADno-de-arruda/3664-ddm-identifica-adolescentes-que-postaram-v%C3%ADdeo-de-sexo-na-ee-jesu%C3%ADno-de-arruda?start=90>. Acesso em: 25 jun. 2012.

WOBETO, S. **Cenas de sexo entre adolescentes se espalham em Bom Retiro do Sul.** Disponível em: <http://wp.clicrbs.com.br/lajeado/2011/04/16/cenas-de-sexo-entre-adolescentes-se-espalham-em-bom-retiro-do-sul/?topo=77,1,1>. Acesso em: 21 jun. 2012.

PROLE SAUDÁVEL E SELEÇÃO SEXUAL: EXPRESSION DE NOSSO GENOMA?

Ana de Medeiros Arnt
Nádia Geisa Silveira de Souza

Neste artigo pretendemos analisar como a partir de um enunciado *prole saudável e seleção sexual: expressão de nosso genoma* se configuram papéis heterossexuais e cisgênero para seres humanos, a partir de enunciações de publicações no campo da genética e biologia evolutiva, da Revista Ciência Hoje (CH)¹.

A análise se dá a partir de ferramentas analíticas, com os conceitos de enunciado, enunciação e governamentalidade, para pensar a mídia, neste caso a Ciência Hoje, como uma pedagogia que participa (ou participou) da constituição de sujeitos e do governo dos corpos e da população, através do discurso científico. Para mostrar a rede de enunciações que produzem este enunciado e os papéis sociais, trago no artigo excertos, elementos discursivos presentes em publicações da CH, sobre comportamento humano, especialmente aqueles que tratam de sexualidade humana, evolução e seleção de parceiros e relações destes temas com nossos genes.

É pertinente inserir, antes de apresentar a análise que seguirá, a discussão de que a sexualidade não se restringe à biologia, mas é compreendida como construção histórica

¹ Este artigo que apresentarei aqui é parte da minha tese de doutorado (ARNT, 2013), em que analisei enunciados vinculados ao determinismo genético e como estes posicionam o ser humano na revista Ciência Hoje (CH), no período entre 1990 e 2010.

e cultural, vinculada a relações de poder e campos de saber. A sexualidade não é, portanto, uma essência das pessoas, fundada em sua natureza ou biologia; mas sim, dispositivo histórico, é o nome que se dá a esta

grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 1998, p. 100).

É relevante apontar também que os excertos analisados falam de *homens* e *mulheres* dentro de uma concepção cisnormativa e tomando estas definições como *sexo biológico*, sendo portanto equivalentes às definições de macho e fêmea.

A partir de estudos como Fausto-Sterling (2002; 2018), por exemplo, estes conceitos definidos por cariótipos, hormônios, anatomias borram as fronteiras, uma vez que a autora apresenta em seus estudos o quanto a própria noção de *sexo biológico* não pode ser delimitada de forma tão estrita mesmo para *machos e fêmeas não humanos*. Ademais, estes conceitos também possuem vieses e constroem-se a partir do binarismo clássico, normatizando corpos a partir de um discurso determinista.

Seleção sexual: a construção de papéis sociais a partir da biologia

A publicação *Evolução e padrões sexuais* (Calegari, 1998) trata dos padrões de seleção sexual em humanos, apontando pesquisas que mostram os fatores desta seleção: mulheres buscam bons provedores e protetores; homens buscam beleza e juventude. Esta diferença se justifica em função do que o sujeito do sexo oposto pode oferecer à prole:

segurança e bem estar; saúde e bons cuidados. A publicação ainda argumenta que as mulheres, com o passar dos anos, mudam suas preferências sexuais – buscam homens mais velhos, mais estáveis financeiramente, com saúde. Já os homens modificam suas preferências em relação às parceiras até atingir determinado perfil, que seriam mulheres bonitas entre 25 e 35 anos (considerado o período “auge” para a reprodução).

A publicação trata dos genes de um modo não-específico e do genoma como um conjunto de genes selecionáveis, em função de suas características desejáveis. Abaixo, apresento as enunciações selecionadas, a partir da publicação:

Se imaginarmos nossos antepassados no ambiente da savana africana, **é fácil verificar a importância da seleção darwiniana no desenho progressivo dos descendentes.** Um sujeito 'A' que conseguisse escapar dos predadores, alimentar-se e sobreviver até se acasalar e se reproduzir, dando origem a uma nova geração, seria um vencedor, biologicamente falando. Seus genes teriam continuidade (50% em cada filho) e suas características não morreriam com ele. A próxima geração incluiria indivíduos com muitas de suas potencialidades e tendências. Seus 'programas' mentais, bem-sucedidos nas estratégias de sobrevivência e reprodução, estariam em parte representados no cérebro dos filhos – admitindo-se que tais 'programas' já estivessem de alguma forma integrados ao código genético. Já um sujeito 'B' que não deixasse descendentes teria sua linhagem extinta e suas adaptações mentais morreriam com ele (CALEGARO, 1998, p. 62).

Para o pensamento evolutivo desta perspectiva, pode-se dizer que aqueles seres vivos que não deixam descendentes, biologicamente falando, não existiram, não deixaram sua marca, pois não passaram adiante seu conjunto genético. Ter boa qualidade genética é deixar sua marca, é produzir ou contribuir com uma nova geração. E como somos uma espécie social, com reprodução sexuada, não somente temos um objetivo biológico de dar continuidade aos nossos genes, mas garantir que se reúnam com outro belo exemplar humano. Garantir à nossa prole a sobrevivência: não basta passar meus genes, eu preciso assegurar-me de que eles também conseguirão seguir em frente. O que é este bom exemplar de minha espécie?

No discurso determinista biológico, este “bom exemplar” é aquele que possui um conjunto de genes que expresse saúde, força, versatilidade (para escapar de predadores ou conseguir alimentos, por exemplo). E como podemos reconhecer este par tão ideal, tão fantástico, que nos proporcionará uma prole sadia, de uma boa linhagem? Na publicação, a explicação é:

[...] Os biólogos evolucionários observaram que a simples medição da extensão de partes do corpo, tomadas a partir de uma linha mediana vertical, **poderia ter enorme valor preditivo quanto à fertilidade, taxa de crescimento, sobrevivência e sucesso reprodutivo de determinado animal.** Isso acontece porque o desenvolvimento dos traços bilaterais do corpo (pernas, braços, faces, orelhas, etc.) é controlado, nos dois lados, pelos mesmos genes. Se os dois lados do corpo são idênticos, **com simetria perfeita, o desenvolvimento daquele organismo não sofreu perturbações.** A assimetria, ao contrário, indica instabilidade de desenvolvimento, causada por parasitas, toxinas, mutações

entre outros fatores (CALEGARO, 1998, p. 62; grifos nossos).

Conforme o excerto, os psicólogos evolucionários verificaram que homens [cisgênero]² com elevada simetria têm maior atratividade facial, parceiras sexuais e cópulas extraconjugais, são escolhidos como parceiros extraconjugais com mais frequência e tornam-se sexualmente ativos mais cedo. Suas parceiras sexuais [cisgêneras] também relatam mais orgasmos (IDEM, p. 64).

O pensamento determinista biológico apresenta-se de dois modos gerais. Estas primeiras enunciações trazem uma análise sintética da vida, que segundo Falk (2009) é caracterizada por ignorar, deixar de lado os desvios, a diversidade dos indivíduos (como diversidade de gênero e sexualidade), para observar as regularidades totais. Assim, somos todos enquadrados nos mesmos objetivos de vida, biologicamente definidos, sendo ele, basicamente, procriar e gerar proles sadias que carreguem nossos genes adiante. Nesta lógica, consideram-se as regularidades como naturais, ignorando-se toda a produção destes dados. Os conhecimentos estatísticos, a coleta de dados fragmentados, a articulação de características dispersas de uma população, são uma invenção do século XIX que possibilita pensar as regularidades, pois as produz, organiza fenômenos, características, acontecimentos, matematizando a materialidade (FOUCAULT, 2002; 2008; SENRA, 2005).

² Inserirei entre colchetes o termo [cisgênero] visto que os textos da revista não abordam a noção de homens e mulheres dentro de um debate LGBTQIA+, neste sentido, demarco para que fique explícita a cisnormatividade presente nos pressupostos das publicações trazidas aqui para análise.

O discurso determinista fala sobre o ser humano a partir e limitando suas características. Assim, o ser humano, estatisticamente falando, seria mais selecionado quando tem características específicas (simetria bilateral perfeita, digamos). Este “fato” é gerado por um tipo de pesquisa que agrupa dados, contabilizando escolhas ou preferências sexuais (heterossexuais, claro).

Na biologia evolutiva adaptacionista, as características selecionadas têm como pergunta inicial o “por quê”. Isto é, que motivos levaram à seleção deste fenótipo. Para tanto, considera-se por princípio que estes motivos sejam genéticos. Não que a escolha de parceiros seja geneticamente definida. O que é geneticamente definido são nossas características e estas nos levam à *seleção mais adequada*. Neste exemplo que estamos tratando: a simetria bilateral (determinada pelos genes que regulam o desenvolvimento do corpo) e o instinto reprodutivo (passar nossos genes adiante). Todas as relações vinculadas a estas características biológicas, geneticamente determinadas, são explicadas como decorrentes de um comportamento mais complexo que é a seleção de parceiros [cisgêneros e heterossexuais], envolvendo não um gene, mas um conjunto de genes que definem, delimitam, expressam comportamentos humanos/animais.

É importante ressaltar o quanto a Biologia, enquanto campo de saber, tem como base a produção de conhecimentos que generaliza a partir de dados coletados. Ao organizar os seres vivos, classificando-os e definindo-os em significados taxonômicos e filogenéticos, fazem mais do que apenas estabelecer relações de parentesco e/ou de organização dos nomes dos seres. Estas práticas científicas da biologia produzem e instituem “uma maneira particular de ver, pensar e entender os processos biológicos”, bem como as características morfológicas – de seres e pessoas (SOUZA, 2001, p. 134), e especificamente de pessoas, ao ‘entender’, delimitam e enquadram modos de ser e agir em relação aos seus corpos e comportamentos.

Dessa forma, a produção dos “fatos”, dos “dados” é tida como se estes “existissem mesmo” e não fossem construções humanas, culturais, datadas historicamente no modo de executar e pensar pesquisas, métodos científicos e seres humanos. Além disso, a partir destas enunciações trazidas nos excertos, ressaltar como são pensadas as perguntas desta ciência que toma o(s) gene(s) como princípio e fim de todas as perguntas e as explicações (JABLONKA; LAMB, 2010; LEWONTIN, 2000, 2002).

Ainda relativo a esta primeira publicação analisada, já articulando às próximas, é importante perceber o quanto estes conhecimentos da biologia evolutiva comportamental constrói papéis socialmente estabelecidos, como biologicamente dados e selecionáveis. Isto inclui, no primeiro excerto as *estratégias de sobrevivência* que estão gravados em *programas mentais*, considerando estes *genéticos*. O que exclui aprendizados dos indivíduos e, também, ensinamentos passados entre gerações.

Sobre escolha dos parceiros sexuais e papéis sociais, o artigo *Os segredos evolutivos do orgasmo feminino* (FONSECA, 2010) demarca o ato sexual como para *assegurar a reprodução*. E a partir desta noção, organiza os argumentos delimitando características e comportamentos que justifiquem tanto a seleção sexual, quanto a existência do prazer em pessoas com útero:

Do ponto de vista biológico, o sexo é apenas um meio de assegurar a reprodução. Tanto é verdade que algumas espécies deixaram de lado e conseguem se reproduzir assexuadamente. Para a maioria das espécies, porém, o sexo é um mecanismo biológico fundamental para conseguir deixar mais filhos ou ter descendentes de melhor qualidade genética (FONSECA, 2010, p. 20).

Este artigo traz alguns apontamentos acerca dos mistérios evolutivos do orgasmo feminino [cisgênero] e seu papel biológico na reprodução e seleção de parceiros [heterossexuais]. Uma das abordagens deste artigo afirma que o mecanismo de seleção de parceiro executado pela fêmea [cisgênero] é mais sutil que o do macho [cisgênero], uma vez que há menos oportunidades reprodutivas³. Assim, as fêmeas [cisgênero] têm uma grande capacidade de observação (FONSECA, 2010, p. 23) e

Cada potencial parceiro é submetido a um cuidadoso exame, no qual suas potencialidades e defeitos são registrados e considerados. Aqueles que se saírem melhor nos testes terão grande chance de ser escolhidos como parceiros sexuais. Quanto aos 'reprovados'... Bem, quem sabe em uma próxima vez. Essa seleção criteriosa é justificada, já que, em função dos **mecanismos de herança genética, as boas características do parceiro escolhido têm grande chance de aparecer em seus filhos. As más também** (FONSECA, 2010, p. 23, grifo nosso).

Tendo em vista que a fêmea [cisgênero] é aquela que investe na prole e "tem menos oportunidades reprodutivas do que os machos" [cisgênero], é a ela que cabe esta escolha minuciosa deste pool genético e, por que não, a qualidade da espécie. Além desta enunciação, a publicação traz outros elementos vinculados ao orgasmo feminino [cisgênero] e seu papel na seleção de parceiros em relação ao ato sexual especificamente. Uma das teorias apresentadas, consideradas mais aceitas atualmente (segundo o artigo), é a chamada

³ Aqui, delimitando que se trata de mamíferos, pois há um tempo dedicado ao cuidado com os filhotes.

hipótese da sucção (FONSECA, 2010). Segundo esta hipótese, testada inicialmente na década de 1970,

As contrações dos músculos do aparelho genital feminino durante o orgasmo criam uma diferença de pressão que suga e transfere parte do esperma da vagina para o canal cervical, aumentando a chance de fertilização. [...] **Assim, o orgasmo feminino seria um sofisticado mecanismo que permite às mulheres escolher, conscientemente ou não, quando engravidar. Ou seja, um típico mecanismo darwiniano de escolha pela fêmea** (... p. 25). Assim, apesar de muitas sociedades humanas serem com frequência dominadas pela competição entre machos, a hipótese da sucção sugere que, por meio da manipulação de seus orgasmos, **são as mulheres que dão a última palavra quando se trata de seu futuro reprodutivo** (FONSECA, 2010, p. 27, grifos nossos).

Nesta perspectiva trazida pelo artigo, independente das ações dos machos [cisgênero], a decisão final sobre a produção da prole é da mulher [cisgênero], e a escolha mesmo que inconscientemente é um ato biológico, fisiológico de seleção genética do parceiro [heterossexual].

Penso que há, pelo menos, três questões importantes para destacar. Inicialmente, este anseio por legitimar o prazer feminino como *útil* para desempenhar um papel *de pessoas com útero*. Se este corpo tem prazer, ele *deve servir para reprodução*. Isto é, a produção de conhecimento de corpos com útero se vincula ao ato mais biológico e, claro (e sempre), instintivo destes corpos: gerar um novo ser. Neste sentido, o prazer é permitido, é natural, uma vez que se vincula

a um mecanismo, uma estratégia do corpo, para selecionar o melhor para a prole.

Aliada a esta primeira questão, existe também a validação da culpa destas pessoas por toda e qualquer gestação. Sim, se ao fim *são as mulheres [cisgênero] que dão a última palavra quando se trata de seu futuro reprodutivo*, não existe papel diferente de gravidez que não a escolha – seja consciente, seja *biologicamente dada*. Aqui interrogo-me, pensando a partir da brutalidade, sobre o que dizer acerca de gestações ocasionadas por atos de violência, em uma sociedade que cotidianamente coaduna e segue aceitando como comportamento usual, a culpabilização de vítimas, com cerceamento e moralização atos de aborto neste caso.

Outra questão pertinente é a relação, que não pode ser colocada de lado, entre a seleção de parceiros [heterossexuais] e a *boa qualidade genética dos descendentes*. Não há como não retomar os discursos eugênicos já abordados aqui nesta tese. Se Francis Galton se apoiou na teoria darwinista apontando a necessidade de cuidar das seleções de parceiros através do casamento, procurando gerar uma prole saudável à nação, cuidando para não ocorrer junções indesejáveis (CASTAÑEDA, 1998), a genética e a evolução nos trazem a naturalização deste fenômeno. Nesta discursividade, selecionamos um bom conjunto genético em nossos parceiros [heterossexuais] observando a simetria bilateral, tendo orgasmos sincronizados, escolhendo bons provedores.

A seleção de parceiros só pode ocorrer a partir da heterossexualidade e acaba por tomar cada comportamento e fenômeno como biologicamente “explicável” na evolução e da escolha de bons genes. Isto é, uma análise sintética que ignora desvios e extrapola definições, homogeneizando o comportamento de todos através da explicação biológica/genética (FALK, 2009). O discurso de seleção sexual, neste aspecto, ignora qualquer possibilidade de atos sexuais por pessoas com genitálias semelhantes, tendo em vista que a seleção

sexual *se dá para a reprodução*, a única funcionalidade explorada nos argumentos apresentados, inclusive quando se trata de orgasmo.

A fim de complementar os dizeres acima, a publicação indica a leitura do quadro complementar *Sexo: armas contra parasitas*, na mesma página. Neste quadro, é apresentada a hipótese que discute o porquê de a reprodução sexuada ser uma boa saída evolutiva:

Se nossa reprodução fosse assexuada, teríamos filhos, netos e bisnetos geneticamente idênticos a nós, e cada geração apresentaria menos defesas contra esses parasitas. A reprodução sexuada nos permite produzir, a cada geração, filhos e filhas geneticamente únicos, o que nos dá uma boa 'dianteira' na corrida evolutiva com os parasitas.

Além disso, segundo o biólogo evolucionista britânico William D. Hamilton (1936-2000) e colaboradores, **a escolha cuidadosa dos parceiros reprodutivos seria um mecanismo comportamental que permite a seleção de bons genes contra parasitas.**[...] Em humanos, **a importância do tamanho, da saúde e da beleza na escolha dos parceiros é bem conhecida. Menos conhecido é o motivo evolutivo que nos induz a fazer essas escolhas!** (FONSECA, 2010, p. 23, grifos nossos).

A explicação fundamentada no pensamento evolutivo acaba por nos descrever, a todo o momento, como sujeitos guiados por um objetivo (reproduzir ou passar genes adiante) e, para isso, como sujeitos aptos a reconhecer, em outros sujeitos, características que indiquem bons genes, aumentando

assim as possibilidades de nossa prole vir a ser da melhor maneira possível. Isso inclui, claro, relações sexuais estritas com pessoas com genitálias diferentes.

Lewontin (2002), acerca da seleção natural adaptacionista, dirá que esta relação, tal como é descrita normalmente, é uma simplificação reducionista, tanto do que se entende por ambiente quanto por gene. Um dos sentidos explícitos nesta noção é a de que existe um ambiente sem organismos, bem como as características dos organismos são independentes do ambiente. Neste sentido, os seres vivos de uma dada espécie existem e sua variação interna (dentro da população desta espécie) é resultante de mutações e recombinações de genes (com a reprodução sexuada). Esta variação é posta à prova no ambiente: aqueles organismos que apresentam um conjunto de características adequadas àquele ambiente, sobrevivem e reproduzem, passando adiante estas adequações. Já o ambiente é apenas um conjunto de fatores resultantes de fenômenos químicos, físicos, geológicos, bem como biológicos. Isto é, um ser vivo de uma espécie faz parte do ambiente de outra espécie (como predador, competidor ou parasita).

Estas enunciações trazidas nos excertos fazem parte disto que se chama *seleção natural adaptacionista* por exatamente organizar o argumento pontuando um ambiente anterior (parasitas, estratégias para fugir de predadores) e propondo características anatômicas (simetria bilateral, beleza), fisiológicas (sistema imunológico, suscetibilidade a doenças) e comportamentais (estratégias para conquistar parceiros) que se adequem como soluções do organismo ao ambiente descrito (LEWONTIN, 2002). E em que sentido este embate organismo/ambiente relaciona-se com os genes?

As próprias enunciações marcam esta estreita relação, retomando o enunciado deste artigo quando somos selecionados por nossas características, ou escolhidos como parceiros reprodutivos, é em função desta nossa boa adaptação

ao ambiente, é em função de nosso conjunto de genes que possibilitou isto.

Esta noção que toma a separação entre ambiente e organismo, e entre características isoladas dos seres vivos, emerge no século XIX, e foi o que possibilitou a compreensão da herança em diferentes abordagens deterministas: sintética e reducionista.

Dentro da teoria de herança evolutiva Darwinista, a herança é pensada a partir de uma análise sintética, conforme dito anteriormente, ignorando desvios e diversidades menos frequentes, levando-se em conta as características mais presentes em uma população e explicando esta população a partir da generalização da média. Para a teoria das heranças de fatores de Mendel, temos uma análise reducionista, que reduz o organismo à menor unidade que pode ser analisada (no caso de Mendel as cores das sementes, as texturas das vagens) e as analisa independentemente umas das outras e, estas, do ambiente, extrapolando a explicação para o funcionamento do ser vivo como um todo. Ou seja, o reducionismo no caso de Mendel diz respeito à criação de leis gerais da herança de características, a partir de análises de unidades dos organismos. Reduz-se o ser vivo à menor unidade concebida e esta unidade analisada pode servir de base para explicar questões mais abrangentes do ser vivo como um todo. (FALK, 2009; LEWONTIN, 2002).

O pensamento reducionista não está presente ao falar sobre a cor dos olhos, o tipo sanguíneo ou doenças que temos (ou podemos desenvolver), ele é mais do que isso. O termo reducionismo pode ser entendido em dois aspectos. Primeiro, é a ideia de que tudo o que acontece, todos os fenômenos conhecidos são, ao fim e ao cabo, expressões físico-químicas (como transcrições do DNA, produção de proteínas que executam determinadas funções e comandam quimicamente comportamentos); e, segundo, é compreensão de que tudo o que observamos é complexo e para ser estudado deve ser

decomposto em unidades menores – reduzido – para ser mais bem compreendido (FALK, 2009).

Para Lewontin (2002), as análises evolutivas atuais são, simultaneamente, sintéticas e reducionistas, sendo ambas abordagens deterministas. O reducionismo se faz por compreender que absolutamente tudo está, de alguma forma, descrito em nosso genoma. A análise sintética diz respeito ao modo de enunciar que, mesmo não havendo sentido hoje nestes genes que temos, em algum momento histórico (no Pleistoceno, em nossa vivência nas savanas, quando éramos sujeitos caçadores-coletores) estes genes foram selecionados por algum motivo e seguem governando até hoje, “mesmo que não gostemos ou concordemos com isto”. Nesta perspectiva, as características comportamentais são generalizáveis e todos nós somos descritos de modo semelhante, como uma população, como uma espécie.

Todavia, o ambiente não é apenas o que cerca um organismo, o ambiente é “a penumbra de condições externas que para ele são relevantes em face das interações efetivas que mantém com aqueles aspectos do mundo exterior.” (LEWONTIN, 2002, p. 54). O conceito de ambiente não faz sentido sem um organismo. Dessa forma, os seres vivos não se desenvolvem em um mundo que encontram: eles o fazem, o constroem. Não sendo possível, assim, pensar um separadamente do outro (LEWONTIN, 2002).

E a homossexualidade?

Em outra publicação (MONTES; CALDINI E CALDINI JUNIOR, 1997), ainda versando sobre sexualidade humana, no embate sobre ‘o que define’ a sexualidade de homens cisgênero (especificamente, a homossexualidade) são trazidos à tona os questionamentos: biologia ou cultura? Genes ou sociedade? A dicotomia faz-se presente ao longo de todo o artigo, buscando apontar diferentes abordagens. Ainda se faz presente,

entretanto, a dicotomia (ou genes ou sociedade) e a busca por uma resposta:

Descobertas científicas recentes vêm reforçando a ideia de que a homossexualidade teria origem biológica, possivelmente genética. Tais achados podem levar a novas concepções sobre como um conjunto de genes, através de processos bioquímicos complexos, influenciaria a orientação sexual. [...] Há evidências científicas de que muitas diferenças comportamentais entre homens e mulheres são inatas, e não decorrentes do condicionamento social, embora sejam pequenas e só possam ser reconhecidas quando comparadas as médias de ambos os grupos. A maioria dos trabalhos nessa área, no entanto, enfoca como a biologia afeta o comportamento, negligenciando a influência do comportamento nos processos biológicos. Diante desse quadro, cabe a indagação: **até que ponto, dada a complexidade e maleabilidade tanto da biologia quanto dos comportamentos humanos, as pessoas podem escolher os roteiros de suas vidas?** (MONTES; CALDINI E CALDINI JUNIOR, 1997, p. 52, grifos nossos).

Uma das grandes questões relacionadas à homossexualidade, genética e evolução, é: como funciona a seleção natural se, dentro da lógica de que homossexuais cisgênero escolhem apenas (e sempre) parceiros com a mesma genitália, não há reprodução? O texto analisado aborda este tema afirmando que:

A sociobiologia, área da ciência que estuda a influência da seleção natural (durante a evolução) sobre o comportamento social

sugere uma resposta. A homossexualidade teria sido conservada porque o homossexual, que em geral **não forma família** e não tem a 'carga' **dos próprios filhos, ajuda os demais integrantes de sua família e assim o pool genético familiar teria mais chance de prosperar, através dos sobrinhos.** (MONTES; CALDINI E CALDINI JUNIOR, 1997, p. 55).

Outro argumento acerca da *homossexualidade masculina* [cisgênera] aparece neste excerto:

A pergunta que especialistas se fazem, quando o assunto é se há um fundo genético ou não no homossexualismo, é a seguinte: se homossexuais têm muito menos filhos que heterossexuais, então por que o(s) suposto(s) gene(s) do homossexualismo persiste(m) na população, já que não apresenta(m) vantagem evolutiva? A resposta vem de um grupo italiano de psicólogos evolucionários. Os pesquisadores defendem, com base em resultados obtidos por eles ainda em 2004, a seguinte resposta para esse paradoxo darwiniano: **os genes do homossexualismo (para eles, dois, no total) aumentariam muito a fertilidade em mulheres com algum grau de parentesco sanguíneo com um homem homossexual, enquanto nestes últimos eles diminuiriam a fertilidade (um fenômeno que, em insetos e em outros mamíferos, é denominado antagonismo sexual).** Isso explica, segundo os autores, os resultados de antes, nos quais se mostrou que **mulheres**

aparentadas com homens homossexuais (por exemplo, mães, irmãs e tias maternas) são muito mais férteis (2,7 filhos) que aquelas relacionadas a homens heterossexuais (2,3 filhos). (CIÊNCIA HOJE, 2008, p. 16, grifos nossos).

Novamente, nestas enunciações, é clara a noção de que nossos comportamentos são resultantes de um objetivo biológico maior: passar adiante os nossos genes. Se não for por nossa própria prole (contribuindo com 50% dos genes) é através de sobrinhos (com 25% dos genes que nos compõem). Ou, então, os genes da homossexualidade masculina em mulheres [cigênero] assume outra função: aumentar a taxa de fertilidade. Em determinado momento a publicação tenciona a pesquisa, apontando o quanto se negligencia a influência do comportamento nos processos biológicos. Mas o artigo acaba por reforçar os conceitos deterministas, interrogando: até que ponto podemos decidir os roteiros de nossa vida?

Claramente, também estamos falando aqui de *mulheres cigênero* e *homens homossexuais cigênero*. Uma vez que as noções de gênero e sexo biológico são tomadas como biologicamente dadas e sinônimos em todos os textos analisados⁴.

Me parece fundamental demarcar isto, atualmente, uma vez que os papéis desempenhados por dois gêneros, a partir da discursividade biológica determinista, tornam-se muito mais difíceis de serem pensados, quando inserimos a formação genética, anatômica e fisiológica dos corpos em questão, tal como Anne Fausto-Sterling (2002; 2018) faz. A necessidade da biologia evolutiva em definir papéis para integrantes

⁴ Na análise original da tese, este aspecto também não foi analisado e achei que, neste momento, não poderia ser deixado de lado, sendo fundamental apontar este limite tanto da minha análise à época que fiz, quanto dos textos da revista, especialmente os mais recentes.

de um grupo de pessoas na perpetuação de genes, a partir do cuidado, estabelecimento de vínculos sexuais, formação de famílias com provedores e cuidadoras, válida mais e mais a discursividade cisgênero e heterossexual como *existências naturais legítimas*, uma vez que não existe sequer questionamento acerca de sua explicação genética.

Isto é, enquanto os questionamentos, hipóteses e análises voltam-se para explicar *genes gays, lésbicos, homossexuais, assexuais*, estamos legitimando o padrão heteronormativo de existência – aquilo que existe na natureza e biologicamente faz sentido de existir, a ponto de não precisarmos fazer perguntas. Quando se fazem perguntas para a heterossexualidade cisgênero, estas dizem respeito não aos “gens heterossexuais”. Conforme vimos em alguns destes excertos, dizem respeito ao estabelecimento de relações para reprodução, “como deve ser em nossa sociedade”.

Retomando a última publicação mencionada (CIÊNCIA HOJE, 2008, p. 16), com menos contrapontos, há indicação, inclusive, da quantidade de genes envolvidos na homossexualidade. No caso do comportamento social de ajuda aos familiares, o comportamento homossexual justifica-se biologicamente (e evolutivamente) e, aqueles que são tidos como desviantes, têm seu papel garantido e compreendido na natureza humana. Se não selecionamos parceiros com boa genética, ao menos contribuimos para que parte de nossa carga genética prospere, considerando ainda que as mulheres cis ainda são “mais férteis”, no caso de irmãos homossexuais. Estas descrições dos comportamentos humanos, mesmo quando buscando explicações para o que se entende por desvio, não apenas naturaliza, mas inclui e delimita funções. Mais do que isso, generaliza e constitui modos de ser a partir da heteronormatividade (mesmo quando se trata de homossexualidade) e, principalmente, da cismatividade.

Do mesmo modo que os discursos sobre a mulher cisgênero acabam cercanda-a como ser reprodutivo,

que sempre busca o melhor para sua prole, mesmo inconscientemente, o homem cisgênero homossexual, para ter seu espaço garantido socialmente tem que ter uma função biologicamente determinada. E como estes sujeitos teimam em existir “mesmo que não reproduzam” (nos dizeres das publicações), seu papel na espécie deve ser importante o suficiente para se manter selecionado! E, dentro da lógica determinista atual, somente buscando os genes conseguiremos compreender estes comportamentos biologicamente confusos (para esta racionalidade que ignora diversidades, espectros de comportamento, identidades e sexualidades, ou as enquadra).

Jablonka e Lamb (2010), a respeito das características e comportamentos herdados, apontam que não é possível centralizarmos mais as discussões apenas nos genes. Segundo as autoras, existem outros sistemas de herança que são fundamentais para a evolução, e isto não se refere somente a animais humanos. Para elas, existe uma evolução cultural que é definida como “um processo que envolve uma mudança através do tempo na natureza e na frequência de padrões ou produtos de comportamento socialmente transmitidos numa população.” (JABLONKA; LAMB, 2010, p. 215). Nesta perspectiva, atribuir a todas as características apenas explicações pautadas na genética seria ignorar outros sistemas de herança que são fundamentais para os seres vivos, como os sistemas celulares e moleculares (epigenética), culturais e simbólicos (para as autoras, este último é exclusivamente humano).

É necessário ressaltar que este debate não nega a existência de genes, nem que existam interações genéticas que participam da constituição dos sujeitos, dos comportamentos, das genitálias, hormônios, etc. O argumento de questionamento desta centralidade genética não é no sentido de invalidar este campo de saber, mas de apontar outros fatores, outros traços que também participam de nossa constituição, dos modos de ser do sujeito não determinado, definido, delimitado em uma molécula que o governaria pura e simplesmente. Para Jablonka

e Lamb (2010) a existência da variação genética como componente do comportamento não invalida (ou não deveria invalidar) a existência de outros fatores – como aprendizado social. E tomar estes fatores como existentes, não invalida, nem torna inexistente, a variação genética entre indivíduos.

A evolução cultural não é linear e com um aumento gradativo de complexidade. Modificações não previstas inicialmente e, também, dificilmente contabilizáveis, mensuráveis para uma pesquisa tradicional, pautada no método científico comumente utilizado nas ciências biológicas, na genética, na biologia evolutiva, emergem e relacionam-se a outros hábitos anteriores, tornam-se tradições de um grupo determinado e são herdadas. Isto é, são passados adiante entre as gerações, selecionados como válidos para um determinado momento, incorporados e modificados conforme as necessidades e as vivências daquele grupo.

Especificamente sobre o comportamento sexual humano, seria interessante ressaltar que a crítica ao discurso determinista genético, que busco traçar nesta pesquisa, mais do que questionar esta centralidade das explicações nos genes, acaba por naturalizar modos de ser sujeito. Explicações que enquadram os seres humanos dentro de objetivos biológicos comuns, ignorando diversidades e ignorando motivos de escolhas, desconsiderando opções de vida, agrupando sentidos. Como assim?

Parece-me que, quando se fala de comportamento sexual e escolha de parceiros a partir da perspectiva da seleção natural adaptacionista, a centralidade é que toda a característica que chama a atenção de uma mulher cisgênero ou de um homem cisgênero diz respeito à vantagem que este parceiro trará à possível prole. Deste modo, todas as características são lidas obrigatoriamente como *bons genes para (alguma coisa)*. A simetria bilateral perfeita nos indica pouca suscetibilidade a parasitas. O sucesso financeiro, bem como a força física (característica comumente designada

aos homens) indica um bom provedor das necessidades dos filhos e proteção para a mulher cisgênero. A relação cintura-quadril (para mulheres cisgênero) indica um corpo apto a um parto com menos problemas.

As nossas escolhas parecem, assim, ser parte de um programa (ou roteiro, como disse um dos excertos) que nos leva, inconscientemente, à prole perfeita. E aquilo que aprendemos dentro da cultura, em nossas práticas cotidianas podem até ser importantes. Mas, naquelas explicações biológicas, não contam.

Assim, mesmo pessoas com útero obtendo mais espaço na sociedade contemporânea, com carreiras semelhantes às de homens cisgênero, dividindo tarefas domésticas e nos cuidados com os filhos (incluindo ser provedoras), tendo mais controle sobre seu corpo e sobre sua sexualidade, conforme as teorias deterministas, isto não muda nosso programa genético selecionado lá em um tempo em que o ser humano era caçador-coletor. Mesmo com todas as conquistas sociais atuais, pessoas com útero “querem” uma pessoa com pênis que lhe acolha, dê segurança para si e para os filhos, seja provedor, sadio e forte.

Em um estudo recém publicado, Pollo e Kasumovic (2021) mostram como a percepção de pesquisadores, acerca das concepções do sexo biológico em animais não humanos, sofrem interferência a partir da cultura em que vivem, em relação a equidade de gênero, além de variarem quando se trata de experiências pessoais e grupo taxonômico que os pesquisadores trabalham. A sugestão dos autores é a de que a diversidade social dentro do meio acadêmico, para investigar comportamentos sexuais e reprodutivos, pode desafiar estereótipos e preconceitos sobre animais não humanos.

Dessa forma, aparentemente, não apenas legitimamos nossos comportamentos como *naturais* a partir da comparação com outros animais, mas também *antropomorfizamos* comportamentos de outros grupos a partir da nossa visão

estereotipada acerca de comportamentos sexuais e questões de gênero.

Mas a ciência quem tá falando, com seu rigor e método científico!

Em outro trecho da publicação *Evolução e padrões sexuais* (CALEGARO, 1998, p. 64), este debate se faz presente:

Os críticos do chamado determinismo genético acertam ao questionar a ideia de que os genes determinam o comportamento, **mas cometem um equívoco ao atribuir esta interpretação às evidências obtidas em estudos evolucionários.** O fato de certo comportamento ter sido selecionado (por sua função adaptativa no passado evolutivo) não implica que esse comportamento seja o natural, inevitável ou correto no contexto atual. Genética não é destino: **os programas genéticos nos predisõem para reagir de um modo ou de outro, mas o comportamento resulta sempre da interação dos genes com o meio ambiente.**

Esta enunciação apresenta, a meu ver, o cerne da crítica ao determinismo genético, ao indicar que é um equívoco o modo como é posto em questão a constituição do ser humano apenas pelos genes, uma vez que o fundamento são evidências obtidas em estudos. É exatamente esta noção de que as evidências científicas estão ali, dadas, postas no mundo, esperando para serem descobertas, que gera a impossibilidade de questionamentos. Assim, mais do que interrogar as interpretações das evidências, as críticas que tenho buscado fazer são no sentido de não existirem fatos, evidências pura e simplesmente.

Dessa maneira, muito embora a ciência atualmente “admita” que não existe verdade ou certezas absolutas, o modo de construção do conhecimento só é legitimado a partir do método científico. A “natureza” tornou-se objeto de conhecimento da ciência moderna. No entanto, mais do que uma prática de observação de fenômenos naturais, a ciência é uma prática cultural de intervenção. Nesta lógica, a fim de se obter os dados mais puros, mais completos, mais exatos, os objetos não podem ser simplesmente observados sem um rígido controle, sem um rigor que pode (deve) ser repetido, matematizado, esquadrinhado, obtendo-se, sempre que possível, resultados semelhantes, quando não iguais (FOUCAULT, 2002; SOUZA, 2001).

Deste modo, quando realizamos um questionamento barramos neste argumento usado na publicação citada acima. *Acertamos em questionar que os genes determinam o comportamento, mas nos equivocamos ao atribuir esta interpretação aos dados obtidos na pesquisa.* Isto é, os dados efetivamente nos indicam que houve seleção de um dado comportamento, que é genético. Mesmo que não gostemos disto, os dados obtidos cientificamente confirmam a hipótese. E os cientistas com orientação evolutiva têm os meios de corroborar suas ideias, tal como aparece na mesma publicação:

A ideia de que os programas mentais de homens e mulheres são diferentes ainda encontra muita objeção de psicólogos e antropólogos sem orientação evolutiva. Segundo eles, a socialização distinta de meninos e meninas poderia diferenciar os padrões comportamentais. **Mas a psicologia evolucionária tem vários instrumentos e métodos que permitem avaliar a influência dos fatores culturais – evidentemente importantes**

– na determinação do comportamento.
(CALEGARO, 1998, p. 63).

A invalidação de estudos realizados a partir da cultura e da sociedade se dão pelo rigor dos instrumentos e métodos que permitem avaliar a influência destes fatores. Faltaria aos estudiosos do comportamento humano que não compactuam com a ideia determinista, portanto, uma orientação melhor acerca dos instrumentos e métodos para avaliar a cultura. Sem a qual, não conseguirão chegar às verdades prometidas pela ciência positivista e o método científico adequadamente aplicado.

Tal como Foucault (2002) pontuou acerca do discurso científico: que saberes se pretende desqualificar ao afirmar “é ciência” (ou é científico)? O que eu quero legitimar e fazer valer quando digo que este é um saber científico? A resposta, neste caso, parece-me simples: a nossa pureza biológica, para governá-la.

Não se trata aqui de pensar acerca do *verdadeiro* ou *falso* dos dados, mas como governam e legitimam a existência de corpos a partir destas verdades e quais pressupostos teóricos as sustentam. E com que legitimidade, desqualificam outros debates possíveis.

Lembrando que *desqualificar*, dentro de um debate científico acerca de sexualidade e gênero é eliminar a existência, dentro do discurso e dentro da sociedade. A demarcação contínua ao longo do texto, acerca de *cisgêneros* se faz exatamente pelo corte biológico dos textos analisados: não existe outra condição de possibilidade para a biologia e a existência *cis* é o pressuposto, nestes textos analisados.

Neste sentido, retomando o enunciado deste artigo, à guisa de conclusão, me interrogo: em que medida a busca por uma *prole saudável e seleção sexual explicadas pela expressão de nosso genoma* não segue definindo papéis, delimitando (e eliminando) existências em nossa sociedade?

Referências

- ARNT, A. **Genomas, sexualidade, seleção de parceiros, anomalias, defeitos, aborto, seleção de embriões**: educando e governando vidas e sujeitos pelo determinismo biológico enunciado genes na Revista Ciência Hoje. 2013, Tese de Doutorado em Educação. Porto Alegre, Faculdade de Educação da UFRGS, 2013.
- CALEGARO, M. A evolução dos padrões sexuais. **Ciência Hoje**, v. 24, n. 142, p. 62-64. 1998.
- CASTAÑEDA, L.A. (1998). Apontamentos historiográficos sobre a fundamentação biológica da eugenia. *Episteme*, Porto Alegre, v. 3, n. 5. p. 23-48.
- CIÊNCIA HOJE. Um Mundo de Ciência. **Ciência Hoje**, vol. 42, n. 251, p. 16. 2008.
- FALK, R. El genen busca de una identidad. *In*: TORRENTI, R. (org.). **Conceptos de gen**. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portables, 2009. p. 25-64
- FAUSTO-STERLING, A. Dualismos em duelo. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 17, n. 18, p. 9-79, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332002000100002>. Acesso em: 10/12/2021
- FAUSTO-STERLING, A. Por qué el sexo no se limita a ser mujer u hombre. **NY Times**, 2018. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/es/2018/10/30/espanol/opinion/sexo-no-es-binario.html>>. Acesso em:10/12/2021
- FONSECA, C.R. Os segredos do orgasmo feminino. **Ciência Hoje**, v. 46, n. 273, p. 20-27. 2010.
- FOUCAULT, M. **Segurança, Território e População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 17. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.
- JABLONKA, E.; LAMB, M. **Evolução em quatro dimensões**: DNA, comportamento e a história da vida. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

LEWONTIN, R. **A tripla hélice**: gene, organismo e ambiente. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LEWONTIN, R. **Biologia como ideologia**: a doutrina do DNA. Ribeirão Preto: FUNPEC-RP, 2000.

MONTES, G. S.; CALDINI, E. G.; CALDINI JUNIOR, N. A homossexualidade masculina tem causas biológicas? **Ciência Hoje**, v. 22, n. 128, p. 52-57. 1997.

POLLO, P.; KASUMOVIC, M. M. Let's talk about sex roles: what affects perceptions of sex differences in animal behaviour? **Animal Behaviour**, v. 183, p. 1-12, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.anbehav.2021.10.016>.> Acesso em:24/01/2022

SENRA, N. **O Saber e o Poder das estatísticas**: uma história das relações dos esteticistas com os Estados Nacionais e com as Ciências. Rio de Janeiro: IBGE, Centro de Documentação e Disseminação de Informações, 2005.

SOUZA, N. G. S. **Que corpo é esse?** O corpo na família, mídia, escola, saúde... Tese de Doutorado em Bioquímica. Porto Alegre: PPG-Bioquímica/UFRGS, 2001.

MULHERES E O PAMPA GAÚCHO: ENTRELAÇAMENTOS ENTRE CULTURA E HISTÓRIA

Juliana Corrêa Pereira Schlee
Paula Corrêa Henning
Paula Regina Costa Ribeiro

O historiador não deve temer as mesquinhas, pois foi de mesquinha em mesquinha, de pequena em pequena coisa, que finalmente as grandes coisas se formaram. À solenidade de origem, é necessário opor, em bom método histórico, a pequenez meticulosa e inconfessável dessas fabricações, dessas invenções (FOUCAULT, 2002, p. 16).

Este capítulo passa a ser escrito com um aprofundamento teórico necessário e potente para pensarmos como a relação entre Mulheres e Pampa¹ é atravessada por uma história, cultura e “tradição” gaúcha, na construção dos vínculos com a natureza, indicando-nos pistas para uma Educação Ambiental. Uma relação entre mulheres e natureza que foi sendo produzida, fabricada de “pequena em pequena coisa”

¹ O Pampa é o espaço geográfico que se estende pela metade sul do Rio Grande do Sul, todo o Uruguai e parte da Argentina, e que passa a ser compreendido por nós como um território constituído pela história, por experiências vivenciadas, preenchido de pessoas e por paisagens naturais-culturais.

nos meandros da história e da cultura. Como nos fala Foucault (2002, p. 15), a invenção para Nietzsche “é, por um lado, uma ruptura; por outro, algo que possui um pequeno começo, baixo, mesquinho, inconfessável”.

O referido texto faz parte de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental que teve como principal objetivo problematizar como as mulheres ambientalistas do pampa gaúcho narram a sua relação com a natureza e com a Educação Ambiental (SCHLEE, 2019). Para este capítulo, buscamos abordar a posição das mulheres pampeanas – como coadjuvantes e elo com a natureza – **na trama histórica, cultural e da tradição gaúcha** a partir da posição de centralidade que o gaúcho ocupa nessa trama histórica e cultural. Isso porque é importante problematizar a formação histórica, social e cultural que posiciona sujeitos femininos e masculinos, tendo a história do Pampa gaúcho, a cultura e a tradição gaúcha como relevantes elementos para essa construção.

No entanto, como nos fala Veiga-Neto (2009, p. 88) “não há um solo-base externo por onde caminhar, senão que, mais do que o caminho, é o próprio solo sobre o qual repousa esse caminho é que é construído durante o ato de caminhar”. Assim, vamos construindo o próprio solo no ato dessa caminhada, pensando e repensando a cada passo, nos provocando e questionando o que é tomado como natural e essencial nas relações com a natureza e com o pampa gaúcho.

A filosofia nos faz pensar em como nos constituímos como mulheres e homens pampeanos ao longo das nossas vidas, por meio de práticas sociais e culturais num processo que não é linear, harmônico, finalizado ou completo. Nessa perspectiva, temos como intercessor desta pesquisa o filósofo Michel Foucault, para pensarmos e problematizarmos a construção histórica e cultural que nos fabrica como mulheres e nossas relações com o pampa.

Nesse sentido, nos propomos, na pesquisa, a utilizar o conceito de gênero como uma ferramenta teórica e política para questionar os processos que instituem modos de ser mulheres pampeanas e que sustentam desigualdades e diferenças sociais, culturais e discursivamente construídas. Tais diferenças, atravessadas por relações de poder, são produzidas, vividas e legitimadas (MEYER, 2004), assim como nas relações com a natureza e com o Pampa gaúcho na seara da Educação Ambiental.

A partir de nossos estudos em Filosofia da Diferença, a categoria de gênero nos auxilia a perceber o quanto as subjetividades femininas e masculinas são históricas e não naturais, inquirindo o sujeito universal unitário – racional, masculino – como representante de toda a humanidade. A dissolução do sujeito universal operada por Foucault questiona a naturalização e demonstra as objetivações e subjetivações que operam na construção histórica do sujeito (RAGO, 1998).

Nessa perspectiva, o conceito de gênero nos permitiu sexualizar as experiências humanas (RAGO, 1998), a pensar sobre a dimensão sexual que constitui nossa subjetividade e cria práticas cotidianas. Na partilha cultural se tem uma construção social e histórica que diferencia mulheres de homens, que produz e separa corpos, mas também opõem-se entre si, nomeando-os como seres dotados de sexo, gênero e sexualidade e mais, como produto e efeito das relações de poder.

Mas, fundamentalmente, é importante que possamos perceber a construção das diferenças sexuais histórica e culturalmente determinada, desnaturalizando portanto as representações cristalizadas no imaginário social. E isso não só na leitura do passado, mas na própria construção de formas mais libertárias de convivência no presente. (RAGO, 1998, p. 98).

Nas leituras do passado, aceitamos o convite de Ana Colling (2014) a tomar para si a nossa história, a olhar e problematizar as diferenças nas posições entre homens e mulheres no pampa, entendendo-as como sociais, culturais e discursivamente construídas, vividas e legitimadas pelas relações de poder.

Para alcançar o objetivo proposto neste capítulo, vamos percorrer acontecimentos discursivos que entrelaçam Mulheres, Pampa gaúcho e Natureza. Entendemos que os acontecimentos discursivos são eventos importantes, traçados históricos tomados como discursos, que irrompem num certo tempo e lugar. Sobre isso Foucault explica que:

Se os discursos devem ser tratados, antes, como conjuntos de acontecimentos discursivos, que estatuto convém dar a esta noção de acontecimento que foi tão raramente levada em consideração pelos filósofos? Certamente o acontecimento não é nem substância nem acidente, nem qualidade, nem processo; o acontecimento não é da ordem dos corpos. Entretanto, ele não é imaterial, é sempre no âmbito da materialidade que ele se efetiva, que é efeito, ele possui seu lugar e consiste na relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais; não é o ato nem a propriedade de um corpo; produz-se como efeito de e em uma dispersão material. (FOUCAULT, 2014, p. 54).

O modo de constituir-se como mulheres, como pampa e como natureza é atravessado pelos discursos, pelas enunciações e pelos acontecimentos que modelam, controlam e regulam, como também são regulados por nós, sujeitos desse tempo. Partindo dessa premissa, buscamos a Educação Ambiental, como campo de saber importante e potente para a análise do mundo

contemporâneo em seu processo de construção. Através de uma perspectiva pós-estruturalista, problematizamos verdades e certezas que atravessam a constituição das mulheres do Pampa e sua relação com a natureza

Mulheres pampeanas na trama histórica, cultural e da tradição gaúcha

Nesta seção, em um exercício filosófico, buscamos pensar e problematizar como as mulheres do pampa gaúcho são constantemente posicionadas na trama da história e da cultura da tradição gaúcha em que posiciona o gaúcho – homem, viril, macho e forte – na centralidade do discurso - que vem sendo constantemente atualizado. Para isso, nosso desejo é, de algum modo, questionar o quanto os discursos fabricados na cultura e na tradição gaúcha nos subjetivam, nos educam e, muitas vezes, determinam nossos modos de ser e de viver a atualidade. Sem dúvida, essas fronteiras entre o eu, o outro e o mundo, permeadas pelas relações históricas e culturais nas vivências cotidianas, tornam-se potentes para os fundamentos filosóficos da Educação Ambiental, já que nos auxiliam a pensar nas relações das mulheres com o pampa gaúcho na atualidade.

Entendemos que as marcas culturais e históricas do Rio Grande do Sul vêm tradicionalmente constituindo uma posição de destaque do gaúcho, portanto isso pode ser tomado como uma das condições de possibilidades para que as mulheres ocupem um espaço menos privilegiado nas relações humanas com o pampa gaúcho. Logo, selecionamos alguns acontecimentos discursivos para tensionar as posições ocupadas por gaúchos e gaúchas na história do Rio Grande do Sul.

Rago (1993) cita que “[...] para Foucault somos produzidos por relações de poder, somos efeito mais do que produtores”. Dessa forma, aceitamos o convite de Foucault em romper com a história linear, progressiva, unitária, totalizante, como também a desconstruí-la, a fim de perceber

a que representação estamos presos e a interrogar os modos de subjetivação, isto é, na constituição de nós mesmos, sujeitos deste tempo. Para pensar e problematizar a história do Pampa, deslocamos algumas premissas mais clássicas: uma delas refere-se a entendê-la como uma construção marcada por relações de poder.

Importantes contribuições para esta pesquisa são as teses desenvolvidas no Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia (GEECAF/FURG) sob orientação da Prof.^a Paula Henning. Destaca-se a tese de Virgínia Vieira (2017) que, ao pesquisar a música pampeana, buscou provocar novas discussões no campo da Educação Ambiental, entendendo essa arte como uma importante ferramenta para pensarmos como vem se dando a constituição de saberes referentes à natureza e à relação do homem com a paisagem natural na região do Pampa. Também, o trabalho de tese realizado por Renata Schlee (2018) que, ao pesquisar a fotografia, traz provocações importantes sobre o gaúcho como produção cultural, com o objetivo de problematizar as certezas e a essência gaúcha e sua relação com a natureza.

Esses estudos realizados na seara da Educação Ambiental assim como outros, nos provocam a olhar para os atravessamentos das mulheres frente a uma relação com o Pampa, uma relação tanto urbana quanto rural, em que tradicionalmente coloca o homem – o gaúcho – em uma relação de desbravamento e de domínio da natureza (VIEIRA, 2017; SCHLEE, 2018). Aprendemos a ver o mundo a partir da cultura e, com isso, estabelecemos nossas formas de compreensão e de interpretação que, ao serem colocadas em circulação, passam a ser muitas vezes aceitas em determinadas épocas e por diferentes grupos sociais (WORTMANN, 2010). Nesse sentido, segundo Ribeiro, Souza e Souza (2004) as práticas culturais – pedagógicas – que ensinam tipos de pensamento e de ações em relação a si, aos outros e ao mundo não se limitam as instituições escolar e acadêmica e às práticas aí instituídas,

mas se estendem a diferentes instâncias – as midiáticas, as sexuais, as escolares, as familiares, etc. Essas práticas culturais - ao produzir e compartilhar determinados significados, configurando tipos particulares de identidades e de subjetividades - nos ensinam modos de nos relacionar com este espaço, com este território pampeano e de diferentes formas, bem como de ser mulher pampeana.

Alguns suportes para a construção da cultura gaúcha são as peculiaridades do Estado - seus limites fronteiriços, sua história, sua formação e a simultânea afirmação do pertencimento ao Brasil, que é constantemente atualizada, reposta e evocada. Há, repetidas vezes, uma referência a elementos que evocam um passado glorioso e heroico, porque nele se forjou a figura do gaúcho cuja vida era marcada pela lida campeira, compartilhada pelo cavalo e pelo cachorro, como construtores da fronteira e defensores da terra, assim como a virilidade e a bravura ao enfrentar inimigos e a natureza. O caráter feroso do gaúcho seria explicado pela “necessidade de dominar a natureza, garantir fronteiras, rebelar-se contra os desmandos do governo central, além dos conflitos internos do próprio estado” (OLIVEN, 2006, p. 65). Esses discursos vão sendo tomados como verdadeiros na construção cultural do gaúcho², ou até mesmo dos gaúchos e das gaúchas. Verdades que nos capturam, nos enredam e nos constituem.

Vale lembrar que, até meados do século XIX, os gaúchos eram considerados contrabandistas de gado e desertores das tropas, logo a figura do gaúcho nem sempre teve o atual significado gentílico, uma vez que foi negada e marginalizada muitas vezes (SCHLEE, 2018). Com a organização das estâncias, o gaúcho passou a significar peão e guerreiro. Na atualidade é uma figura central da cultura do Rio Grande do Sul, sendo valorizado e colocado como representante do Pampa

² Apesar de popularmente a expressão gaúcho envolver todos os habitantes do Rio Grande do Sul, tomamos aqui nesta pesquisa a palavra gaúcho como homem.

nas mais diversas práticas culturais (SCHLEE; HENNING, 2016). Nesse imaginário pampeano e na historiografia regional aparece a figura enaltecida do gaúcho, como um corpo marcado pela história:

O homem reflete, em sua personalidade psicológica. Os aspectos fisiográficos da terra. Estrutura temperamental simples, moderada e equilibrada. É vibrante quando ferido em seu orgulho; cessadas as razões de sua inquietação, torna-se generoso e equânime, se vencedor; altivo e firme, se vencido. É audacioso e empreendedor; possui espírito largo, como largos são os horizontes da terra gaúcha. Naturalmente voltado para os labores campeiros, não hesita em tornar-se soldado para repelir os violadores de suas fronteiras (FORTES, 1965, p. 10).

Este gaúcho, como símbolo do Rio Grande do Sul, é também encontrado na literatura de Érico Veríssimo, de Barbosa Lessa, de João Simões Lopes Neto assim como na obra "O Gaúcho" de José de Alencar de 1870, o qual compara o gaúcho ao pampa: "nenhum ente, porém, inspira mais energicamente a alma pampa do que o homem, o gaúcho. De cada ser que povoa o deserto, toma ele o melhor; tem a velocidade da ema ou da corça, os brios do corcel e a veemência do touro. (...) Tal é o pampa" (ALENCAR, 2002, p. 16.). Vale lembrar que o escritor José de Alencar nasceu em Fortaleza e nunca visitou o Rio Grande do Sul, apesar disso ele vai idealizar e mitificar o gaúcho como "centauro dos pampas" (OLIVEN, 2006). Em uma mútua construção, as representações desse gaúcho são também retratadas nos relatos dos viajantes naturalistas do século XIX que percorreram o pampa, como Saint-Hilaire.

Na historiografia e na literatura gaúcha se investe numa posição heroica do gaúcho, e as mulheres são tomadas como coadjuvantes nessa construção histórica, social, cultural e política, assim como no âmbito ambiental. Que posição as mulheres do pampa gaúcho – em relação a este espaço e à natureza em uma construção histórica e cultural - tomam nas vivências cotidianas?

Nesse sentido, vemos a importância de trazer a Educação Ambiental ao pensarmos o pampa como um território, mais do que lugar, mas um local que possui atravessamentos, pesos e legitimidades distintas. Refletir sobre como o pampa foi sendo preenchido de pessoas, de homens e de mulheres, de histórias e de significados em um tempo e uma circunstância específica (GUIMARÃES, 2010). Esse pampa vem fabricando e sendo fabricado nas vivências diárias, no cotidiano, conformado por múltiplos encontros, movimentações e dinamismos. Problematizar a essência de um “verdadeiro gaúcho” ou uma “verdadeira gaúcha”, questionar as posições que são legitimadas nessa construção cultural, são conceitos criados na superfície do dito, nos interstícios históricos e culturais. Ao pensar na história do presente, buscam-se as condições de possibilidade para a emergência de saberes atrelados com as relações de poder. Sobre isso nos fala Schlee e Henning (2016, p. 531) “[...] temos o sujeito pampeano, o gaúcho, como um sujeito discursivamente construído, sendo um resultado e um produto cultural”.

É desta forma que tentamos compreender o presente, indo para história. O sujeito gaúcho se constitui e constrói seu ambiente, atravessado pelas condições de possibilidade de seu próprio tempo. Como um ser que se fabrica e é fabricado ao mesmo tempo. É preciso visitar essa expressão cultural em seu passado histórico com o olhar atento do presente. Como

o gaúcho tornou-se o que é? (SCHLEE; HENNING, 2016, p. 528).

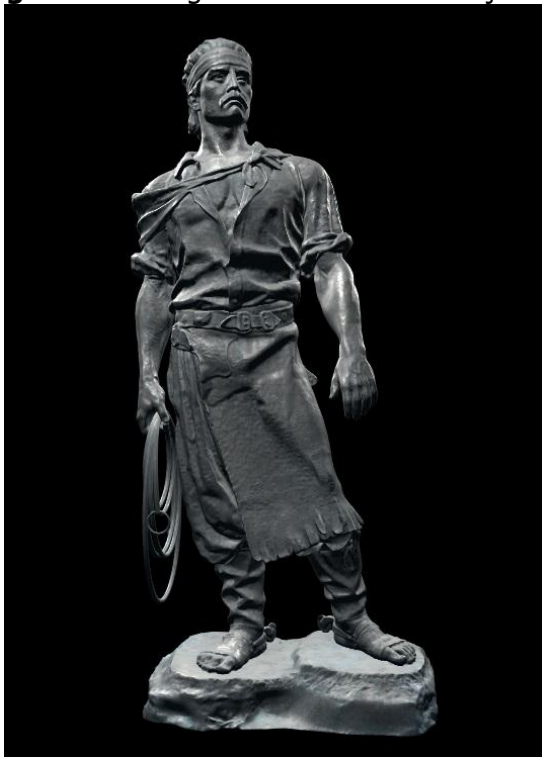
O gaúcho, homem do campo, é o protagonista desta história, que se identifica com a sua dimensão rural, como descreve Pesavento (1993, p. 388) “[...] monarca das coxilhas, centauro dos pampas, ele é algo que mistura o componente selvagem, de exacerbação permanente, com altivez inata de quem habita imensidões sem fim”. Na metáfora de centauro, o gaúcho - metade homem valorizado pela honra e metade cavalo enaltecendo sua força e mobilidade – cristaliza-se numa figura masculina, assim como suas virtudes de valentia, honradez e força (PESAVENTO, 1993). Já, “a história das mulheres é uma história recente”, bem como nos fala Ana Colling (2004, p. 13), o seu lugar dependeu das representações dos homens, dos historiadores, responsáveis pelas construções culturais e históricas, assumindo valores diferentes para os dois sexos, sendo o masculino sempre superior ao feminino. Vimos isso, por exemplo, na história do pampa, em que aparece o desbravador da natureza. Esse universalismo “hierarquizou a diferença entre os sexos, transformando-a em desigualdade” (idem, p. 13).

Na arte, na música (VIEIRA, 2017), na fotografia (SCHLEE, 2018), o homem aparece como um sujeito heroico, um homem do campo, acostumado na lida com os animais, domador de cavalo, amigo e muitas vezes resistente às forças da natureza. O que nos interessa aqui é problematizar verdades que foram instituindo e posicionando o gaúcho como protagonista dessa história, e as mulheres como coadjuvantes.

Na arte, temos a escultura-símbolo do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2008), “A Estátua do Laçador”, inaugurada em 20 de setembro de 1958, apresentando 4,40m de altura, um monumento à figura do gaúcho criada pelo escultor pelotense Antônio Carangi. A estátua de bronze está localizada na capital do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Para elaborá-la, o artista inspirou-se na representação física do tradicionalista João Carlos D'Ávila Paixão Côrtes, um típico homem do pampa com laço, bombacha, botas de garrão e lenço. A imagem mira longe, para um pampa sem limites. Abaixo podemos ver a imagem em três dimensões, elaborada pelo Repositório 3D do Laboratório de Design e Seleção de Materiais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Figura 1 – Imagem da “Estátua do Laçador”.



Fonte: LdSM 3D, 2011.

A posição de superioridade e protagonismo gaúcho/masculino, retratada na imagem acima, é que se coloca em exame nesse texto, pois retrata o modelo de gaúcho forte,

viril, rude, ativo e acostumado com a lida campeira, sendo essa a elementar construção quando se fala da cultura e das tradições gaúchas.

Com a exaltação da temática regional gaúcha, é fundada, em 1868, a Sociedade Partenon Literário, em Porto Alegre. Essa associação de intelectuais e letrados, cujo objetivo era criar uma literatura do Rio Grande, explora o espaço regional, alinhados à estética romântica dos escritores da capital do país. Essa tendência na Literatura foi denominada de regionalismo literário, comparado e não excludente do fenômeno regionalismo gaúcho, reconhecido por Joseph Love no plano histórico, entre o período de 1870 a 1920. Nessa época, o país e o Rio Grande do Sul eram regidos pelos ideais de modernização – tanto no âmbito social como no industrial, assim como no plano literário – que exigiam campanhas de alfabetizações, por isso fundaram-se bibliotecas, escolas e acionava-se o fazer literário à criação de sociedades e agremiações (MOREIRA, 1993).

Dessa forma, em um levantamento das obras escritas e publicadas entre 1870 e 1930, é possível avaliar a importância dos intelectuais, principalmente urbanos, na recriação da cultura gaúcha, visto ajudarem a reinventar o que seria um passado rural, mas principalmente “enfocam um tipo – o gaúcho; um tempo – o da Revolução Farroupilha; e um espaço – o da Campanha” (MOREIRA, 1993, p. 133). Compreendemos que há uma construção discursiva desse sujeito pampeano, assim como da Revolução Farroupilha e também do território pampeano. Aldyr Schlee (2010, p. 92), nos fala que nesse tempo prevalece a literatura feita sobre o gaúcho e seu mundo, mesmo dentre tantos regionalismos possíveis num Estado como o Rio Grande do Sul, “[...] essa literatura sobre o gaúcho e o seu mundo – que é todo o pampa sem limites – essa literatura se faz no Rio Grande do Sul como uma das mais ricas vertentes do regionalismo”.

Ao final do século XIX e no início do século XX ocorre um momento histórico para ratificar a concretização da figura masculina do gaúcho na centralidade da cultura e da história do Rio Grande do Sul. Exemplo desse acontecimento da história é a fundação da Sociedade Partenon Literário, com a criação de uma literatura regional gaúcha, enfocando um acontecimento discursivo, em meio a tantos outros, que ocorreram em um mesmo período histórico, como a criação da primeira agremiação tradicionalista, o Grêmio Gaúcho de Porto Alegre. (1898), assim como a União Gaúcha de Pelotas fundada, em 1899, pelo escritor João Simões Lopes Neto (OLIVEN, 2006).

Vemos aqui um discurso que é pulverizado em diferentes instâncias como na literatura, na arte, na cultura, na política e até mesmo na música sul-rio-grandense, bem como na poesia. Assim, cita Vieira (2017) o "Cancioneiros da Revolução de 1935", de Apolinário Porto Alegre (1981) e o "Cancioneiro Guasca" de João Simões Lopes Neto (1910) entre outros, ideias e obras que possibilitaram, na metade do século XX, a organização do movimento tradicionalista. Esse discurso é retomado e atualizado em 1948, quando foi criado o primeiro Centro de Tradições Gaúchas, em Porto Alegre, o "35" CTG, cujo nome refere-se à Revolução Farroupilha, 1835-1845, e que vai servir de modelo para centenas de CTGs existentes no Rio Grande do Sul, no Brasil e no mundo.

Segundo Golin (1992), o conservadorismo regionalista e o tradicionalismo insistem na existência de um padrão cultural e revelam sua visão otimista do universo latifundiário como padronização da identidade sul-rio-grandense. Dentro dos Centros de Tradição Gaúcha (CTG) se produzem modos de ser gaúcho e de conduzir a conduta de homens e mulheres, ao exercer uma "vigilância comemorativa" necessária para reinventar e manter o culto aos costumes e às tradições gaúchas (DUTRA, 2002).

No início o CTG tratava-se de reproduzir o mundo da fazenda – criação de gado, galpão com fogo de chão e roda

de chimarrão – lugar frequentado somente por homens, segundo os tradicionalistas. As mulheres não pertenciam ao grupo, mas foram incorporadas mais tarde ao Tradicionalismo, como coadjuvantes, para participarem das festividades. Aqui vemos que a centralidade do gaúcho na cultura, na história e nas tradições gaúchas é constantemente reinventada, reciclada, retomada, fabricada em diferentes épocas e circunstâncias. Foucault (2002) nos convida a pensar numa história externa, exterior da verdade:

Seria interessante tentar ver como se dá, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história (FOUCAULT, 2002, p. 10).

A partir de diferentes contextos sociais, políticos, culturais e históricos, as representações em torno desse sujeito gaúcho vêm sendo fabricadas, assim como das mulheres pampeanas, não havendo um momento ou uma origem específica. Torna-se importante, então pensarmos e problematizarmos o quanto esses ditos, fabricados na cultura nos ensinam, nos subjetivam, e muitas vezes determinam modos de ser homem e mulher e de viver no Pampa gaúcho.

Oliven (2006) procura mostrar como a modernidade está ligada à tradição, sendo perfeitamente articulada. O tradicionalismo é constantemente revisado e atualizado, sendo retomado com grande força no Rio Grande do Sul, a partir de 1970 e estendendo-se até os dias de hoje. A maior festividade que ocorre no nosso Estado é a Semana Farroupilha, que envolve todos os municípios, CTGs e piquetes, escolas e mídias que interpelam nossas vivências cotidianas e nos ensinam os modos de ser gaúchos e gaúchas.

Há uma construção de um gaúcho cristalizado no tempo e espaço, já que os tradicionalistas foram inventando a indumentária (bota, bombacha, chapéu, lenço,...) assim como os costumes, as músicas e as danças. Por isso, quando a primeira mulher se filiou ao CTG, foi necessário inventar uma figura feminina; no entanto, para não chamá-la de "china" – termo de sentido pejorativo – intitularam-na de "prenda" que significa objeto de valor, que pode ser dado de presente a alguém e, logo, passa a ser a expressão da "mulher honesta", representando desde então, a "mulher gaúcha" (DUTRA, 2002). Além disso, criaram uma indumentária para a prenda – um vestido com cores suaves, discreto e simples – a fim de que "combinasse" com a indumentária do gaúcho e fosse conforme as virtudes que o gaúcho lhe atribui. Mas, apesar de uma regulamentação sobre a indumentária feminina criada pelo Movimento Tradicionalista Gaúcho (MTG), as mulheres preferem vestir-se com bota e bombacha, "não é difícil compreender essa preferência se nos lembrarmos que a figura que é exaltada quando os tradicionalistas falam no Rio Grande do Sul é sempre a masculina, cabendo às mulheres o papel subalterno de 'prenda'" (OLIVEN, 2006, p. 175) [grifo do autor].

Nesse sentido, constituímos-nos mulheres pampeanas nessa trama histórica e cultural em que posiciona o gaúcho e suas virtudes na centralidade, sendo retomado e atualizado constantemente. Dutra (2002) traz a discussão sobre a prenda no imaginário tradicionalista, analisando o discurso que criou e recriou o gaúcho, assim como a prenda estabelecendo o papel das mulheres nesse espaço de culto às tradições, e mais:

[...] o processo de construção da prenda, através dos discursos e das práticas que se cruzaram para forjá-la como tradução singular das diversas figuras de mulheres da história do Rio Grande do Sul – a "mulher gaúcha" –, com um destino e sentimentos definidos como apropriados para o gênero

feminino. Esses discursos, tomados como construções, formam a trama que traz a prenda para a história. A partir de uma produção de diferentes representações sobre as mulheres, o Tradicionalismo foi instituindo a memória hegemônica, estabelecendo os contornos da prenda e silenciando outras interpretações (DUTRA, 2002, p. 03) [grifo do autor].

Importante destacar nessa trama uma construção e uma invenção de gaúcho heroico como um elemento central da cultura rio-grandense, pois é a partir desse gaúcho que passa a ser elaborada a figura feminina, posicionando-a como coadjuvante e delineando seus contornos. Provocamo-nos a pensar também nas mulheres da história do Rio Grande do Sul e nos deparamos com Anita Garibaldi, reconhecida no livro dos "Heróis e das heroínas da Pátria" em 2007, a consagrada heroína na Guerra dos Farrapos. Esse livro – que possui páginas de aço e é guardado no Panteão da Pátria Tancredo Neves, na Praça dos Três Poderes em Brasília (NAZARIO, 2013) – traz um conjunto de personalidades que se destacam principalmente como líderes militares, sendo que entre os/as homenageados/as aparecem apenas duas mulheres: Anita Garibaldi e Anna Nery, enfermeira que atuou na Guerra do Paraguai.

Os valores inquestionáveis e exaltados da Revolução Farroupilha – coragem, honra, bravura – constituem o gaúcho, por isso eles passam a ser "exigidos" de todos os gaúchos e gaúchas, apesar de manter ainda assim a figura masculina na centralidade do discurso.

Anita Garibaldi é "o único herói" da Revolução Farroupilha presente no livro, mostrando-nos algumas condições de possibilidades de outros atravessamentos que começam a compor o final do século XX e início do século XXI. Talvez o livro dos "Heróis e das heroínas da Pátria" possa nos levar a pensar em outros modos de recontar a história

da Guerra dos Farrapos e a nossa própria posição como mulheres de nossa atualidade.

Para pensar nessas questões, vemos a importância de tensionar as verdades que foram sendo paulatinamente fabricadas e emaranhadas em nossa história, portanto atrelam as relações entre mulheres e natureza pampeana.

Algumas considerações

Buscamos neste capítulo problematizar verdades e certezas sobre a posição que ocupam homens e mulheres na trama histórica e cultural da sua tradição. Pensar nas mulheres pampeanas é pensar também na cultura e na tradição gaúcha que nos acompanham até os dias atuais e legitimam maneiras de ser no cotidiano, seja na roda de chimarrão, nas festividades com a família e os/as amigos/as com um churrasco assado pelos homens e a salada preparada pelas mulheres; seja no trabalho, na escola, seja na música e na literatura sendo, muitas vezes, formas de ser já naturalizadas.

Olhar para o passado e perceber a construção do masculino – marcados pela força e virilidade do gaúcho – e do feminino – nas relações de cuidado com o pampa, talvez nos traga então outras possibilidades de superação da lógica binária homem/mulher. Esses fatos farão emergir outros modos de ser, outras formas de viver como mulheres pampeanas, para que se construa, quiçá, outros olhares voltados às diferenças.

Mas, além disso, é importante pensar que as mulheres pampeanas não estão cristalizadas no tempo, elas são também atravessadas por outros movimentos atuais, como os movimentos feministas que atuam no âmbito nacional, internacional assim como no Rio Grande do Sul. Na história do pampa gaúcho, na cultura sul-rio-grandense, na arte, na música e na literatura, mulheres e homens pampeanos/as são constituídos através de práticas e relações que instituem gestos, modos de falar e agir, condutas e posturas apropriadas,

no âmbito cultural, social, econômico, político e ambiental. A categoria de gênero nos permite reivindicar novas linguagens que revelam novos olhares e novas experiências culturais e históricas, ela nos auxilia na construção da inclusão das mulheres no discurso histórico do pampa, tramando novas possíveis práticas e interpretações.

Merece nosso estranhamento o olhar para essa história originária do Rio Grande do Sul; merece, com as ferramentas foucaultianas que nos foram dadas, tensionar, uma vez mais, os modos como nos constituímos mulheres nesse espaço-tempo do Pampa. Resistindo ao instituído, poderemos, quiçá, criar outros modos de ser e viver as tramas culturais que nos fabricam.

Referências

- ALENCAR, J. M. de. **O Gaúcho**. Porto Alegre: L&PM, 2002.
- COLLING, A. A Construção Histórica do Feminino e do Masculino. *In*: STREY, M. N.; CABEDA, S. T. L.; PREHN, D. R. (orgs.). **Gênero e cultura**: questões contemporâneas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 13-38.
- COLLING, A. **Tempos diferentes, discursos iguais**: a construção do corpo feminino na história. Dourados: Editora UFGD, 2014. 114 p.
- DUTRA, C. P. **A Prenda no Imaginário Tradicionalista**. (Dissertação). PUC/RS. Porto Alegre, RS, Brasil, 2002.
- FORTES, A. B. **Compêndio de História do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Livraria Sulina, 1965.
- FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro, Forense Universitária. 2002.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. 74 p.
- GOLIN, T. Reflexos entre o gaúcho real e o inventado. *In*: GONZAGA, S.; FISCHER, L. A. (Coord.). **Nós, os gaúchos**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1992. p. 91-94.

GUIMARÃES, L. B. A invenção de dispositivos pedagógicos sobre o ambiente. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 11-26, jan. 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/pea/article/view/30083/31970> Acesso em: 05 set. 2016.

LdSM 3D. **O LAÇADOR**: Monumento de POA. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ldsm/3d/?p=1426>. Acesso em: ????

MEYER, D. E. Teorias e Políticas de Gêneros: fragmentos históricos e desafios atuais. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, n. 57, v.1, p. 13-18, jan./fev. 2004.

MOREIRA, M. E. Regionalismo e Literatura no Rio Grande do Sul. *In*: ALVES, F. das N.; TORRES, L. H. (orgs.) **Pensar a Revolução Federalista**. Rio Grande: Ed. da FURG, 1993. p. 131-135.

NAZÁRIO, Moisés de Oliveira. **Lista oficial de Heróis da Pátria pode aumentar**. Fonte: Agência Senado. 2013. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2013/03/22/lista-oficial-de-herois-da-patria-pode-aumentar>. Acesso em: 02 jan. 2018.

OLIVEN, R. G. **A parte e o todo**: a diversidade cultural no Brasil-nação. Petrópolis: Vozes, 2006.

PESAVENTO, S. J. A invenção da sociedade gaúcha. **Ensaios FEE**, Porto Alegre, n. 14, v. 2, p. 383-396, 1993.

RAGO, M. As Marcas da Pantera. Foucault para historiadores. **Resgate**, Campinas, v. 4, n. 5, 1993, p. 22-32.

RAGO, M. Descobrimo historicamente o gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 11, 1998, p. 89-98.

RIBEIRO, P. R. C; SOUZA, N. G. S.; SOUZA, D. O. Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 109-129, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2004000100006/7945> Acesso em: 05 set. 2016.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei Estadual nº 12.992, de 13 de junho de 2008. Declara a Estátua do Laçador integrante do patrimônio histórico e cultural e escultura-símbolo do Estado do Rio Grande do Sul**. Disponível em: http://www.mtg.org.br/public/libs/kcfinder/upload/files/LEIS_DECRETOS/IEI%2012.992%20-%20Est%C3%A1tua%20do%20la%C3%A7ador.pdf Acesso em 09 jan. 2018.

SCHLEE, A. G. **Lembrança de João Simões Lopes Neto**. Pelotas: Viena, 2010.

SCHLEE, J. C. P. **Mulheres, Pampa e Natureza: um olhar para a educação ambiental**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2019. Disponível em: <https://argo.furg.br/?BDTD12264>. Acesso em: 16 nov. 2021.

SCHLEE, R. L. **A Vida, a Arte e a Educação Ambiental nos Atravessamentos de Uma Natureza Pampeana**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2018. Disponível em: <https://argo.furg.br/?BDTD11994>. Acesso em: 16 nov. 2021.

SCHLEE, R. L.; HENNING, P. C. Pensar a história do presente: contribuições para olhar o Pampa gaúcho. *In: Seminário Internacional Michel Foucault: cinquentenário de As Palavras e As Coisas, 2.*, Pelotas. 2016. **Anais...** Pelotas: UFPel, v. 1., p. 506-532.

VEIGA-NETO, A. J. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. **Cadernos de Educação** (UFPel), n. 34, p. 83-94, 2009.

VIEIRA, V. T. **Naturalismo Poético-Pampeano: uma potência musical do pensar**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2017. Disponível em: <https://argo.furg.br/?BDTD11352>. Acesso em: 16 nov. 2021.

WORTMANN, M. L. C. A Educação Ambiental em perspectivas culturalistas. *In: CALLONI H.; SILVA, P. R. G. (org.). Contribuições à Educação Ambiental*. Encontro e Diálogos com Educação Ambiental FURG, 2. Pelotas: Editora Universitária/UFPel, 2010. p. 13-38.

RELAÇÕES DE GÊNERO, PODER E RESISTÊNCIAS: NARRATIVAS DE MULHERES CIENTISTAS NO CONTINENTE ANTÁRTICO

Maria Rozana Rodrigues de Almeida
Paula Regina Costa Ribeiro

Notas introdutórias

O presente texto pretende apresentar algumas discussões tecidas na tese que foi desenvolvida e defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, na linha de pesquisa *Educação Científica: implicações das práticas científicas na constituição dos sujeitos*, a qual teve como objetivo investigar a inserção e a participação das mulheres pesquisadoras no Continente Antártico, buscando-se problematizar as redes discursivas, as relações de poder-saber, as estratégias de possibilidades e as resistências para o desenvolvimento da ciência em um espaço majoritariamente masculino.

Tem, eu entendo que tem! Depois que eu convenci o meu orientador que eu poderia fazer algumas coisas, ele dizia, tá mas você sente muito frio, você tem certeza que quer se voluntariar para fazer tal coisa, você não precisa, eles podem ir, porque em algumas atividades você precisa ficar até duas horas no frio, em um local aberto, então eu acho que tem um cuidado bem diferente. Eles não têm cuidados com os meninos,

os meninos querem ir fazer alguma atividade, eles vão e fazem, nós é, está bem, você consegue, mas você tem certeza que quer ir. (PA1)

Não é uma perseguição, mas você sente que você ali, pode quase ser uma "moeda de troca". O que é muito desconfortável, porque é invasivo, houve uma vez que foi um grupo conhecer e fomos apresentadas como as "nossas brasileiras, dançarinas", não apresentou como pesquisadoras, não convidou para conhecer os laboratórios, e nós já havíamos visitado outra estação e nossa, completamente voltado para o que eles estavam fazendo ali, e essa situação foi super comentada, foi super falada. Ele chamou de dançarinas, porque em uma determinada situação de celebração, tinha um karaoke, que as meninas estavam cantando. Então, quando da visita de um chefe de uma outra estação, ele apresentou como as nossas dançarinas, e era uma chefe de um projeto de pesquisa, e muito te coloca de uma forma muito negativa. (PA2)

(...) a maioria das mulheres termina desistindo nessa fase que eu estou agora, por exemplo, eu estou com trinta anos, uma das coisas que eu converso sobre dificuldades na carreira, se eu quiser ter filhos, por ex., vai ter que ser por agora, e todos nós sabemos que um ano fora por conta da maternidade... um ano sem produção acadêmica te tira do mercado e muitas mulheres acaba parando por aí mesmo, então o fato de não ter tantas mulheres líderes, não é só questão da geração, é muito por conta do funil mesmo.

(...) tem muitas mulheres que conseguem ter filhos e manter a carreira, mas querendo ou não isso dificulta, porque talvez nem todas sejam capazes de levar os dois. Eu, por ex., acho que eu não seria, então tu termina tendo que fazer escolhas. (PA3)

Então eu acho que ser mulher na área das ciências do mar é difícil, porque existem obstáculos de toda natureza, existem os obstáculos dos teus colegas, que por algum motivo te discriminam na parte intelectual, a questão dos atributos físicos, peso e força, é muito frequente! ... é simplesmente um obstáculo atrás do outro (...) (PA5)

Partimos da constatação de que são muitos os obstáculos enfrentados nos diversos espaços que as mulheres ocupam atualmente. O feminismo tem demonstrado, ao longo da história, que, por meio de uma rede discursiva construída histórica e culturalmente, as feminilidades recebem um tratamento desvalorizado, ficando em um lugar inferiorizado quando comparadas às masculinidades. Em função disso, surgem questões relevantes para desnaturalizar alguns discursos referentes às masculinidades e às feminilidades.

Nesse sentido, o feminismo se caracteriza como um movimento que busca reivindicar direitos e denunciar diversos tipos de opressões vivenciadas pelas mulheres ao longo da história. Conforme nos sublinha Marcia Tiburi (2019, p. 23), "o feminismo nos ajuda a melhorar o modo como vemos o outro, o direito de ser quem se é, de expressar livremente a forma de estar e de aparecer e, sobretudo, de se autocompreender".

Sabemos que o movimento feminista tem, ao longo do tempo, trazido à tona discussões sobre as questões que envolvem as desigualdades que permeiam as relações sociais em uma sociedade estruturada com pilares patriarcais.

Salientamos que essa estrutura patriarcal está enraizada na cultura e nas instituições. Nesse contexto, o feminismo tem denunciado e combatido as opressões vivenciadas pelas mulheres, articulando, dessa forma, luta, militância e fundamentação teórica (SAFFIOTI, 2013).

A análise das relações de gênero, nas décadas recentes, conforme defende Flávia Biroli (2018), leva-nos a intensas transformações na produção do conhecimento, bem como nas experiências do dia a dia das pessoas, tratando-se de reconfigurações que abarcam desde a sexualidade até as relações de trabalho, as vivências, as experiências e a participação na esfera pública ou privada. No que se refere à perspectiva dos estudos de gênero, abordaremos o aporte teórico de Joan Scott, que coloca o gênero como uma categoria relacional e política (SCOTT, 2019). De acordo com a autora, trata-se de uma categoria historicamente determinada, usada para pensar relações sociais, sendo particularmente útil, porque oferece meios de distinguir “papéis” atribuídos às mulheres e aos homens.

Dito isso, sublinhamos que, para nós, gênero é uma categoria analítica usada para pensar as relações sociais que envolvem homens e mulheres, relações historicamente construídas e expressas pelos diferentes discursos sociais sobre a diferença sexual. Essa categoria serve, portanto, para determinar tudo o que é social, cultural e historicamente construído, sendo o gênero fluído e flexível, o que permite alterações e desconstruções.

Nessa perspectiva, importa refletir acerca da forma como são produzidas as masculinidades e as feminilidades na sociedade, instalando relações de poder, assimétricas e desiguais, especialmente, ao partir do pressuposto de que estamos inseridos (as) em uma sociedade marcada por profundas assimetrias nas relações de gênero, assim como nos sinaliza a pedagogia feminista (SARDENBERG, 2011). Ressaltamos que a pedagogia feminista, enquanto campo

teórico, indica que as assimetrias de gênero são resultantes de estereótipos vinculados às masculinidades e às feminilidades e, de acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2009), “esses estereótipos são partes integrantes nas instituições educacionais.” (SILVA, 2009, p. 92).

Desse modo, no meio acadêmico, as feministas têm, ao longo do tempo, buscado espaço e valorização do seu fazer científico e, na concepção de Silva (2009), “não se trata mais simplesmente de ganhar acesso às instituições e formas de conhecimento do patriarcado, mas de transformá-las radicalmente para refletir os interesses e as experiências das mulheres.” (SILVA, 2009, p. 93). Nesse viés, trazemos à reflexão o que explicitam Hildete Pereira de Melo e Débora Thomé (2018) quando afirmam que “aos trancos e barrancos, as mulheres, que na virada do século XIX para o XX eram cerca de 80% de analfabetas, entraram no século XXI com mais anos de escolaridades que os homens” (MELO; THOMÉ, 2018, p. 93). E foi justamente essa maior escolarização que possibilitou uma maior inserção dos sujeitos femininos na ciência brasileira, porém isso não se deu sem diversos desafios e barreiras que permeiam as relações sociais, no fazer científico, no que se refere à gênero, raça e origem econômica. Segundo as autoras, o campo da ciência permanece com um viés sexista e androcêntrico, e a figura do cientista “padrão” continua sendo atribuída ao homem branco.

Na perspectiva de movimentos feministas e assimetrias de gênero, autoras da crítica feminista à ciência, como Evelin Fox Keller (1991, 2006), Londa Schiebinger (2001, 2008), Donna Haraway (1995, 2019), Cecília Maria Sardenberg (2011, 2019), Maria Margareth Lopes (1998), consideram que não apenas a discriminação e/ou sub-representação das mulheres resultaram em uma ciência masculina, contudo, especialmente, o caráter androcêntrico que caracteriza os fundamentos da ciência moderna, tais como a objetividade e a neutralidade. Esses fundamentos ainda são colocados com um viés masculino,

ou seja, como sendo atributos inerentes aos nascidos homens, de modo a desqualificar e a inferiorizar a mulher como sujeito do conhecimento, produzindo as assimetrias de gênero. Cecília Maria Sardenberg (2011) aponta que uma das iniciativas, para concretizar as pedagogias feministas, seria conhecer a realidade e as experiências das mulheres.

Nesse sentido, com o intuito de melhor entendermos esse cenário de relações de gênero, faz-se importante destacar algumas iniciativas que, mundialmente, vêm sendo implementadas com o objetivo de reduzir as assimetrias de gênero, não só no campo da ciência, como também no mundo do trabalho.

Assim, destacamos, na linha dessas ações mundiais, a ONU Mulheres (2018) e o Pacto Global das Nações Unidas (2017), os quais estabeleceram princípios de empoderamento das mulheres, confiantes de que sua utilização, enquanto uma perspectiva de gênero, permita direcionar e intensificar esforços a fim de que as mulheres venham ser integradas em todos níveis. Importa dizer que esses princípios de empoderamento fornecem um conjunto de considerações que buscam ajudar, especialmente o setor privado, na concentração nos elementos-chave para a promoção da igualdade entre homens e mulheres. Para o Secretário Geral da ONU, o empoderamento das mulheres é questão central para a Agenda 2030 do Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2018). Salientamos, também, que o objetivo 5 dessa agenda busca intensificar ações no combate às discriminações e às violências baseadas no gênero e na promoção do empoderamento de mulheres e de meninas.

O Relatório de Desigualdade Global de Gênero 2016, do Fórum Econômico Mundial, constatou que a desigualdade econômica pode levar até 170 anos, após um dramático desaceleramento no progresso. De acordo com esse mesmo relatório, o desaceleramento, em parte, é devido a desequilíbrios crônicos em salários e à participação na força de trabalho, apesar do fato de, em 95 países, as mulheres terem

frequentado universidade em número igual ou superior aos homens (BANCO MUNDIAL, 2016). Além disso, segundo esse documento, existe, ainda, defasagem no que se refere a rendimentos, à produtividade e no que tange à força das vozes femininas na sociedade.

Nessa perspectiva da igualdade de gênero, outra iniciativa lançada pela ONU, em 2014, foi o movimento HeForShe, o qual buscou, por meio da reunião de pessoas de todos os gêneros, raças, etnias e classes sociais, a partir de parcerias públicos/privadas e ações individuais, despender esforços conjuntos e globais para a redução das desigualdades. A proposta principal do movimento foi elaborar uma visão compartilhada de que a igualdade de gênero não é uma temática somente para as mulheres, mas sim uma questão de justiça e de benefício para toda a humanidade. Desse modo, o movimento buscou agregar, na discussão da temática, não só as mulheres, mas também os homens, no sentido de ampliar a conscientização de que a igualdade de gênero deve ser um tema de interesse de todos/as (ONU, 2018).

Nesse sentido, temos o entendimento de que essas iniciativas citadas, bem como outras tantas que estão sendo desenvolvidas, nacional e internacionalmente, são extremamente relevantes para problematizarmos a condição feminina e as relações de gênero. Tais iniciativas podem contribuir para a desconstrução de estereótipos e ruptura com as redes discursivas ancoradas em pilares patriarcais, as quais impõem e estruturam as assimetrias de gênero vigentes em nossa sociedade.

Nesse cenário de assimetrias de gênero, nos mais diversos campos, os estudos da crítica feminista à ciência têm contribuído e avançado para aprofundar a discussão da participação das mulheres na ciência, buscando identificar o que pode ser considerado como uma das raízes do problema. Na concepção de Cecília Maria Sardenberg (2001), a crítica feminista à ciência tem contribuído para além da denúncia

da mera exclusão e/ou invisibilidade das mulheres para o questionamento dos pressupostos básicos da ciência. Salientamos que não se trata de retirar a objetividade da ciência, mas sim de questionar e de refletir sobre os pressupostos de objetividade e de neutralidade como atributos inerentes às masculinidades, os quais estabelecem quem pode ou não ser o sujeito do conhecimento, já que, em função desses pressupostos da ciência, ditos masculinos e em decorrência das redes discursivas que impõem uma visão negativa às feminilidades, as mulheres enfrentam obstáculos e situações que dificultam o avanço e, até mesmo, a permanência no fazer científico.

Nesse viés, importa deixar claro que a pesquisa pretendeu visibilizar as narrativas de pesquisadoras coordenadoras de projetos e pesquisadoras alunas da pós-graduação, no Continente Antártico, problematizando as experiências vivenciadas por elas, especialmente, no que se refere aos obstáculos, tais como as discriminações e os preconceitos por conta de estereótipos, assim como as violências simbólicas ou não, veladas ou não, que emergiram das narrativas dessas pesquisadoras. Nesse sentido, é importante refletir acerca da participação das mulheres na ciência e sobre a ocupação e o reconhecimento de espaços. Londa Schiebinger (2001) pontua que

os estudiosos de gênero na ciência tendem a fazer uma distinção entre o ingresso das mulheres na ciência e a mudança no conhecimento: o ingresso das mulheres na ciência é geralmente considerado o mais fácil dos dois. Embora o progresso na carreira para as mulheres seja crucial, está claro também que as mulheres não obterão igualdade com os homens a menos que certos aspectos da ciência e da cultura científica se abram à análise de gênero. (SCHIEBINGER, 2001, p. 40).

Assim, problematizar as enunciações que emergiram das narrativas, compreendendo a ciência como uma construção social de determinada sociedade e espaço, possibilitou-nos constatar como as relações de gênero, a partir de relações de poder-saber, vêm produzindo conhecimentos e nos instigou a inúmeras reflexões sobre o quanto não só a ciência, mas (quase) toda a produção intelectual é predominantemente masculina (CHASSOT, 2009). Além disso, permitiu-nos problematizar as condições de possibilidades para buscar a igualdade no fazer científico, tais como colocar em suspeição os pressupostos da ciência moderna.

É importante destacar que contribui, para esses questionamentos da ciência moderna, a compreensão da ciência como construção social, a perspectiva pós-moderna, a qual, de acordo com Paula Henning (2013, p. 16), “se despede das metanarrativas do iluminismo, do sujeito transcendental, da razão onipotente, da verdade objetiva e das essencializações e universalizações do conhecimento”. Nesse viés, importa colocar os fundamentos modernos em suspeição, balizar e indagar, não com isso querendo retirar a objetividade da ciência, porém promovendo a reflexão acerca da construção histórica e cultural dos pressupostos que constituem os sujeitos da atual sociedade, problematizando, dessa forma, as redes discursivas que produzem verdades.

Nesse cenário, a historiadora Ana Colling (2014) destaca que “o modo mais eficiente de desconstruir algo que parece evidente, sempre dado, imutável, é mostrar como esse algo se produziu” (COLLING, 2014, p. 22). Ainda conforme a autora, se formos buscar, nos registros, a construção inicial do discurso sobre a natureza feminina, perceberemos que ele foi implementado pelos gregos no início da cultura ocidental, influenciando, histórica e culturalmente, a nossa sociedade. Segundo a historiadora, ao longo do tempo, uma rede discursiva descreve as mulheres como criaturas irracionais, incapazes, ilógicas, desprovidas de espírito crítico e, não raras

vezes, vinculadas a um ser desviante e “não faltam Evas, Dalilas e outras figuras míticas para reforçarem os estereótipos” (COLLING, 2014, p. 44). Importa salientar que esse discurso religioso abarcou também o jurídico e que os argumentos dos homens das leis e das letras, para justificar a inferioridade das mulheres, vão desde a falta de força física até a moral e falta de capacidade intelectual.

Nesse sentido, incluir, no debate, as narrativas e enunciações que emergiram dessas mulheres cientistas, que fazem pesquisas no Continente Antártico, tendo o entendimento de que o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas, ou que busca refletir sistemas de dominação, foi instigador, pois esses discursos podem representar o que Foucault defende como: “aquilo pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar”. (FOUCAULT, 2014, p. 10). Assim, importa deixar claro que não foi nossa intenção buscarmos verdades ou o que estava nas entrelinhas das narrativas, considerando que, para Foucault, o discurso vai acentuar o vínculo entre as relações de forças e as relações de verdade, e essa verdade não pode ser considerada como universal, mas sempre parcial, marcada pela posição em que o sujeito que fala se encontra inserido. O autor sublinha, ainda, que essa verdade não existe fora do poder ou sem ele e que cada grupo social terá a sua produção de verdade, acentuando, assim, o vínculo do discurso com as redes de poder-saber (FOUCAULT, 2014).

Nesse ponto, cabe destacarmos que as nossas pesquisadoras entrevistadas são mulheres brancas, cisgêneras¹, sendo três coordenadoras de projetos e cinco pesquisadoras alunas. Desse modo, as narrativas emergiram a partir de relações sociais permeadas por relações de poder

¹ O termo cisgênero (do latim *cis* do mesmo lado) é atribuída aos sujeitos quando sua identidade de gênero está em consonância com o sexo genital que lhe foi atribuído ao nascer. Termo oposto ao transgênero.

hierarquizadas. Nesse sentido, importa salientar a reflexão de Donna Haraway (1995), sobre os saberes científicos, os quais não devem se basear na universalidade, entretanto, na parcialidade, sendo localizados e posicionados, permeados, portanto, por condições sociais de classe, raça e gênero.

Assim, é importante refletir a respeito do que pontua o filósofo Michel Foucault sobre as redes discursivas. Conforme o autor:

os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas, também, afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras. (FOUCAULT, 2015, p. 110).

Dessa forma, a nossa análise esteve ancorada em entendimentos que as nossas relações sociais estão permeadas por relações de poder-saber. Nesse sentido, é imprescindível refletir acerca das redes discursivas em termos de relações de gênero, de disciplina e disciplinarização dos corpos. Assim, foram problematizadas as enunciações que emergiram nas narrativas, considerando as situações que foram vivenciadas por pesquisadoras alunas e que não ocorreram ou não emergiram nas narrativas das pesquisadoras coordenadoras, considerando, ainda, as relações de poder estabelecidas nas relações sociais e o fato de que os discursos são construídos a partir do funcionamento de rituais políticos do poder, que disciplinam

e docilizam os corpos, estabelecendo relações desiguais e assimétricas, as quais produzem verdades e nos subjetivam. Contudo, é preciso lembrar que esse poder não é um fato bruto ou uma estrutura que se quebra, mas algo que “se elabora, se organiza, se dota de procedimentos mais ou menos ajustados”, mas, nem por isso, pode ser considerado da ordem do consenso ou do consentimento (FOUCAULT, 2013, p. 292).

Na esteira do consentimento, é necessário lembrar que esse poder configura como um conjunto de ações sobre ações possíveis. Dessa forma, refletiu-se sobre as estratégias de possibilidades que emergiram nas narrativas das pesquisadoras no sentido de “driblar” situações de dificuldades e/ou obstáculos para permanecerem e/ou avançarem em suas carreiras, considerando o que explicita Foucault (2013) a respeito do poder:

Ele opera sobre o campos das possibilidades em que se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou dificulta, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, coage ou impede absolutamente, mas é sempre um modo de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações. (FOUCAULT, 2013, p. 288).

Nessa relação de ação sobre ações, o filósofo também defende que existe uma insubmissão como condição permanente e que, dessa forma, não há relação de poder sem resistências, sem escapatória ou fuga. Assim, ao problematizarmos as relações de poder, seremos conduzidos a refletir sobre estratégias de luta, tanto no interior de uma história das lutas, quanto na história das relações e dos dispositivos de poder. Nesse cenário de poder e de práticas de resistências, problematizamos as narrativas das mulheres cientistas, apreendendo-se o contexto sócio-histórico em que

esses sujeitos femininos estão inseridos, pois, de acordo com Colling, “para uma história das mulheres, é necessário que a história geral passe a ser entendida como resultado de interpretações, de representações, que têm como fundo relações de poder.” (COLLING, 2014, p. 13).

Importa, logo, refletir acerca das redes discursivas que emergiram das experiências vivenciadas pelas mulheres que realizam as suas pesquisas no Continente Antártico, problematizando as práticas discursivas que fazem determinadas questões aparecerem ou não, já que a presença das mulheres, em um lugar dito não adequado à presença humana e que exige enorme capacidade física e intelectual, em uma cultura na qual mulheres são sempre vistas como seres “inferiores ou frágeis”, pode se configurar um ponto de resistência às relações de poder estabelecidas. Segundo Marlucy Paraíso (2016), a resistência é “força que move, atravessa, que torce e se alimenta de outras forças, com o intuito de aumentar a potência dos corpos. É efeito de encontros capazes de mobilizar forças; é força inventiva que move e cria possíveis” (PARAISO, 2016, p. 389).

A partir desse aporte teórico, realizamos as análises das narrativas, tendo claro que seria necessário problematizarmos as dificuldades enfrentadas por essas mulheres cientistas, bem como refletir a respeito das estratégias de possibilidades nas relações de poder estabelecidas nas relações de gênero, buscando aprofundar estudos e promovendo discussões sobre o feminismo no desenvolvimento da ciência. Compreendemos que a ciência é uma construção humana que tem assumido o papel de explicar, com base na racionalidade, os dados empíricos apreendidos na realidade, podendo-se considerá-la “como uma linguagem construída pelos homens e pelas mulheres para explicar o nosso mundo natural.” (CHASSOT, 2009 p. 12). No entanto, para além disso, fez-se necessário ponderar sobre como se constituem e se subjetivam essas mulheres cientistas nesse espaço de fazer científico,

o Continente Antártico, problematizando as redes discursivas construídas socialmente, bem como as práticas de resistências como as estratégias de possibilidades para romper com barreiras as quais se impõem à carreira científica.

Notas Metodológicas e Analíticas

As ferramentas utilizadas para trabalhar com o material empírico escolhido pelo pesquisador, assim como os posicionamentos teóricos assumidos ao longo de um trabalho de pesquisa, conduzem-nos por diferentes percursos, nos possibilitam lançar outras perguntas sobre o objeto em questão e nos direcionam para a obtenção de achados distintos. (LOCKMANN, 2013, p. 43).

Na perspectiva do que nos aponta Kamila Lockmann (2013), com o intuito de alcançarmos os objetivos da tese, escolhemos percorrer o caminho da investigação narrativa, por meio de entrevistas semiestruturadas, considerando ainda o que nos sublinha a autora sobre a análise do material empírico produzido: “são procedimentos que se vinculam ao olhar particular do/a pesquisador/a, às suas experiências, aos seus interesses e as condições de possibilidade que lhe permitem visualizar determinados enunciados e não outros.” (LOCKMANN, 2013, p. 50). Entendemos, desse modo, que as escolhas dos caminhos investigativos, bem como das ferramentas de análises estão permeadas pelas experiências que nos constituem e nos subjetivam como sujeitos pesquisadores/as.

Nesse viés, compartilhamos do mesmo entendimento que Paula Ribeiro e Dácia Ávila (2013), as quais compreendem as narrativas enquanto:

uma prática social que constitui os sujeitos, ou seja, é no processo de narrar e ouvir histórias que os sujeitos vão construindo

tanto os sentidos de si, de suas experiências, dos outros e do contexto em que estão inseridos. Esse processo de contar histórias vividas faz com que a pesquisa apresente outro olhar, ou seja, esse processo se apresenta como algo complexo porque quando recontamos histórias, não apenas recontamos fatos que aconteceram em outros momentos de nossas vidas, mas recontamos essas histórias tal como elas se refletem em nossas experiências presentes. Dessa forma, tanto as histórias como os sentidos que damos a elas, conforme vão sendo recontadas ao longo dos tempos, vão construindo, nos sujeitos, diferentes formas de ver e compreender suas próprias histórias. (RIBEIRO; ÁVILA, 2013, p. 72).

Conforme sublinham Connelly e Clandinin (1995), os seres humanos são contadores de histórias, e o estudo de narrativas seria a forma de entender como eles experimentam o mundo. Dessa forma, buscar problematizar as narrativas das mulheres cientistas foi algo que nos inquietou, desacomodou-nos, no sentido de nos fazer refletir e colocar em suspeição as redes discursivas que hoje nos constroem sujeitos mulheres, mães, pesquisadoras, cientistas. É preciso considerar, ainda, que, conforme os autores, a pesquisa narrativa pode ser considerada como “uma forma de entender a experiência”, considerando-a um processo colaborativo entre pesquisador/a e pesquisado/a, uma vez que pesquisador/a e pesquisado/as abarcam as mais diversas dimensões e estabelecem relações que expressam a busca por uma construção de significados (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 20).

Reforçando essa ideia, Sandra Corazza (2002) argumenta que cada prática de pesquisa é:

uma linguagem, um discurso, uma prática discursiva, que sempre está assinalada pela formação histórica em que foi constituída. Formação histórica esta que marca o lugar discursivo de onde saímos; de onde falamos e pensamos, também de onde somos faladas/os e pensadas/os; de onde descrevemos e classificamos a(s) realidade(s). (CORAZZA, 2002, p. 124).

Além disso, essa pesquisadora assinala que uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, suscitando acontecimentos, desacomodando-nos.

De acordo com Connelly e Clandinin (1995), são vários os instrumentos que podem ser utilizados em investigação narrativa, tais como diários, cartas, escritos autobiográficos, entrevistas, entre outros. Assim, optamos pelo roteiro semiestruturado, em que foram colocadas perguntas abertas e fechadas e, com isso, as pesquisadoras entrevistadas puderam discorrer livremente sobre determinadas situações questionadas. Assim, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três cientistas coordenadoras de projetos desenvolvidos no continente antártico e com cinco alunas em nível de pós-graduação em mestrado e doutorado.

É importante lembrar que as nossas escolhas não são feitas ao acaso. Conforme destaca Alfredo Veiga-Neto (1996, p. 18), “nossas escolhas não são livres porque nossos pensamentos não o são. Nossos pensamentos estão conformados pelos discursos que nos cruzam desde sempre”. Assim, em nosso roteiro de pesquisa semiestruturado existiam perguntas acerca de obstáculos, discriminações, preconceitos e “cuidados” que pudessem ter sido vivenciados pelas pesquisadoras no Continente Antártico, buscando emergir, assim, experiências que dificultam, quando não impedem, o avanço das mulheres no fazer científico, mas especialmente,

visibilizar as estratégias de possibilidades como práticas de resistências que permitem, às mulheres, estarem nesses espaços de pesquisas científicas.

Assim, no decorrer das entrevistas, pesquisadoras coordenadoras e jovens pesquisadoras da pós-graduação narram suas diferentes trajetórias acadêmicas e profissionais, situações de preconceitos, cuidados e discriminações, bem como desafios e obstáculos enfrentados ou que elas esperam enfrentar, tais como a maternidade, a necessidade de conciliar vida pessoal, acadêmica e profissional. Destacou-se em algumas narrativas, situações que desvelaram diversos tipos de violências de gênero, mas para além disso, sinalizamos práticas de resistências como condições de possibilidades, por meio do apoio, da solidariedade e das redes colaborativas entre as mulheres para romper com estereótipos alicerçados em pilares patriarcais.

Assim, por meio das narrativas, buscou-se pensar a respeito das redes discursivas que interpelam as mulheres cientistas e como essas experiências as/nos subjetivam em suas/nossas relações familiares, profissionais, sociais, entre outras. Nesse viés, pensar sobre essas redes discursivas as quais atravessam as narrativas das mulheres cientistas no Continente Antártico nos remeteu ao que Foucault apresentou em sua célebre aula inaugural, no *Collège de France*, pronunciada em dois de dezembro de mil novecentos e setenta, intitulada *A Ordem do Discurso* (2014). Durante essa, o filósofo discorreu acerca da forma como os poderes vinculam-se aos discursos, a fim de produzir efeitos de verdade. Logo, ao dialogar com Foucault, podemos perceber que os discursos que permeiam as relações são controlados por formas de poder-saber. Nesse sentido, entendemos o discurso como um conjunto de enunciados que fazem parte de uma mesma formação discursiva (FOUCAULT, 2004). Nesse viés, apresentamos a função do enunciado, conforme o autor:

É uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir do que se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles fazem sentido ou não, segundo que regra se sucederam ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita). (FOUCAULT, 2004, p. 98).

Assim, é importante considerarmos as condições de possibilidades que fazem determinado enunciado ser produzido e outros não, já que “não há enunciado que não suponha outros e que não tenha em torno de si, um campo de coexistências.” (FOUCAULT, 2014, p. 114). Também é importante levarmos em conta o fato de que, para um enunciado tornar-se visível, precisamos identificar as enunciações que o compõem, considerando, ainda, a ferramenta da interdição como sendo um recurso que limita a enunciação do discurso, ou seja, nem tudo poderá ser dito por qualquer pessoa ou em qualquer lugar e, por meio da interdição, os discursos sofrem influências de regras sociais, “sabe-se que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar qualquer coisa.” (FOUCAULT, 2014, p. 9). A partir disso, entendemos que “diferentes enunciações podem ser repetições de um enunciado idêntico.” (DREYFUS; RABINOW, 2013, p. 58) e que as enunciações são sustentadas por regras de formação discursiva (FOUCAULT, 2004).

Nesse sentido, importa atentar ao que destaca o filósofo quando afirma que ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer determinadas exigências e que nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis.

Portanto, as enunciações que emergiram das narrativas das pesquisadoras configuram-se como “eventos discursivos complexos”, pois há, de um lado, as pesquisadoras/entrevistadas,

que buscam, em suas memórias e em suas vivências, sentimentos e respostas para algumas perguntas que, talvez, em nenhum outro momento, tenham pensado, e/ou pelo menos da forma que está sendo colocado e, do outro lado, está o/a pesquisador/a/entrevistador/a, com as suas dúvidas, certezas e incertezas. Nessa interação, o/a pesquisador/a/entrevistador/a escuta que é dito, tentando compreender o lugar de quem está narrando (SILVEIRA, 2007) considerando, ainda, que todos/as somos interpelados pelos regimes de verdades que permeiam as redes discursivas.

Ao abordar essas considerações, ressaltamos que não pretendeu-se identificar o que está nas entrelinhas das enunciações das narrativas das pesquisadoras coordenadoras e pesquisadoras alunas, mas sim que buscou-se problematizar a rede discursiva, considerando, segundo afirma Foucault (2014), que nem tudo poderá ser dito por qualquer pessoa ou em qualquer lugar e que as nossas verdades são construídas a partir das nossas experiências e do lugar de que falamos.

Nosso intuito foi colocar em suspeição os pressupostos básicos da ciência, como a objetividade e a neutralidade como atributos inerentes às masculinidades. Ademais, buscou-se dar visibilidade às trajetórias acadêmica e profissional dessas mulheres, refletindo sobre as dificuldades e os obstáculos encontrados em suas experiências de pesquisadoras, analisando as situações que desvelam formas de violências de gênero reproduzidas contra as mulheres, a partir de discriminações e de preconceitos, além de investigar estratégias de possibilidades como práticas de resistências. Nesse intento, as enunciações que emergiram das narrativas das pesquisadoras foram agrupadas e analisadas, a partir de algumas categorias analíticas.

Na primeira categoria analítica destacamos as seguintes enunciações: *"ser mulher, ser cientista é simplesmente um obstáculo atrás do outro"; a "ciência feminina" versus a "ciência bruta montes"; as mulheres foram criadas para serem perfeitas*

e os homens aventureiros”, assim, tivemos como foco analisar as dificuldades e os obstáculos encontrados nas narrativas de mulheres cientistas, considerando as relações de gênero, a partir de uma materialidade biológica, em que discursos são construídos, em função de atributos ditos masculinos ou femininos. Tais discursos indicam as atividades que podem ou não ser executadas por mulheres cientistas, emergindo, nos enunciados, aspectos que configuram discriminações, preconceitos velados como cuidados, o “funil” maternidade e o modo “feminino” de fazer ciência.

Nesse sentido, foram problematizadas as redes discursivas produzidas, histórica e culturalmente, acerca dos atributos considerados inerentes às feminilidades e às masculinidades, os quais, se não impedem, dificultam a permanência e/ou avanço das mulheres nas carreiras científicas, de forma singular, em ambientes majoritariamente masculinos, atravessados por relações de gênero ancoradas em pilares de uma sociedade patriarcal.

Na segunda categoria, destacamos as seguintes enunciações: “*um olhar que invade, uma moeda de troca; um espaço diferente, mesmas construções culturais*” e refletimos a respeito da rede discursiva que desvela algumas violências de gênero, tais como discriminações e preconceitos. Nesse viés, buscamos contribuir para a discussão sobre a participação das mulheres na ciência, especialmente, no sentido de investigar as marcas de gênero como as discriminações e os preconceitos, que desvelam diversos tipos de violências (re)produzidas contra os sujeitos femininos. Isso é analisado se considerando as relações sociais permeadas de relações hierarquizadas de poder-saber.

Na terceira categoria, emergiu a enunciação “*tecendo redes colaborativas com fios de sororidade*”, e a discussão ficou em torno das narrativas das pesquisadoras alunas e tratou, em especial, das redes colaborativas e da sororidade enquanto práticas de resistências e intentamos contribuir para a discussão

a respeito da participação das mulheres na ciência, analisando as enunciações que emergiram das narrativas das pesquisadoras alunas sobre estratégias de possibilidades enquanto práticas de resistências, de modo a serem estabelecidas outras formas de inserção e de permanência na ciência, a saber: a sororidade e as redes colaborativas entre as mulheres.

Notas finais: construindo possibilidades...

Não se nasce mulher, torna-se!
(BEAUVOIR, 1949)

Não se nasce feminista, torna-se!
(TIBURI, 2019).

Nas narrativas das cientistas, emergiram alguns discursos e algumas enunciações que fazem parte de uma rede discursiva construída histórica e culturalmente, a qual interpela pesquisadoras coordenadoras e pesquisadoras alunas, considerando-se as diferenças geracionais, além de relações de poder-saber permeadas por relações hierárquicas para os olhares diferentes. É preciso ressaltar, todavia, que não buscou-se nas análises, discursos de verdades, mas sim problematizar as redes discursivas que interpelam a todas nós. Desse modo, foram discutidos os obstáculos encontrados pelas pesquisadoras, de modo a percebermos que os estereótipos atribuídos às masculinidades e às feminilidades indicam e, por vezes, até mesmo proíbem, as atividades que podem ou não ser executadas pelas mulheres cientistas, configurando-se, assim, como aspectos vinculados às discriminações e/ou aos preconceitos.

Importa ressaltar que, nos obstáculos narrados, a condição biológica maternidade permanece como uma preocupação das pesquisadoras alunas, no sentido de conseguirem a conciliação da carreira com a família. Para além disso, emergiu, nas narrativas, a necessidade de demonstrar o pertencimento não somente àquele lugar inóspito, mas também ao fazer científico, já que não foram raras as vezes que

relataram se sentirem colocadas à prova no sentido de terem que demonstrar as capacidades físicas e as emocionais.

Nesse sentido de discriminações e preconceitos, considerando as relações hierarquizadas de poder-saber, buscamos investigar as marcas de gênero que emergiram das narrativas dessas mulheres cientistas, com o intuito de possibilitar a reflexão e o adensamento de ações que visem o enfrentamento de situações que, se não impedem, dificultam a inserção e a permanência das mulheres no meio científico.

Nesse cenário, sublinhamos que as relações de gênero ancoradas em uma rede discursiva que impõe o negativo às feminilidades, como a falta de objetividade e fragilidade, produzem assimetrias que contribuem para que as experiências vivenciadas pelos sujeitos femininos estejam repletas de marcas de gênero carregadas de discriminações e de preconceitos velados como “cuidados”. Esses, por vezes, desvelam formas de violências de gênero simbólicas ou não, salientando que, conforme nos aponta Lourdes Bandeira (2019), “as ações violentas são produzidas em contextos e espaços relacionais” e ainda que a centralidade das ações tem, como foco, especialmente, a mulher, podendo ser violências “físicas, sexuais, psicológicas, patrimoniais ou morais, tanto no âmbito privado-familiar como nos espaços de trabalho e públicos.” (BANDEIRA, 2019, p. 295).

Todavia, segundo destaca Bandeira (2019), não se trata de adotar uma perspectiva vitimizadora em relação à mulher, porém de destacar que “a expressiva ocorrência desse tipo de violência recai historicamente sobre os corpos femininos” e que “as relações violentas ocorrem porque as relações assimétricas de poder permeiam o cotidiano das pessoas” (BANDEIRA, 2019, p. 295). Assim, entendemos que a condição feminina resulta de uma construção histórica discursiva, não se caracterizando, portanto, como algo estático. Ao contrário, essa construção é algo fluído e sem fixidez, sendo passível de transformação e exigindo, dessa maneira, o nosso engajamento

para que possamos promover mudanças na condição feminina, no fazer científico, bem como em outros espaços, por meio de práticas de resistências, permitindo, assim, que as relações de poder se alterem.

No viés de práticas de resistências, buscamos contribuir para a discussão sobre a participação das mulheres na ciência, demonstrando estratégias de possibilidades que emergiram das narrativas, no sentido de driblar as dificuldades encontradas, considerando-se, desse modo, as redes colaborativas tecidas com fios de sororidade como ferramentas de resistências para romper com os discursos construídos histórica e culturalmente. Acreditamos que seja possível um outro olhar e uma outra forma para o fazer científico.

Nesse sentido, a produção dessa pesquisa nos mobilizou a refletir em como estaríamos no mundo hoje se, desde cedo, fôssemos criadas ouvindo falar de sororidade e de redes colaborativas. Caso isso tivesse ocorrido, quem sabe, pudéssemos concluir que esse sentimento de competitividade/rivalidade não fizesse parte do nosso cotidiano, o qual serve para o *status quo* de uma sociedade patriarcal.

De acordo com o que aponta Audre Lorde (2019), precisamos ter o sentimento de comunidade, estarmos unidas, "sem implicar um descarte de nossas diferenças, nem o faz de conta de que essas diferenças não existem". Logo, é necessário refletir sobre o fato de que são muitas as dimensões de subordinação, levando-se em conta idade, cor, profissão e classe (LORDE, 2019, p. 2212). Assim, não existe uma categoria mulheres, somos muitas em nossas diferenças. Contudo, juntas podemos construir possibilidades.

Nesse cenário, chegamos ao final do estudo sem a pretensão de esgotá-lo, mas com a certeza de que, a fim de ocuparmos, cada vez mais, os espaços, é necessário que as mulheres tomem consciência da rede discursiva do patriarcado e que se contraponham a ele na relação com outras mulheres, estabelecendo uma relação de empatia e de apoio mútuo.

Dessa maneira, é essencial estabelecermos as redes colaborativas tecidas, a partir da sororidade e do empoderamento feminino. É preciso que entendamos, conforme sinaliza Marcela Lagarde (2012, p. 34), que “a sororidade é um caminho para valorizar a identidade de gênero e alcançar a autoafirmação de cada mulher. Apoiadas uma na outra sem serem idênticas, mas reconhecendo as diferenças entre elas”.

Nesse viés, importa retomar princípios e práticas das pedagogias feministas, as quais objetivam “conscientizar indivíduos, tanto homens quanto mulheres, da ordem patriarcal vigente.” (SARDENBERG, 2011, p. 19). Portanto, é necessário aprofundar essa discussão, cada vez mais, na educação formal e academia, de modo a fomentar pesquisas na área, com o objetivo de visibilizar experiências e de densificar ações para a ruptura com estereótipos vinculados às feminilidades, considerando as interseccionalidades existentes, pois “é preciso entender como as questões de gênero perpassam as questões de classe e de raça”, rompendo, assim, com as barreiras construídas histórica e culturalmente (SARDENBERG, 2011, p. 11).

Nessa perspectiva, concluímos que algumas ações são possíveis, tais como a existência de disciplinas obrigatórias, as quais tratem da temática gênero, em todos os cursos de graduação, promover essa discussão em espaços formais e não-formais, como, por exemplo, nos treinamentos pré-antárticos, além de outras iniciativas, como buscar a inserção dos homens nessa temática, não no sentido de protagonizarem, mas, ao contrário, no sentido de se conscientizarem do lugar privilegiado que hoje ocupam na sociedade por conta de uma estrutura patriarcal institucionalizada.

É importante que se entenda que somente uma ação consciente e coletiva das condições das masculinidades e das feminilidades pode alterar o *status quo*, rompendo e superando as assimetrias, rumo à igualdade e à equidade de gênero. Isso representaria uma questão de justiça social, em que todos/as seríamos beneficiados/as.

Assim, compartilhamos com a reflexão de uma das nossas pesquisadoras alunas quando pontuou que “*a gente precisa se apoiar, buscarmos orientação de professoras, entrar na ciência com um outro olhar, criando cenários para crescer (mos) juntas, em uma rede colaborativa!*”. Ao se fazer isso, seria criada uma aliança feminista, a qual auxiliaria a romper com os discursos patriarcais. Sobretudo, refletindo sobre a contribuição do feminismo e da crítica feminista à ciência nesse cenário de correlações de forças, que buscam alterar as relações de poder-saber que perpassam as relações de gênero.

Por fim, nesse viés, chamamos a atenção, mais uma vez, para o chamado da jovem feminista Chimanda Ngozi Adichie, quando nos convida para que “*Sejamos, tornemo-nos todas e todes feministas!*” (ADICHIE, 2015, p. 9) (grifo meu), incluindo, nessa discussão, do mesmo modo, os homens, na busca do rompimento com as assimetrias e rumo à igualdade de gênero!

Referências

ADICHIE, C. N. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Cia das Letras, 2015. 63 p.

BANCO MUNDIAL. **Relatório de Desigualdade Global de Gênero 2016** do Fórum Econômico Mundial. Disponível em: http://www3.weforum.org/docs/Media/GGGR16/GGGR16_PTBR.pdf
Acesso em: 27 nov. 2018.

BANDEIRA, L. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. **Revista Sociedade e Estado**, v. 29, n. 2, p. 449-469, maio/agosto 2014.

BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo**: fatos e mitos. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016. 341 p.

BIROLI, F. **Gênero e Desigualdades**: limites da democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018. 227 p.

CHASSOT, A. **A Ciência é masculina?** É sim, senhora! 2. ed. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2009. 110 p.

- COLLING, A. M. **Tempos diferentes, discursos iguais**: a construção do corpo feminino na história. Dourados: Ed. UFGD, 2014. 114 p.
- CONNELY, F. M.; CLANDINIM, D. J. Relatos de experiência e investigação narrativa. *In*: LARROSA, Jorge *et al.* **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.
- CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In*: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos**. Novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.
- DREYFUSS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. 346 p.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. São Paulo: Paz e Terra, 2015. 175 p.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014. 80 p.
- FOUCAULT, M. O Sujeito e o poder. *In*: HUBERT, L. D.; RABINOW; Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. 236 p.
- HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 5, p. 07-41. 1995.
- HARAWAY, Donna. **Manifesto ciborgue**: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. *In*: HOLANDA, Heloisa Buarque de. (org.) **Pensamento Feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, 440 p
- KELLER, Evelyn Fox. Reflexiones sobre Género y Ciencia. Valência: Edicions Alfons el Magnànim Generalitat Valenciana, 1991. 196 p.
- KELLER, E. F. Qual foi o impacto do feminismo na ciência? **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 27, p. 13-34, jul./dez., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 28 jan. 2019.

- LAGARDE, M. **Gênero y feminismo**: desarrollo humano y democracia. Cidade de México: Siglo XXI Editores, 2018.
- LOCKMANN, K. Ferramentas, procedimentos e posicionamentos: uma tríade que constitui os caminhos investigativos. *In*: SILVA, G. R.; HENNING, P. C. (org.) **Pesquisa em Educação**: experimentando outros modos investigativos. Rio Grande: Editora da Furg, 2013. p. 41-52.
- LORDE, A. **Irmã Outsider**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. Kindle.
- LOPES, M. M. Aventureiras” nas Ciências: Refletindo sobre gêneros e História das Ciências Naturais no Brasil. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 10, p. 345-368, 1998. Disponível em: <http://taurus.unicamp.br/>. Acesso em: 28 jan. 2019.
- MELO, H. P. de.; THOMÉ, D. **Mulheres e Poder**: História, ideias e indicadores. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018. 191 p.
- ONU MULHERES. **Princípios de Empoderamento de Mulheres**. Cartilha da Onu Mulheres. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/>. Acesso em: 13 nov. 2018.
- Pacto Global das Nações Unidas. Disponível em: <https://www.unglobalcompact.org>. Acesso: 20 nov. 2017.
- PARAÍSO, M. A. A ciranda do currículo, com gênero, poder e resistência. **Currículo sem fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/>. Acesso em: 28 jan. 2019.
- RIBEIRO, P R C.; ÁVILA, D. A. Sujeitos, histórias, experiências, trajetórias. A narrativa como metodologia na pesquisa educacional. *In*: SILVA, G. R.; HENNING, P. C. (org.) **Pesquisa em Educação**: experimentando outros modos investigativos. Rio Grande: Editora da Furg, 2013. p. 71-78.
- SAFFIOTI, H. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. 528p.
- SARDENBERG, C. M. B. Da Crítica Feminista à Ciência a uma Ciência Feminista? *In*: Encontro da REDOR. NEIM/UFBA, 10., Salvador. 2001. **Anais...** Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/>. Acesso em: 12 nov. 2019.

SARDENBERG, C. M. B. Considerações introdutórias às pedagogias feministas. *In*: COSTA, A. A. A.; RODRIGUES; TEIXEIRA, A. P. E. S. (orgs). **Ensino e Gênero**: Perspectivas Transversais, Salvador: UFBA – NEIM, 2011. p. 17-32.

SCHIEBINGER, L. **O Feminismo mudou a Ciência?** Bauru: EDUSC, 2001. 384 p.

SCHIEBINGER, Londa. Mais mulheres na ciência: questões de conhecimento. Apresentação de Maria Margaret Lopes. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 15, supl., p. 269-281, jun. 2008.

SCOTT, J. W. A invisibilidade da experiência. **Projeto História**, São Paulo, n. 16, 1998, capa. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/>. Acesso em: 18 out. 2019.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 156 p.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação. *In*: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 119-142.

TIBURI, M. **Feminismo em comum**: para todas, todes e todos. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019. 125 p.

VEIGA-NETO, A. **A ordem das disciplinas. 1996**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

ENTRE MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA, ASSÉDIO SEXUAL E VIOLÊNCIAS: AS ADOLESCÊNCIAS FEMININAS

Raquel Cristina Braun da Silva
Fabiane Ferreira da Silva

O discurso da adolescência como sinônimo da puberdade e de mudanças físicas iniciadas ao atingir determinada idade é relativamente recente. Contudo, o termo adolescência, assumiu um caráter universal e abstrato, exaltando as transformações biológicas, tais como o desenvolvimento das funções reprodutivas e o aumento da secreção hormonal (BOCK, 2007). Entretanto, esse entendimento não abarca a complexidade da adolescência.

Entendemos que o processo de adolescer não é definido apenas por critérios etários ou por mudanças hormonais como a maioria das definições tradicionais de adolescência se referem. Porém, utilizamos esse termo para nomear essa fase por tratar-se da forma mais popularmente conhecida e também utilizada em documentos, diretrizes e políticas para essa população. Assim como Vanessa Leite (2012), pensamos ser necessária uma ampliação do conceito de adolescência e não necessariamente seu desuso.

Nesse sentido, a adolescência precisa ser compreendida como uma produção histórica humana, cujo significado é constituído na cultura e na linguagem que permeia as relações sociais como afirmam Sérgio Ozella e Wanda Aguiar (2008). Raquel Quadrado (2013, p. 14), afirma que “não existe

adolescência como acontecimento biológico, psicológico, homogêneo e estático; existem adolescências, múltiplas, fluidas, mutáveis, heterogêneas, (re)construídas a cada momento nos diversos nós da sociedade”.

Fazemos coro a essa definição utilizada por Quadrado (2013), considerando que a adolescência é uma construção social e histórica, que depende da época, da organização societária local, do grupo social em que se expressa, e dos marcadores sociais da diferença¹ (gênero, sexualidade, raça, etnia, geração, nacionalidade, classe, dentre outros) e de sua intersecção.

Por tratar-se de um processo complexo, a “passagem” para a vida adulta não pode ser reduzida à maturação psicológica ou biológica/reprodutiva, ela se apresenta distinta segundo as diferentes condições de existência, de gênero e de raça ou etnia que condicionam as trajetórias individuais (HEILBORN, 2012), além dos marcadores sociais da diferença que a autora citou, incluímos classe, geração e religião como importantes constituintes das histórias dos sujeitos.

Para Joan Scott (1995, p. 86), gênero pode ser utilizado como um meio para se decodificar e compreender as relações humanas, visto que o núcleo de sua definição “repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Ela discute que o conceito de gênero atua de forma estruturante da percepção e da organização de nossa sociedade, na qual as referências se estabelecem em “distribuições de poder (um controle ou um acesso diferencial aos recursos materiais

¹ Designa como as diferenças são socialmente construídas e as suas relações em termos de hierarquia, assimetria, discriminação e desigualdade. Levando em consideração que elas podem entrecruzar-se e interseccionar-se (ALMEIDA *et al.*, 2018).

e simbólicos), o gênero torna-se implicado na concepção e na construção do próprio poder” (SCOTT, 1995, p. 88).

Nesse mesmo sentido, Guacira Louro (2019), afirma que as marcas dos gêneros nos corpos, ou seja, daquilo que é configurado como masculino ou feminino se dá no contexto cultural em que esses corpos estão situados, se refletem como marcas dessas culturas e são moldadas pelas relações de poder² dessa sociedade.

Portanto, é possível afirmar que as adolescências femininas e masculinas se apresentam como experiências distintas e moldadas de acordo com as expectativas de gênero vigentes em intersecção com os outros marcadores sociais da diferença. Dessa forma, conhecer os entendimentos que as(os) adolescentes têm acerca da adolescência nos possibilita entender também como se dão as dinâmicas, opressões, fissuras e caminhos que essas pessoas construíram ao longo de suas vidas em seus processos de subjetivação.

Assim, pretendemos com este texto, conhecer e problematizar as vivências de adolescências femininas e suas relações com os marcadores sociais da diferença.

Caminhos metodológicos

Se faz importante delimitar aqui que esse texto faz parte de uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiiana, que objetivou discutir com adolescentes a adolescência e suas relações com a saúde e com os direitos sexuais e reprodutivos.

Para a produção dos dados da pesquisa utilizamos a técnica de grupo focal, pois possibilita problematizar

² Entendemos poder numa perspectiva foucaultiana, na qual, “ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 2012, p. 45).

como determinados indivíduos têm percebido e construído suas vivências (DAL'IGNA, 2014).

Foram convidadas a participar dos grupos focais adolescentes que estavam cursando o ensino médio em duas escolas públicas, escolhidas de acordo com sua localização geográfica, situadas em regiões periféricas da cidade de Uruguaiana/RS. Para participarem do estudo as(os) adolescentes deveriam ter entre 15 e 18 anos, estarem regularmente matriculadas(os) em qualquer ano do ensino médio nas escolas previamente selecionadas, terem autorização dos pais e/ou responsáveis e aceitarem participar voluntariamente da pesquisa.

O registro dos encontros foi realizado por meio de gravação de áudio e vídeo, além das anotações feitas pela pesquisadora e pela equipe de pesquisa no decorrer das atividades.

A dissertação de mestrado na qual se baseia esse texto contou com a participação de meninas e meninos, entretanto, para a realização desse estudo foram analisados os dados produzidos em um encontro que apenas adolescentes do gênero feminino compareceram.

O tema central do encontro do grupo focal analisado para este texto foi, a adolescência e as percepções das adolescentes sobre ela. Esse encontro foi dividido em dois momentos. No primeiro momento cada participante respondeu com até três palavras a pergunta "o que é adolescência", palavras essas que foram sistematizadas em uma nuvem de palavras e serviram como mobilizadoras da discussão sobre a adolescência. No segundo momento, para que as participantes pudessem refletir sobre os marcadores sociais da diferença na constituição da adolescência, elas foram convidadas a responder algumas questões simples como "o que eu mais gosto de fazer", "eu não gosto de ..." e, posteriormente, discutiram suas respostas com as demais participantes.

Para garantir a confidencialidade sobre as participantes, solicitamos que as adolescentes escolhessem um codinome pelo qual gostariam de ser identificadas no estudo e é por meio deles que serão apresentadas ao longo dessa escrita. Para a criação do material a ser analisado após a realização dos grupos focais, os encontros foram cuidadosamente transcritos pela moderadora dos grupos focais.

Os dados produzidos a partir dos formulários preenchido com seus dados pessoais e socioeconômicos foram analisados através de estatística simples realizada no programa Excel for Windows. Já a análise dos dados que emergiram de ambos grupos focais vai ao encontro das questões levantadas por Paraíso (2014), buscando através da leitura atenta e minuciosa das transcrições e da visualização dos registros de vídeo responder o objetivo do estudo. A análise dos dados produzidos pelos grupos foi realizada intra e intergrupos de forma que as falas e expressões das participantes deram origem aos eixos de análise apresentados e discutidos a seguir.

Descrição das participantes

Em ambas escolas a média de idade foi de 17 anos, na escola 1 participaram seis adolescentes, todas do gênero feminino. Através dos dados obtidos por meio dos formulários socioeconômicos foi possível identificar que três se autodeclaravam brancas e três pardas. Todas moravam com a mãe e outras pessoas como pai, padrasto e irmãs(ãos) no bairro em que se localiza a escola. Quanto à renda familiar, uma participante não respondeu esta questão, duas participantes e suas famílias viviam com um salário mínimo, uma com dois salários mínimos e duas com três salários mínimos. As mães das participantes em sua maioria trabalhavam nas tarefas do lar, apenas duas trabalhavam fora de casa, como babá e catadora de recicláveis. Os pais e padrastos trabalhavam em diversas

ocupações como, mecânico, vigilante, vendedor, caminhoneiro e secadorista³.

Já na escola 2, participaram sete adolescentes, também todas meninas, quatro se autodeclaravam pretas, duas pardas e uma branca, todas moravam com suas mães, variando as demais pessoas com quem residiam e eram provenientes de três bairros próximos à escola. No que diz respeito à renda familiar, uma participante não respondeu essa questão, uma participante e sua família vivia com um salário mínimo, uma com um salário mínimo e meio, três com dois salários mínimos e uma com três salários. Quanto à profissão dos pais e responsáveis, foi possível identificar que quando comparadas a escola 1 um número maior de mães das participantes exercia algum trabalho fora de casa, como cabeleireira, padeira, cozinheira, e em um hospital, embora três ainda trabalhassem como dona de casa.

Considerando as questões apresentadas nessa descrição das participantes, neste texto não discutiremos qualquer adolescência, discutiremos sobre adolescências femininas, de adolescentes provenientes de classes populares e em sua grande maioria pretas e pardas.

“Tu tens que aceitar o que a sociedade te diz”

“A gente quer liberdade, mas também não tem direito de usar uma roupa que quer, de ir onde quiser” (Agatha, 16 anos, escola 1);

A frase da Agatha pode ser utilizada como alegoria para adentrarmos na discussão das vivências das adolescências em relação aos marcadores sociais da diferença.

Pois, ao emergir a sensação de aumento de liberdade na adolescência, algumas questões relacionadas com o machismo e com a cultura do estupro foram apontadas pelas participantes

³ Pessoa que trabalha realizando a secagem dos grãos de arroz.

como fatores limitadores de suas experiências e modeladores de seu comportamento. Uma participante da escola 2 afirmou:

"ser mulher e adolescente é não ter muita escolha, tu tens que aceitar o que a sociedade te diz" (Anitta, 16 anos, escola 2).

A participante utiliza mulher e adolescente como categorias distintas, reforçando uma dupla opressão: a que ela percebe por ser mulher e a que ela percebe por ser adolescente, entendida como um sujeito com suas necessidades e vontades tuteladas a outras pessoas.

Leite (2012) analisa o ideário de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e afirma que embora seja possível perceber avanços na criação de políticas e tratados na garantia de proteção e segurança aos direitos das(os) adolescentes, na prática essa proteção tem naturalizado como legítimo e produzido um elevado controle sobre os corpos e comportamentos adolescentes.

Assim, se faz importante pontuar que essas adolescentes constroem suas concepções e vivenciam suas adolescências em meio a diferentes opressões, sendo elas de gênero, classe, geração, raça ou etnia, que se cruzam e perpassam suas vidas e que são expressadas através de suas falas.

Ao longo do encontro foi possível identificar que, por serem do gênero feminino e estarem começando a assumir responsabilidades de "adultas" elas relatam vários esforços para serem "mulheres de verdade" (LOURO, 2019, p. 22), ou seja, estarem o mais próximo possível da norma esperada para as meninas e mulheres (LOURO, 2019).

É possível identificar que para as participantes há um comportamento adequado e esperado que elas necessitam manter, conforme o trecho de um diálogo que ocorreu na escola 1:

"Eu só [bebo] em casa de vez em quando com o meu pai, quando ele deixa eu tomar cerveja de vez em quando com ele. Mas agora, em festa, se eles deixam eu ir, eles não me falam nada, mas eu já evito beber, porque eles já falam que não é pra beber e eu mesma não gosto de estar bebendo em festa. Porque eu até vejo umas amigas que não sabem se controlar e ficam dando PT⁴ e coisa assim" (Agatha, 16 anos);

"Aí depois, é só pra ti... pra falarem de ti, pra andarem falando de ti. O guri quando ele bebe ele é o bom, ele consegue beber..." (Mah, 18 anos);

"É o machismo né!" (Gabi, 16 anos);

"Eu acho feio igual" (Agatha, 16 anos);

"O guri dá PT assim, e dão risada junto com ele" (Mah, 18 anos);

"É normal, é..." (Gabi, 16 anos);

"Aí, quando a guria bebe, ai é feio, olha lá tá" (Mah, 18 anos);

"É o machismo, impregnado na nossa sociedade uma cultura bem machista" (Gabi, 16 anos);

"Eu acho feio no geral" (Agatha, 16 anos);

"É diferente né" (Gabi, 16 anos);

⁴ A sigla PT refere-se a gíria perda total, utilizada quando uma pessoa passa mal e perde o controle de seus atos pelo estado avançado de embriaguez.

“Eles dizem pra uma moça é tal coisa. Uma moça, uma moça... sempre uma moça” (Gigi, 17 anos).

Sabemos que em nosso país é proibido a venda e o consumo de bebidas alcoólicas por menores de dezoito anos, entretanto, esse não é o principal motivo pelo qual as participantes do grupo evitam beber. Foi possível perceber que a sua motivação deriva do medo de ficarem “mal faladas” por terem bebido, fato que segundo elas não ocorre com os meninos, já que a bebida é um símbolo muito mais associado ao universo masculino do que feminino, dar “PT” faz parte da socialização masculina.

Além do marcador de gênero que se faz muito presente na construção desse comportamento, é necessário considerar a importância da classe social enquanto marcador social da diferença na construção desse diálogo registrado acima, dos valores e relações que estão subjacentes a ela.

As participantes evitam beber sobretudo pelo medo de ficarem mal faladas, pelo medo de estarem envolvidas em fofoca. Claudia Fonseca (2004, p. 24) discute sobre o papel da fofoca nas classes populares e afirma que “a fofoca envolve, pois, o relato de fatos reais ou imaginados sobre o comportamento alheio. Ela é sempre concebida como uma força nefasta, destinada a fazer mal a determinados indivíduos”. Para a autora, nas classes populares, a fofoca é um instrumento para a definição dos limites do grupo social, exercendo uma função educativa, exatamente como ocorre com as participantes do grupo focal. Não foi necessário que alguém lhes explicasse conscientemente que naquele grupo social é “errado” meninas beberem elas aprenderam por meio da fofoca.

É interessante perceber que uma participante reconhece que esse julgamento diferente se dá devido ao machismo. Porém, ela também não escapa do controle da fofoca, ela também se preocupa com sua reputação, pois como discute

Fonseca (2004, p. 25), "a reputação é importante, pois ela define os 'bons cidadãos' da vila, os que são dignos de serem incluídos na rede de ajuda e proteção mútua".

Essa questão da diferença de julgamento para atitudes de meninas e meninos ressurge em outro momento da discussão:

"é tipo quando um guri vai e pega dez gurias, aí é porque ele é pegador! Aí a guria vai e ela é vagabunda, não presta" (Agatha, 16 anos, escola 1);

"é puta. Eu acho isso bem revoltante!" (Gabi, 16 anos, escola 1).

Segundo Louro (2019), diversos discursos, localizados temporal, espacial e culturalmente contribuem na constituição de comportamentos entendidos como femininos e/ou masculinos estabelecidos em consonância com referências socialmente admitidas para a masculinidade e para a feminilidade. Nesse caso, percebe-se que há uma valoração dos corpos femininos e masculinos de acordo com as suas experiências amorosas ou sexuais, na qual é esperado que as meninas tenham um comportamento mais recatado em comparação aos meninos.

Esse julgamento perpassa também outras questões, como o uso de algumas roupas consideradas vulgares ou chamativas:

"Porque tu bota uma roupa, e tu é julgada pela roupa, tu não vai mais querer usar aquela roupa, porque tão falando mal de ti. Muita gente não dá bola né, mas..." (Mah, 18 anos, escola 1).

Além da fofoca novamente emergir, essa fala elucida questões relacionadas com a cultura do estupro, definida

por Renata Sousa (2017, p. 13) como “o conjunto de violências simbólicas que viabilizam a legitimação, a tolerância e o estímulo à violação sexual” que está diretamente relacionada com esses julgamentos referidos pelas adolescentes e produz adolescências pautadas no medo de sofrer assédio, abuso sexual e na constante vigilância de suas atitudes para evitá-los.

As adolescentes parecem ter consciência de que a roupa utilizada pela vítima de assédio justificaria os atos dos agressores, conforme se evidencia em algumas falas das participantes:

“aí colocou tal roupa, pede pra passar a mão” (Agatha, 16 anos, escola 1);

“ou fazem alguma ação e querem justificar pela roupa da guria. Ah ela tava de roupa curta, ela tava pedindo” (Gabi, 16 anos, escola 1).

Sousa (2017) critica a ideia construída como natural de que o poder sexual está no homem, e que por esse motivo ao mesmo tempo ele não teria o controle de seus atos e teria o direito de exercer esse poder sobre as mulheres quando achar necessário. A autora ainda afirma que esse discurso é difundido na sociedade em geral, que coloca na mulher uma obrigação de não se colocar em risco e seguir algumas regras de conduta:

Regras de conduta, que, por sua vez, são inseridas na socialização da mulher desde o momento do nascimento, ensinando-a que tipo e tamanho de roupas vestir, que tipo de maquiagem usar, como se comportar na rua, quando e como beber, quais os horários pode sair de casa, e, assim, sucessivamente, depositando na mulher a responsabilidade sobre os atos dos terceiros contra a sua integridade sexual. (SOUSA, 2017, p. 13)

Essas regras moldam a conduta das adolescentes que relataram serem vigilantes com as roupas que usam ao sair na rua para evitar o julgamento alheio e também evitar assédio:

“Eu sempre penso a roupa que eu tô se vão mexer comigo na rua” (Diana, 16 anos, escola 2);

“Eu me sinto desconfortável de andar de short na rua. Só de vez em quando que eu venho de short, mas aí é com short mais comprido” (Agatha, 16 anos, escola 1);

“É, eu não gosto de vir no colégio de short assim” (Gigi, 17 anos, escola 1);

“É que sempre falam né. Daí a gente mesma já fica com aquilo. Então eu prefiro andar de calça jeans” (Agatha, 16 anos, escola 1);

“Até uma calça muito colada eu evito de usar” (Anitta, 16 anos, escola 2).

Esse controle, muitas vezes não fica restrito apenas aos espaços públicos, conforme apontado por uma participante:

“Isso me limita muito. Eu por exemplo nem dentro de casa não posso usar nada por causa do meu padrasto né, porque a minha mãe não gosta. Não posso sair do banho de toalha, não posso usar um calçãozinho assim [faz sinal nas coxas do comprimento do calção]. Ela sempre me fala que ele não é meu pai, é meu padrasto, por mais que tenha me criado desde um ano assim, ele continua sendo meu padrasto, não vai mudar” (Elizabeth, 17 anos, escola 2);

“Cara, às vezes tu tá com uma roupa, até com uma blusa não muito decotada. Ai amor, não sei o que...” (Mah, 18 anos, escola 1).

Na fala de Mah, fica implícito que para a participante, se ela tivesse com uma blusa mais decotada seria “normal” ser assediada, porém, o que chama a atenção é que mesmo estando dentro das regras de conduta “com uma blusa não tão decotada” o assédio continua existindo.

Nesse sentido, outra participante faz uma reflexão importante:

“É, tipo, tem uma regra e tu tem que se portar desse jeito, mas não é obrigatório. Bem que a gente poderia se vestir do jeito que a gente quisesse sem ter que se preocupar com o olhar das outras pessoas, mas sei lá né, a sociedade meio que coloca regra pra gente, mulher né. O homem pode até andar sem camiseta na rua, a gente não pode nem andar com um short que já tá querendo se oferecer” (Anitta, 16 anos, escola 2).

“Eu me sinto, não sei, parece invadida!”

Infelizmente, mesmo seguindo essas regras, em ambas escolas houve diferentes relatos de assédios sofridos por essas adolescentes, em diferentes espaços por elas ocupados. O que só reforça que o assédio não é sobre o comportamento da vítima e sim sobre o comportamento do agressor.

Dessa forma, as participantes de ambas as escolas relataram experiências relacionadas com a vivência do assédio sexual na adolescência:

“É uma coisa que tu não pode sair na rua e já tão mexendo contigo, eu odeio!” (Sophia, 17 anos, escola 2);

“Tem um telemoto⁵ que fica na esquina da minha casa e ele sempre mexe comigo, sempre, ai imagina, na esquina da minha casa, toda vez ele mexe” (Diana, 16 anos, escola 2);

“Sabe que a gente [faz sinal com a mão para uma colega de grupo] quando vai caminhar na rua a gente anda de mãos dadas, porque tipo eles ficam mexendo com a gente, é horrível” (Helena, 18 anos, escola 2);

“A gente passa e ficam px px px px” (Mah, 18 anos, escola 1);

“Ou assoviando. Ou ficam, oi amor, oi não sei o quê! Eu não gosto disso” (Bê, 18 anos, escola 1).

Através desses relatos é possível perceber que a rua parece não ter sido feita para as mulheres, pois ela se configura como território de insegurança e vulnerabilidade. Para Bruna Mota, Francisco Costa e José Santana (2018, p. 65), o assédio e a importunação sexual são “o entendimento de os corpos femininos quando estão em espaços públicos também são públicos”.

Isso é observável, também, pelos dados produzidos na pesquisa intitulada “chega de fiu fiu”, produzida pela organização não-governamental Think Olga, que visava compreender como se dava o assédio sexual em locais públicos (THINK OLGA, 2013). Segundo os dados disponíveis no site da organização, a pesquisa contou com a participação

⁵ Forma popular utilizada no território das participantes para referir-se ao serviço de mototáxi.

de 7762 mulheres sendo que praticamente a totalidade delas, 99,6% das participantes afirmaram já ter sofrido algum tipo de assédio em espaço público sendo a maioria absoluta, 98%, assediada na rua (OLGA, 2013).

De acordo com Maria Santos (2016), o assédio não está relacionado com atração romântica ou desejo sexual, e sim com a afirmação do poder que o assediador exerce sobre a vítima. “Quando um homem assedia não é porque quer desenvolver uma relação com ela, não é porque está interessado, é para demonstrar que aquele é seu lugar” (SANTOS, 2016, p. 54). Além de relatarem os episódios de assédio, todas as participantes relatam também como sentiram-se nesses episódios:

“Eu fico revoltada, me dá muita raiva!”
(Gabi, 16 anos, escola 1);

“Eu me sinto, não sei, parece invadida!”
(Agatha, 16 anos, escola 1);

“Quando acontece isso tu te sente um lixo”
(Helena, 18 anos, escola 2).

Através dos relatos das participantes é evidente que as adolescentes se sentem desrespeitadas, porém muitas delas não sabem como proceder quando isso ocorre, como fica evidente no diálogo ocorrido na escola 1:

“Eu ignoro, porque eu acho melhor ignorar, do que ir lá fazer um chisme⁶ ou algo assim, porque vai saber né...” (Gigi, 17 anos, escola 1);

“Eu ignoro também, mas a gente fica com aquele sentimento” (Agatha, 16 anos, escola 1);

⁶ Gíria: Confusão, bagunça.

“A minha irmã, sempre que ela passa e falam alguma coisa, ela xinga de monte. Se tem que parar no meio da rua e gritar ela para! Eu não, eu fico para, fica quieta, porque tipo, vá que voltem e tenham uma arma, uma faca ou coisa assim. Nunca se sabe, então fica quieta! E, aí eles ficam com raiva da gente e xingam de coisa pior!” (Mah, 18 anos, escola 1);

“E o que é coisa pior?” (Pesquisadora);

“Ah falam palavrões, chama de puta, vagabunda, que não presta!” (Mah, 18 anos, escola 1);

“Falam, ah se tu já andou com todos, por que não vai andar comigo?” (Bê, 18 anos, escola 1).

Através dos relatos é possível identificar que o sentimento de medo esteve presente em todas as ocasiões e muitas vezes esse sentimento fez com que elas não reagissem, respondessem, fugissem ou denunciasses a pessoa que estava as assediando.

Santos (2016) realizou uma pesquisa com mulheres que sofreram assédio em transportes coletivos e encontrou que o medo foi o sentimento prevalente apresentado por aquelas mulheres, além disso, o comportamento frente ao assédio foi semelhante ao das adolescentes, de forma que algumas reagem e outras preferem ignorar e se afastar.

Além disso, o assédio é um comportamento tão naturalizado que muitas vezes as adolescentes não conseguem reconhecer. Sousa (2017) chama atenção que o discurso operante na cultura do estupro faz com que hajam regras de comportamento e vestimenta para as meninas e mulheres para evitarem de serem estupradas, enquanto reproduz noções de que

os homens devem aproveitar toda e qualquer oportunidade de consumação sexual, além de ensiná-los que um não feminino é um convite a conquista e não um sinal para afastá-los. Assim, entende-se que o corpo feminino, as roupas utilizadas, a forma dele comportar-se e as ruas por onde anda, existem para despertar o interesse dos homens e satisfazer seus desejos.

Segundo o Código Penal Brasileiro, o assédio sexual é uma forma de violência em que o agressor se aproveita de uma posição hierarquicamente superior para tentar obter algum tipo de vantagem sexual sobre a mulher, por meio de investidas verbais ou gestuais, sem que haja violência física (BRASIL, 2001). Entretanto, essa conceituação é mais aplicável em relações funcionais e trabalhistas.

Uma pesquisa realizada pela Organização Internacional de Combate à Pobreza ActionAid, no ano de 2018, demonstrou que 53% das brasileiras entre 14 e 21 anos convivem diariamente com o medo de ser assediadas, esse medo atinge 41% das adolescentes entre 14 e 16 anos e chega a 61% entre 20 e 21 anos (ACTIONAID, 2019). O estudo contou com a participação de 250 mulheres de todas as regiões do país, e dessas 78% haviam sido assediadas nos últimos seis meses. O assédio verbal (41%) foi o tipo mais comum de assédio relatado por elas, seguido de assovios (39%) e comentários negativos sobre sua aparência em público (22%).

Porém outros tipos de importunações foram citados, como comentários negativos sobre sua aparência nas redes sociais, pedidos de envio de mensagens de texto com teor sexual, piadas com teor sexual feitas em público, beijos forçados e apalpadas (ACTIONAID, 2019). Essa conduta é conhecida como importunação sexual e foi tipificada como crime no ano de 2018 através da Lei 13.718/18 (BRASIL, 2018).

Importante salientar que os homens não são sempre os assediadores e as mulheres assediadas, essa violência ocorre com ambos os gêneros, entretanto, a maioria esmagadora de casos de assédio são relatados por mulheres sendo os homens

perpetradores dessa ação. Segundo dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) 82% das vítimas de violência sexual no ano de 2019 são do sexo feminino e 96,3% dos autores são do sexo masculino (FBSP, 2019). Além disso, a presente pesquisa conta com relatos de assédio que partiram unicamente de meninas cuja conduta assediadora partiu de homens.

Por essa razão discutimos as relações entre gênero e assédio sexual, com foco na violência sofrida por mulheres. Tatiana Souza e Izabela Rocha (2020), afirmam que o assédio sexual tem origem na objetificação do corpo feminino, em conjunto com a ideia de submissão e disponibilidade desse corpo aos interesses masculinos que a cultura do estupro reproduz.

Simone Santos (2015, p. 29), discute que “beijos roubados, assobios, olhares e comentários são comportamentos que, mesmo sem denotar ato sexual, configuram uma forma de exercer o poder e a virilidade moral dos homens sobre os corpos femininos”. O exercício de poder dos homens diante das mulheres assume outros contornos, até, em alguns casos, se configurarem em violência sexual.

A vivência da adolescência por essas adolescentes é atravessada não só pelos marcadores sociais da diferença, mas também pela vivência da violência de gênero, pelo assédio sexual, pelo medo de andar nas ruas, pela sensação de liberdade reduzida e pelos impactos da cultura do estupro, ou seja, pela normalização dos comportamentos violentos masculinos na vida de cada uma das participantes. Questões prejudiciais às mulheres em todas as etapas de suas vidas.

Considerações finais

Para as adolescentes que participaram do estudo a vivência da adolescência foi limitada pelas questões relacionadas com as expectativas e normas sociais atribuídas às mulheres. Relatadas pelas adolescentes como fatores que as impedem de aproveitar a liberdade que progressivamente elas conquistam nessa fase.

Além disso, a cultura do estupro reverberou na vivência das adolescentes, desde a vigilância de seus comportamentos, vestimentas, condutas, até a inúmeros relatos de assédio, das sensações que ele gera e do medo de que ele se repita.

Os resultados produzidos neste texto, geram incômodo e desconforto. É inadmissível que, enquanto sociedade permitamos que meninas e mulheres convivam com o assédio sexual e com a violência de gênero, se sintam invadidas ao andarem nas ruas, que não possam sentirem-se seguras dentro de suas próprias casas.

Nesse sentido, reconhecemos a potência que atividades de educação para a sexualidade, através de discussões sobre gênero, sexualidade, raça, feminismos, têm para a modificação desse cenário para que possamos produzir vidas que possam ser vividas com mais liberdade e segurança.

Referências

ACTIONAID. **53% das adolescentes e jovens brasileiras convivem com medo diário de assédio, mostra pesquisa da ActionAid**. 2019. Disponível em: http://actionaid.org.br/na_midia/pesquisa-assedio/. Acesso em: 10 ago. 2021.

ALMEIDA, Heloísa Buarque de *et al.* Numas, 10 anos: um exercício de memória coletiva. *In*: SAGGESE, Gustavo Santa Roza *et al.* (orgs.). **Marcadores sociais da diferença: Gênero, sexualidade, raça e classe em perspectiva antropológica**. São Paulo: Editora Gramma, 2018. p. 9-30.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE)**, v. 1, n. 1, p. 63-76, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a07.pdf>. Acesso em: 8 set. 2021.

BRASIL. **Lei n. 10.222, de 15 de maio de 2001.** Altera o Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, para dispor sobre o crime de assédio sexual e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10224.htm. Acesso em: 14 out. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.718, de 24 de setembro de 2018.** Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar os crimes de importunação sexual e de divulgação de cena de estupro, tornar pública incondicionada a natureza da ação penal dos crimes contra a liberdade sexual e dos crimes sexuais contra vulnerável, estabelecer causas de aumento de pena para esses crimes e definir como causas de aumento de pena o estupro coletivo e o estupro corretivo; e revoga dispositivo do Decreto-Lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941 (Lei das Contravenções Penais). Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13718.htm. Acesso em: 14 out. 2021.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 197-219.

FBSP. FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**, 2019. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/wpcontent/uploads/2019/09/Anuario-2019-FINAL-v3.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2021.

FONSECA, Cláudia. **Família, fofoca e honra**: etnografia das relações de gênero e violência em grupos populares. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 25 ed. São Paulo: Graal, 2012.

HEILBORN, Maria Luiza. Por uma agenda positiva dos direitos sexuais da adolescência. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 24, n.1, p. 57-68, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pc/v24n1/05.pdf>. Acesso em: 9 out. 2021.

LEITE, Vanessa. A sexualidade adolescente a partir de percepções de formuladores de políticas públicas: refletindo o ideário dos adolescentes sujeitos de direitos. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 89-103, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pc/v24n1/07.pdf>. Acesso em: 06 set. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 07-42.

MOTA, Bruna Germana Nunes; COSTA, Francisco Joel Magalhães da; SANTANA, José Rogério. Educação e gênero: a violência contra mulheres no mundo atual e virtual. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 20, n. 48, p. 149-168, 2018. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/21963/pdf>. Acesso em: 14 out. 2021.

OZELLA, Sérgio; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 97-125, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a05v38n133.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Eestermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 25-47.

QUADRADO, Raquel Pereira. A adolescência como uma construção sócio-cultural e histórica. *In*: RIBEIRO, Paula Regina Costa; QUADRADO, Raquel Pereira (orgs.). **Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2013. p. 11-15. (Caderno pedagógico – anos finais).

SANTOS, Maria da Conceição dos. **Corpos em trânsito: um estudo sobre o assédio sexual nos transportes coletivos de Aracaju**. 2016. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Sociologia) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe.

SANTOS, Simone Alves. Assédio sexual nos espaços públicos: reflexões históricas e feministas. **História, Histórias: Revista do Programa de Pós-graduação em História da UnB**, Brasília, v. 3, n. 6, p. 27-41, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/10907/9567>. Acesso em: 8 out. 2021.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil de análise. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 26 out. 2021.

SOUSA, Renata Floriano de. Cultura do estupro: Prática e incitação à violência sexual contra mulheres. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 9-29, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v25n1/1806-9584-ref-25-01-00009.pdf>. Acesso em: 27 out. 2021.

SOUZA, Tatiana Machiavelli Carmo; ROCHA, Izabela Assis. Investigando o assédio sexual em universitárias: a violência de gênero na Universidade Federal de Goiás / Regional Jataí. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 47, p. 165-184, 2020. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/4524/47966530>. Acesso em: 10 out. 2021.

THINK OLGA. **Chega de Fiu Fiu: resultado da pesquisa**. 2013. Disponível em: <https://olgaproject.herokuapp.com/2013/09/09/chega-de-fiu-fiu-resultado-da-pesquisa/>. Acesso em: 09 nov. 2021.

VIOLÊNCIA NAS RELAÇÕES AFETIVO-SEXUAIS: O QUE DIZEM OS UNIVERSITÁRIOS

Roberta Raseira Caldeira
Daniele Ferreira Acosta
Camila Daiane Silva
Victoria Leslye Rocha Gutmann

Introdução

A violência por parceiro íntimo, ou seja, nos relacionamentos afetivo-sexuais, tem sido uma das demandas na saúde pública mundial. Trata-se de um tipo de violência doméstica, com origem multifatorial, baseada tanto no histórico de vida pessoal, quanto na macroestrutura dominante da sociedade.

Pessoas de ambos os sexos podem praticar e estar expostos a diferentes formas de violência no âmbito doméstico, porém nos relacionamentos com vínculo afetivo-sexual, sabe-se que as mulheres são as principais vítimas (SOUZA; PACOALETO; MENDONÇA, 2018). Inúmeras são as pesquisas que revelam a vulnerabilidade do sexo feminino no âmbito doméstico (SOUZA; PACOALETO; MENDONÇA, 2018; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2020; SILVA *et al.*, 2017).

A pandemia mundial de COVID 19, iniciada em Wuhan, na China, reforçou a necessidade de ampliar o debate sobre essa forma de violência. Isso porque diante da necessidade de isolamento social, como medida de mitigação ao vírus; do fechamento ou da redução do horário de funcionamento

dos serviços da rede protetiva à mulher, bem como da maior convivência entre os casais no lar, acentuando os conflitos, houve um aumento significativo dos casos de violência nos relacionamentos afetivo-sexuais. Estudo comparativo evidenciou um crescimento de feminicídio em 22,2% entre os meses de março a abril de 2020, ocorrendo também o aumento de ligações para o número 190 em 37,6%, comparado ao ano anterior (FÓRUM, 2020).

O impacto da violência nos relacionamentos muitas vezes não é dimensionado, pois se dilui entre os sintomas físicos, psicológicos e sexuais, da mulher agredida, sem qualquer relação com a possibilidade de violência no âmbito doméstico por parte dos profissionais da saúde ou de familiares. Elas estão sujeitas a agravos como estresse, depressão, alteração na qualidade de sono, dificuldade em se relacionar novamente, estresse pós-traumático, cefaleia, náuseas, tonturas e picos hipertensivos (SILVA *et al.*, 2017). Além disso, estão mais sujeitas às infecções sexualmente transmissíveis, a gravidez não planejada e ao uso com maior frequência dos serviços de saúde (NUNES; LIMA; MORAIS, 2017).

Todos esses agravos muitas vezes não são suficientes para que a mulher em situação de violência identifique ou coloque um fim no relacionamento. Algumas vezes por medo, pela dependência financeira e afetiva, pela fragilidade da rede de apoio primária, esperança de mudança do companheiro (SANI; PEREIRA, 2020) ou mesmo pela naturalização dos atos agressivos. Outras, por desconhecimento dos serviços protetivos, por descrença na legislação que lhes ampara ou pela influência de pessoas quanto à preservação do relacionamento.

Os filhos de mulheres em situação de violência também sofrem com o impacto negativo desse fenômeno, inclusive podem estar propensos a chamada transmissão intergeracional de violência doméstica. Inicia-se quando a criança passa a vivenciar a violência no próprio lar, presenciando atos agressivos entre os pais ou sofrendo algum tipo de violência

diretamente. Assim, essa criança pode naturalizar a violência, como forma de resolver conflitos, reproduzindo durante a vida adulta e em seus relacionamentos afetivos-sexuais (SANT'ANNA; PENSO, 2017).

Diante disso, é fundamental a identificação de situações de violência nos relacionamentos, bem como condutas que mitiguem ou mesmo previnam os atos violentos. Pesquisa realizada com mulheres em situação de violência evidenciou a importância das redes protetivas, através de serviços que assegurem uma assistência integral e qualificada à mulher, através de ações multidisciplinares (MACHADO *et al.*, 2020). Além disso, cabe a sociedade encarar o tema como uma responsabilidade civil e ética por meio de ações ao encontro do seu enfrentamento, sendo a universidade terreno fértil para problematizar essa forma de violência.

Todavia, estudo realizado com universitários divulgou que o conhecimento acadêmico não é suficiente para a tomada de decisão frente aos casos de violência ou para o término da relação conflituosa. Isso porque o tema não é debatido na universidade e o ensino ainda é voltado aos parâmetros curriculares do núcleo profissional, sem uma abordagem dos problemas sociais (SIMÕES *et al.*, 2019).

Desta forma, entende-se que encarar a violência nos relacionamentos efetivo-sexuais como um problema da sociedade é desafiador. Entende-se, também, que o cenário universitário é palco de transformação e de formação humanística, para além das competências profissionais, é palco de empoderamento de estudantes em prol da equidade de gênero. Assim, o estudo tem como objetivo analisar as atitudes e as vivências de universitários frente à violência nos relacionamentos afetivo-sexuais.

Métodos

Trata-se de um estudo exploratório de abordagem qualitativa. O estudo foi realizado no município do Rio Grande, na Universidade Federal do Rio Grande, que se situa no extremo sul do RS. A pesquisa foi realizada nas sete casas do estudante da universidade. Foi solicitada à Pró-reitora de Assuntos Estudantis uma lista com os nomes e e-mail de cada morador, por casa, a fim de realizar o contato.

Assim, foram convidados, dois homens e duas mulheres de cada casa para responderem a entrevista, totalizando 28 participantes. Foram incluídos os universitários com idade igual ou maior de 18 anos e que estavam em vigência e conformidade com o recebimento do auxílio moradia, enquanto que os critérios de exclusão foram idade menor a 18 anos e perda do benefício durante a realização da pesquisa. Nesse sentido, nenhum participante foi excluído do estudo.

Os dados foram coletados em 2019 através de entrevistas semiestruturadas, gravadas com a utilização de um gravador tradicional, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, impresso e assinado em duas vias. O roteiro da entrevista contou com dados sociodemográficos, além de questões abertas acerca da percepção geral da violência nas relações afetivo-sexuais, vivência do fenômeno na esfera pessoal e atitudes de enfrentamento.

As entrevistas foram realizadas nos próprios quartos das casas do estudante, de forma individual, longe da circulação de pessoas, de modo a manter a privacidade e confidencialidade. O tempo médio de duração das entrevistas foi de 20 minutos. Para a garantia do anonimato, os participantes foram identificados pela letra E (estudantes) seguida de números sequenciais (E1, E2, E3...).

A análise dos dados foi realizada de acordo com Bardin (2011) que apresenta as seguintes etapas: Pré-análise,

exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Após a digitação e organização do corpus, os dados foram categorizados por semelhança de conteúdo, sendo posteriormente agrupados em categorias.

A pesquisa faz parte de um macroprojeto intitulado "Representações sociais de universitários moradores da casa do estudante: violência nas relações afetivo sexuais". Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa sob o parecer nº 236/2019.

Resultados

Participaram do estudo 28 estudantes com idade entre 18 e 38 anos, sendo dezessete brancos, seguido de pardos e negros. A orientação sexual predominante foi de heterossexual, seguido de bissexual. Quanto ao relacionamento, quinze tinham algum parceiro(a) no período da coleta de dados. O principal curso de graduação foi o de letras, com cinco participantes, seguido de sistema de informação; engenharia civil; engenharia mecânica; direito e ciências contábeis, com três participantes cada. Os demais se distribuíram nos cursos de física, química, administração, biblioteconomia, enfermagem, engenharia agroindustrial, da computação e química.

A seguir são apresentadas as categorias de acordo com a análise do corpus das entrevistas. Vivenciando a violência no âmbito doméstico; Vozes que transbordam, sentimentos que ecoam; Condutas frente à violência nos relacionamentos; (In)Visibilidade do tema na universidade.

Vivenciando a violência no âmbito doméstico

Esta categoria apresenta os relatos sobre as vivências de violência nos relacionamentos de alguns universitários, bem como discorre sobre a violência intrafamiliar presente na relação dos pais. A seguir discorre-se sobre os casos de violência em que as universitárias foram protagonistas.

Foi a questão sexual sabe, porque eu me submetia a ele e ele fazia o que queria comigo. Ele era muito ciumento, muito, muito ciumento, de me bater, ele já me empurrou, ele já gritou, ele falava coisas horríveis para mim, de coisas verbais que eu chorava muito. Ele dizia que eu era uma imprestável, que eu era um nada, que ninguém iria me querer, essas coisas que machucam a gente, que machucam quanto mulher sabe. Então, isso me causou muitas feridas e violências, nesse sentido, sexuais, afetivas e era uma dependência muito grande porque eu queria sair, mas eu não conseguia sair, porque eu gostava dele, muito estranho. Isso é um absurdo, como que a gente pode, mas a gente gosta da pessoa, eu gostava, eu amava, era louca por ele, e o cara fazia isso comigo. E8

Com o meu primeiro namorado, eu tinha 13 anos, eu sofri vários tipos de violência, só que eu não tinha base de relacionamento, porque essa base eram os meus pais, então eu tratava como natural, tipo dele gritar. Teve um episódio que eu me lembro e que me traumatizou por um tempo, que foi um dia que estava muito quente e daí a gente ia visitar a família dele, e eu coloquei uma bermudinha e ele mandou eu trocar e eu troquei. Teve também, que eu fico pensando até hoje, se é ou não abuso sexual, que era tipo momentos que ele queria ter relação sexual, daí ele ameaçava ir embora e eu cedia para ele não ir. E19

A vivência de violência no relacionamento afetivo-sexual dos pais também foi lembrada por alguns universitários.

Elencaram a vivência dessa violência durante sua infância, na qual também foram vítimas de agressões físicas decorrentes de conflitos entre pai e mãe.

Eu me metia sempre, eu me metia desde criança no relacionamento dos meus pais, já tomei ferrada, já tomei ponto por causa da briga dos meus pais, aí eles pararam por causa minha. Eu lembro quando eu tinha sete anos, eu me meti no meio e levei'. E4

Meu pai era bem agressivo e ele batia na minha mãe. Eu tenho experiências horríveis, ele já faleceu há 5 anos, então minha mãe perdeu, mas eu ainda não consegui perdoar. E17

Por outro lado, também foi evidenciada a bidirecionalidade da violência nos relacionamentos. Universitários referiram ter sofrido violência de suas parceiras íntimas.

Já...quando ela surtava assim ela quebrava as coisas, a gente ficava sem pratos, sem copos... quando brigava eu tentava sair de casa, ela me segurava, me machucava, mas quando eu conseguia sair, eu saía, ia para minha mãe e chegava no outro dia e tinha um monte de coisas quebradas. Isso às vezes era rotineiro, mas era mais quando ela tinha crise. E27

Já teve vezes que por causa de ciúmes a minha namorada vasculhou as minhas redes sociais, pegou o meu celular, leu as minhas conversas e aí teve toda uma discussão por trás. E21

Outros casos de violência em relacionamentos afetivo-sexual de pessoas conhecidas foram citados, desta vez não protagonizando a situação, mas como alguém com proximidade das vítimas.

Já ouvi falar que um menino bateu em uma menina nesta casa, mas eles não moram mais aqui, mas já falaram que teve, me contaram que os dois eram um casal e tal. Era de noite eles tinham bebido um pouco e eles começaram a discutir e a menina começou a gritar com o cara e ele se exaltou ficou bravo e deu um tapa nela. O guarda entrevistou. E16

Um pouquinho abaixo da rua da minha casa tem um casal onde houve agressão de socos no meio da rua, assim uma coisa bem feia, eu lembro só que ela estava gritando, já chegou a polícia e ela disse o que aconteceu, tinha levado um soco. Tive reação de assustada, de tristeza, de ver. E9

Vozes que transbordam, sentimentos que ecoam

Diversos sentimentos foram mencionados frente à violência nos relacionamentos afetivo-sexuais vivenciados, entre eles medo, vergonha, raiva, impotência, dor e sofrimento.

Eu me sinto muito mal, foi um período muito difícil para mim, foi um período que eu pensei em tirar a própria vida, que eu me sentia infeliz, eu me sentia insuficiente para tudo e eu não me reconhecia mais como mulher porque eu achava que mulher era somente aquilo que tinha um selinho, que é a questão da virgindade, e eu não tinha mais aquilo então eu me sentia um nada

assim e dessa forma eu pensei que eu nunca serviria para me relacionar com outros homens, ou ser feliz ou fazer outra pessoa feliz, então foi um momento muito difícil da minha vida. E8

Me vem uma recente, mas a mais impactante e mais ativa vem uma lembrança, minha na realidade, de maneira imagética mesmo que dá vontade de descrever o que eu estava sentindo, eu acho que o que me marcou na época foi a impotência, impotência, impotência, impotência, raiva também né, tem outras sensações, mas acho que impotência é a pior de todas assim e a imagem te torna impotente. E12

Medo eu tinha medo, teve um caso disso num ônibus que a gente foi pra Brasília em 2016 e o meu relacionamento já tinha acabado eu morava junto com ele e ele me bateu no ônibus e ele achou a coisa mais normal do mundo e foi a maior vergonha que eu tive também, o medo e a vergonha. E4

Condutas frente às situações de violência

Esta categoria apresenta relatos de condutas tomadas frente aos casos de violência, principalmente uma visão idealizada do que fariam caso presenciassem tais situações.

No ano passado teve uma menina que eu conheço, eu sou amigo dela, ela veio de outro campus para a FURG, por que ela não aguentava o relacionamento do namorado dela que era muito abusivo. Ele chegou a bater nela, ele estava alcoolizado enfim e ela pediu mobilidade para cá. E10

A gente chamou a polícia, mas tinha que partir dela, ela gostava desse cara e esse cara batia nela e ela não queria chamar a polícia. E26

É muito difícil, no contexto que a gente diz que ouve muito... briga de marido e mulher ninguém mete a colher, até por essa questão de que depois eles voltam. Eu já vivenciei isso, depois voltam e tu fica sendo a mau da história, de denunciar e então acho que, eu em primeiro caso, tentaria de uma forma sutilmente não demonstrando para eles que estou fazendo alguma coisa. Tentaria denunciar por celular alguma coisa, porque a gente também corre risco como mulher, de também sofrer essa agressão. E às vezes as pessoas não querem que denunciem. E9

(In) Visibilidade do tema na universidade

Em alguns relatos observou-se que os universitários reconhecem a importância da temática, violência nos relacionamentos afetivo-sexuais, ser abordada na universidade, porém em algumas falas foi mencionado falta de interesse pelo assunto, outros mencionaram ainda a falta de visibilidade para o problema na instituição.

Quando eu entrei na universidade eu comecei a ficar mais próximo desses assuntos, por que tu começa a ter muita discussão, então tu cresces muito socialmente. E3

Depende, por conta da área que a gente trabalha que, por exemplo, na engenharia civil, estou para te dizer que não se fala nesse assunto. E2

Já ouvi várias vezes aqui na FURG e em São Paulo também quando estava na UNESP fazendo cursinho lá, mas nunca tive interesse, as vezes falta de tempo, as vezes tem compromisso, aí fica difícil conciliar. E6

Para ser sincero eu nunca tive interesse, deve ter, mas eu nunca fui, até mesmo no meu curso às vezes eu não vou, só alguma coisa que eu ache interessante que eu vou, que vai me ajudar no meu currículo que eu acabo indo atrás, talvez não seja da minha concepção não sofri tal violência em si. E14

Discussão

Este estudo apresenta algumas limitações por abranger uma visão geral de estudantes de diversos cursos sobre a violência nos relacionamentos afetivo-sexuais, sem qualquer relação com a abordagem do tema no curso de formação. Somado a isso, as atitudes de homens e mulheres frente a situações de violência não foi objeto de comparação.

Todavia, traz evidências que vão além da violência no próprio relacionamento de universitários. Expõe, também, a vivência sujeitada, desses atores, às violências sofridas por amigos, conhecidos e familiares em seus relacionamentos. Ao reconhecer que a comunidade acadêmica sofre tal agravo, seja direta ou indiretamente como espectador, e que mesmo assim as condutas de enfrentamento não são assumidas como uma responsabilidade, o estudo apresenta contribuições sobre a necessidade de fomentar discussões acerca das competências profissionais e civil, considerando o tema como objeto interseccional.

A violência no âmbito doméstico se destacou pelas agressões praticadas pelo parceiro contra a namorada, demonstrada através da manipulação para obter relação sexual,

de atitudes de dominação sobre vestimentas, ciúme e violência física. Diante disso, foi mencionado por elas a dificuldade de sair do relacionamento abusivo associado à falta de reconhecimento de tais atos como agressivos.

A baixa idade evidenciada está associada à vulnerabilidade nos relacionamentos podendo ser um fator que interfere negativamente na identificação dos atos agressivos praticados pelo parceiro, somado à falta de informações (BITTAR; NAKANO, 2017), conforme destacado neste estudo. Por isso, a necessidade de incluir o tema em tela na formação escolar e universitária como ferramenta de empoderamento de meninas, mulheres e homens.

Além disso, sabe-se que quanto mais jovem, maior a tendência para o amor romantizado contribuindo para dependência afetiva do parceiro e, assim, a continuidade do ciclo de agressões. Inclusive o ciúme pode ser aceito como uma forma de amor. Pesquisa sobre abuso digital nas relações íntimas de universitários evidenciou a centralidade do ciúme, como sentimento relacionado ao controle, posse, perseguição, invasão de privacidade e compartilhamento de fotos sem o consentimento do outro (CAVALCANTI; COUTINHO; PINTO, 2020).

A cultura machista, baseada em um modelo hegemônico de masculinidade, reforça os comportamentos de dominação e superioridade em relação ao sexo oposto, o que favorece a violência nos relacionamentos afetivo-sexuais (SOUZA; PACOALETO; MENDONÇA, 2018). Conforme demonstrado neste estudo, quando ela é vivenciada na infância pode se tornar naturalizada, futuramente, nos relacionamentos íntimos, repercutindo tanto na submissão, quanto nas condutas violentas como forma de resolver conflitos (SANT'ANNA; PENSO, 2017).

Da mesma forma ocorre quando a criança acaba sendo vitimada diretamente por se envolver nas brigas entre pai e mãe. Relato de participante demonstrou as experiências traumáticas decorrentes dos conflitos entre os pais, sendo que

na vida adulta ainda não consegue esquecer. Pesquisadores revelam que a violência intrafamiliar pode causar consequências psicológicas, não somente para quem vivencia como vítima direta, mas também para os filhos que presenciam tais atos violentos (CAMACHO *et al.*, 2020).

Também foi elencada a violência perpetrada pelas parceiras mediante comportamentos agressivos e atitudes possessivas sobre o companheiro. Homens universitários mencionaram a quebra de objetos, descontrole e invasão de rede social privada. Chama atenção para a adjetivação dada à parceira e a justificativa para a ocorrência da ação violenta: somente quando ela entrava em “crise”.

Diante disso, se observa que enquanto a violência por parte dos homens é mais física e com atitudes de dominação, a violência cometida por elas é mais psicológica (SOUZA; PACOALETO; MENDONÇA, 2018). Embora poucos estudos sejam direcionados ao homem como uma vítima de violência nos relacionamentos afetivos-sexuais, existem pesquisas que revelam a mulher também como agressora em relacionamentos heterossexuais e homossexuais evidenciando a bidirecionalidade da violência (CONCEIÇÃO *et al.*, 2018). Nesse sentido, um estudo evidencia que esses comportamentos abusivos no relacionamento podem não se configurar como violência para o homem, sendo visto como ações naturalizadas no convívio íntimo (SOUSA *et al.*, 2018) e da própria “característica” da mulher.

Também foram mencionados relatos de violência em relacionamentos íntimos de pessoas próximas, inclusive dentro da universidade. Pesquisa sobre violência de gênero em instituições universitárias destacou que ainda é pouca a visibilidade para essa problemática neste ambiente, ressaltando a importância em adotar estratégias de prevenção através de ações voltadas para a orientação, acolhimento e assistência às alunas e alunos expostos à algum tipo de violência (OLIVEIRA, 2019).

As testemunhas da violência entre parceiros íntimos nas universidades ou fora dela, também podem sofrer traumas ao presenciar cenas de agressões entre companheiros(as), causando danos à saúde, sendo que no contexto universitário, o estudante expectador ou envolvido na violência pode desenvolver baixo rendimento educacional entre outros problemas emocionais (OLIVEIRA, 2019). Tais evidências reforçam a necessidade de desenvolver meios de prevenir essa forma de violência, bem como debater o tema nos diferentes cursos da graduação tendo em vista que a violência nos relacionamentos afetivo-sexuais é um fenômeno vivenciado tanto como protagonista quanto como sujeito observador, que também é impactado negativamente com a situação.

Outra categoria neste estudo expressa os diversos sentimentos de quem vivenciou violência no relacionamento afetivo-sexual. Medo, raiva, infelicidade, impotência e vergonha, foram elencados por universitárias ao lembrarem dos episódios. Tais resultados permitem questionar: por que a mulher se culpa pela violência sofrida? A impotência está relacionada a falta de apoio das redes formais e informais?

Um estudo que aborda as consequências da violência entre parceiros íntimos demonstrou que a continuidade das agressões pode causar sequelas psíquicas e emocionais, incluindo a ideação suicida (VASCONCELOS NETO *et al.*, 2020) fato esse identificado no relato de universitárias deste estudo. Além disso, foi elencado sentimento de insegurança ao associar a possibilidade de não conseguir outro relacionamento. A baixa autoestima é frequente entre as mulheres vitimadas, e quando conseguem terminar o relacionamento, os traumas, as ofensas verbais, a desqualificação da mulher, direcionadas pelo agressor, fazem ela acreditar que não é capaz de fazer alguém feliz (GUIMARÃES, 2018).

Ainda retratando as marcas invisíveis da violência, a impotência, o medo e a vergonha são fatores que podem levar a permanência em um relacionamento abusivo. Destaca-se

o medo de morrer, em decorrência das ameaças e agressões, esperança que o companheiro mude, dependência financeira e emocional (SANI; PEREIRA, 2020; BARAGATTI *et al.*, 2019).

No que se refere as atitudes frente a violência foi mencionado condutas de enfrentamento abordada por outras pessoas em seus relacionamentos, que não a do próprio universitário. Uma delas trata-se do pedido de mobilidade acadêmica de uma estudante como fuga do relacionamento conflituoso. Mudar todo um contexto de vida não é fácil, mas pode ser possível diante do apoio familiar, da rede protetiva eficaz, das oportunidades para a mulher ter independência econômica (BARAGATTI *et al.*, 2019).

Na visão acadêmica se observou a (des)obrigação da denúncia ao presenciar situações de violência por parceiro íntimo. O ato de transferir a responsabilidade para a mulher em situação de violência indica que a ruptura só é possível se partir dela própria. Ao mesmo tempo caracteriza julgamento pela negação da mulher em não denunciar. Destaca-se que a iniciativa em denunciar a agressor não deve partir somente da mulher agredida, mas sim de toda a sociedade que presencia tais acontecimentos.

A omissão sobre intervir ou denunciar a violência nos relacionamentos afetivo-sexuais foi mencionada como um discurso autoprotetivo pelo receio de resgate do relacionamento pela mulher. Assim, de modo idealizado, a denúncia policial aparece como uma possibilidade, muito distante, de conduta. O medo do agressor também serve de justificativa para a não efetivação da denúncia policial pelos estudantes, assim como ocorre com as mulheres em situação de violência (SANI; PEREIRA, 2020; BARAGATTI *et al.*, 2019).

Todavia, é através da intervenção de outras pessoas que as mulheres podem ter a vida preservada. Inúmeras são as campanhas e movimentos que reforçam o papel da sociedade no enfrentamento desta forma de violência. Amigos, familiares e vizinhos são fundamentais nessa rede de apoio e proteção

às mulheres em situação de violência, afim de prevenir agravos à integridade e situações de risco de morte (BARAGATTI *et al.*, 2019).

Por fim, quanto a (in)visibilidade do tema na universidade foi observada a ciência dos estudantes sobre o fenômeno da violência nos relacionamentos efetivo-sexuais, porém alguns relataram a falta de interesse sobre o tema, partindo do princípio que não faz parte do curso de formação, bem como a falta de visibilidade do assunto dentro da universidade.

Diante das evidências, que expõem a ocorrência de violência nos relacionamentos de universitário, bem como o assujeitamento, como espectador, a outras violências, é mais do que urgente a necessidade da academia abordar a temática nos diferentes cursos de graduação. Tal iniciativa vai ao encontro do empoderamento das meninas, mulheres e homens, do reconhecimento das situações de violência no relacionamento e dos compromissos enquanto cidadãos frente o tema.

O despreparo dos acadêmicos em lidar com a problemática em pauta, o conhecimento limitado e superficial sobre a ocorrência da violência no relacionamento tem sido associado à falta de abordagem da temática dentro do âmbito universitário (SIMÕES *et al.*, 2019; AGUIAR *et al.*, 2020). Todavia, essa responsabilidade não é somente deste campo, cabe a sociedade, de modo singular, reconhecer seus compromissos profissionais e civis, éticos e legais em direção à equidade de gênero e a prevenção da violência nos relacionamentos afetivo-sexuais.

Conclusão

Este estudo mostrou evidências que superam o conhecimento das vivências de violência nos relacionamentos afetivos-sexuais sob a ótica de universitários.

Permitiu observar que universitários vivenciam essa forma de violência dentro do âmbito acadêmico e fora dele, no próprio relacionamento e, também, como observador de outras situações, seja no relacionamento entre os pais, seja entre amigos e conhecidos.

As diferentes formas de violência foram relatadas, com destaque para as formas físicas quando praticadas pelos homens e psicológica quando praticada pelas mulheres. Embora houve práticas de atos agressivos de forma bidirecional, a maioria dos casos ocorreu com o sexo feminino, demonstrando a vulnerabilidade deste público e o predomínio do sistema patriarcal quando se trata da violência no relacionamento íntimo.

Os sentimentos de medo, impotência, vergonha foram elencados pelas universitárias que já vivenciaram situações de violência no relacionamento. Mesmo assim, de modo geral, foi constatada a omissão em relação às condutas de enfrentamento e de intervenção, na qual delegam à mulher em situação de violência a responsabilidade pela denúncia e ruptura do relacionamento.

Por fim, quanto a (in)visibilidade do tema na academia, parte dos universitários assume a falta de interesse pessoal, por não ser pertinente ao currículo ou não ser pauta do curso de formação, pela falta de tempo em participar dos debates e por nunca ter sofrido violência.

Diante disso, ressalta-se a necessidade de abordar o tema na academia por tratar-se de um eixo transversal ao campo da formação humanística. Cabe fomentar condutas que visem o enfrentamento dessa forma de violência por parte de toda a sociedade, independente de vitimização direta, pautada na responsabilização coletiva, inclusive dentro da universidade.

Referências

AGUIAR, F. A. R. *et al.* Formação profissional e violência sexual contra a mulher: desafios para a graduação em enfermagem. **Esc. Anna Nery Rev. Enferm.**, v. 24, n. 1, e20190135, 2020.

BARAGATTI, D. Y. *et al.* Rota crítica de mulheres em situação de violência: revisão integrativa. **Rev. panam. salud publica.** v. 43, p. 1-9, 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BITTAR, B. D.; NAKANO, S. M. A. Violência simbólica entre adolescentes nas e relações afetivas de namoro. **Rev. Esc. Enferm, USP,** v. 51, 2017.

CAMACHO, M. R *et al.* Violencia intrafamiliar y su repercusión en menores de la provincia de Bolívar, Ecuador. **Rev. colomb. psiquiatr.**, v. 49, n. 1, p. 23-32, 2020.

CAVALCANTI, J. G.; COUTINHO, M. P. L.; PINTO; A. V. L. Abuso digital nas relações amorosas: um estudo das representações sociais com universitários brasileiros. **Cienc. psicol.**, Montevideo, v. 14, n. 2, e-2312, 2020.

CONCEIÇÃO, T. B. *et al.* Assimetria e simetria de gênero na violência por parceiro íntimo em pesquisas realizadas no Brasil. **Ciênc. Saúde Colet.**, v. 23, n. 11, p. 3597-3607, 2018.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). **Nota técnica. Violência doméstica durante a pandemia de Covid-19.** Ed. 2. São Paulo: FBPS; 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/06/violencia-domestica-covid-19-ed02-v5.pdf>. Acesso em: 10 de dezembro de 2021.

GUIMARÃES, R. C. S. Impacto na autoestima de mulheres em situação de violência doméstica atendidas em Campina Grande. **Rev. cuid.**, (Bucaramanga. 2010), v. 9, n. 1, p. 1988-97, 2018.

MACHADO, D. F. *et al.* Violência contra a mulher: o que acontece quando a Delegacia de Defesa da Mulher está fechada? **Ciênc. Saúde Colet.**, v. 25, n. 2, p. 483-494, 2020.

NUNES, M. C. A.; LIMA, R. F. F.; MORAIS, N. A. Violência sexual contra mulheres: um estudo comparativo entre vítimas adolescentes e adultas. **Psicol. ciênc. prof.**, Fortaleza, v. 37, n. 4, p. 956-69, 2017.

OLIVEIRA, F. A. Invisibilidade e banalização da violência contra as mulheres na universidade: reconhecer para mudar. **Interface comun. saúde educ.**, v. 23, e190650, 2019.

SANI, A. I.; PEREIRA, D. Mothers as victims of intimate partner violence: the decision to leave or stay and resilience-oriented intervention. **Soc. Sci.**, v. 9, n.10, p. 174, 2020.

SANT'ANNA, C. T.; PENSO, A. M. A transmissão geracional da violência na relação conjugal. **Psicol. teor. pesqui.**, v. 33, p.1-11, 2017.

SILVA, M. P. S. *et al.* A violência e suas repercussões na vida da mulher contemporânea. **Rev. enferm**, UFPE on line, v. 11, n. 8, p. 3057-64, 2017.

SIMÕES, A. V. *et al.* Identificação e conduta da violência doméstica contra a mulher sob a ótica dos estudantes universitários. **Enferm. actual Costa Rica** (Online), v. 37, p. 1-15, 2019.

SOUSA, A. R. *et al.* Violência conjugal: discursos de mulheres e homens envolvidos em processo criminal. **Esc. Anna Nery Rev. Enferm.**, v. 22, n. 1, p. 1-7, 2020.

SOUZA, T. M. C.; PACOALETO, T. E.; MENDONÇA, N. D. Violência contra mulher no namoro: percepções de jovens universitários. **Rev. Psicol. Saúde**, Campo Grande, v. 10, n. 3, p. 31-43, 2018.

VASCONCELOS NETO, P. J. A. V. *et al.* Tentativa de suicídio, transtorno de estresse pós-traumático e fatores associados em mulheres do Recife. **Rev. bras. epidemiol.**, v. 23, e200010, 2020.

POTENCIALIDADES DO DISPOSITIVO PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO¹

Dárcia Amaro Ávila
Luciana Kornatzki

Dispositivo: algumas considerações teóricas e conceituais

Em uma das entrevistas de Michel Foucault (2015b) no livro *Microfísica do Poder*, o autor apresenta o termo dispositivo, tendo como referência a produção da sexualidade e da disciplina. Essa entrevista, bem como outras obras do autor que abordam o conceito, foi estudada por outros/as autores/as que buscaram pensar o conceito de dispositivo em Foucault, como Giorgio Agamben (2005), Gilles Deleuze (2005), Luis García Fanlo (2011) e Oscar Moro Abadía (2003).

Este conceito também tem auxiliado vários/as pesquisadores/as a pensar algumas produções contemporâneas como dispositivos. Tal é o caso, por exemplo, do dispositivo de gênero (AMIGOT LEACHE; PUJAL I LLOMBART, 2009, ÁVILA, 2018), do dispositivo da sustentabilidade (SAMPAIO, 2012), do dispositivo da educação ambiental (GARRÉ, 2015,) e do dispositivo da família (KORNATZKI, 2019), entre outros. Nesse viés, buscamos explorar as contribuições conceituais do dispositivo e suas potencialidades para a educação ambiental

¹ As discussões aqui apresentadas compõem as pesquisas de doutorado realizadas pelas autoras do capítulo (ÁVILA, 2018; KORNATZKI, 2019).

e à educação em ciências na atualidade, a partir de autores/as e algumas pesquisas.

Ao abordar o conceito dispositivo², Foucault entende primeiramente como um conjunto heterogêneo que engloba uma série de elementos, tais como os discursos, leis, instituições, ou seja, "o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos." (FOUCAULT, 2015b, p. 364).

Assim como no emaranhado de uma rede, o dispositivo ou dispositivos articulam todos esses elementos, inclusive o próprio discurso. Foucault (2015a), a partir da obra "História da Sexualidade I: A vontade de saber", mostra-nos a emergência de um dispositivo denominado dispositivo da sexualidade. O autor destaca a relação que pode existir entre os elementos, pois "entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes." (FOUCAULT, 2015b, p. 364).

Foucault entende o dispositivo como uma formação específica que tem por função responder uma urgência histórica, a qual possui uma função estratégica dominante e emerge a partir de determinadas condições de possibilidade. Nesse sentido, um dispositivo pode ser visto como uma formação que compreende práticas discursivas e não discursivas, compondo uma rede que se estabelece entre elementos de origens distintas, a partir de uma necessidade dada historicamente.

Seguindo as suas ferramentas, apresentamos a seguir alguns/mas autores/as que ampliaram a discussão de dispositivos e/ou engendraram a produção de novos dispositivos

² Michel Foucault não se preocupou com as definições do termo, pois o que o interessava era seus efeitos e mecanismos de poder. Ao longo de suas obras, podemos identificar algumas passagens de como compreende que é o dispositivo.

na atualidade. Iniciaremos por Oscar Moro Abadía (2003), pelo seu estudo em que procura trazer problematizações devido à ausência de reflexão teórica sobre o conceito, ao mesmo tempo em que ele se prolifera em trabalhos de diferentes perspectivas como filosofia, pedagogia, feminismos, sociologia, entre outros. No entanto, o autor provoca a discussão de seu texto sem a pretensão de estabelecer uma definição clara e concisa do que Foucault entende por dispositivo. Para tanto, Abadía reporta-se para o conceito anterior ao de dispositivo formulado por Foucault, o de *épistémè*. Nas palavras do autor:

La *épistémè* foucaultiana toma cuerpo en un período muy concreto de la trayectoria del filósofo (la segunda mitad de los años sesenta) en el que su preocupación fundamental giró en torno a una cuestión central: ¿Qué es el saber? Para dar respuesta a esta pregunta, Foucault trabaja con varios conceptos que van a llevarle primero hasta la definición de *épistémè* y, más adelante, hasta el dispositivo. (MORO ABADÍA, 2003, p. 32, grifos do autor).

Neste sentido, para o autor, é no movimento de transição presente nas obras de Foucault em meados de 1970, ou seja, da arqueologia para genealogia, que o conceito de dispositivo é desenvolvido. A partir do conceito de *épistémè*³ já podemos notar algumas ideias, o que mais tarde integrará o conceito de dispositivo. A esse respeito, destacamos uma passagem em que o próprio Foucault aborda a relação entre *épistémè* e dispositivo, presente em uma entrevista intitulada "Sobre a história da sexualidade", concedida no ano de 1977:

³ Para Veiga-Neto, "episteme designa um conjunto de condições, de princípios, de enunciados e regras que regem sua distribuição, que funcionam como condições de possibilidade para que algo seja pensado numa determinada época". (VEIGA-NETO, 2003, p. 115).

Em *As Palavras e as Coisas*, querendo fazer uma história da *epistémè*, permanecia em um impasse. Agora, gostaria de mostrar que o que chamo de dispositivo é algo muito mais geral que compreende a *épistémè*. Ou melhor, que a *épistémè* é um dispositivo especificamente discursivo, diferentemente do dispositivo, que é discursivo e não discursivo, seus elementos sendo muito mais heterogêneos. (FOUCAULT, 2015b, p. 367).

Abadía aponta que ambos se referem a um espaço definido pela posição que ocupam seus elementos e suas funções, e em segundo lugar, ambos se referem a uma multiplicidade. Entretanto, não podemos considerar que os conceitos significam a mesma coisa e que apenas houve uma substituição. Nas palavras do autor

Como la *épistémé*, el dispositivo describe el espacio de una dispersión, la realidad de una multiplicidad de elementos. Sin embargo, el dispositivo introduce nuevos elementos: (a) define una serie de conexiones íntimas entre saber y poder (el examen es una forma de saber y, al mismo tiempo, el ejercicio de un poder), (b) establece la dispersión del poder a través una multiplicidad de dispositivos (la vigilancia, el castigo, el examen) y (c) describe la producción de modos de subjetivación del individuo a partir de determinadas técnicas (el propio examen). (ABADÍA, 2003, p. 37-38).

Assim, ao trazer o exemplo do exame presente no livro *Vigiar e Punir*, Abadía (2003) nos mostra a ampliação do conceito de dispositivo que Foucault utiliza destacando as conexões entre saber e poder, o que, para Foucault (2015a), o poder/saber

estão implicados. Isso porque o poder, para Foucault (2015a), não está ligado ao desconhecimento, pois pode funcionar com uma formação de saber. De acordo com o autor, "O poder está em toda a parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares" (FOUCAULT, 2015a, p. 101).

A relação entre saber e poder na produção de um dispositivo também foi discutida por Gilles Deleuze (2005), ao compreendê-los como conjunto multilinear, composto e atravessado por "regimes", "curvas" e "linhas" de diferentes naturezas. O autor aponta para quatro linhas que compõem um dispositivo e fazem-no aparecer e desaparecer em um momento histórico: linhas de visibilidade, linhas de enunciabilidade, linhas de força e linhas de subjetivação. A respeito dessas linhas, que não são fixas, Deleuze (2005) destaca que qualquer uma pode ser quebrada e sujeitas a variações.

A visibilidade é formada por regimes de luz: "uma maneira como cai a luz, se esbate e se propaga, distribuindo o visível e o invisível, fazendo com que nasça ou desapareça o objecto que sem ela não existe" (DELEUZE, 2005, p. 84). As visibilidades são as formas pelas quais um dispositivo se dá a ver, em articulação com a produção de verdades, com aquilo que se torna possível ser visto. Conforme as palavras de Bárbara Hess Garré (2015, p. 43) "as curvas de visibilidade podem variar, mas dizem respeito a determinada forma pela qual um objeto se tornou visível". A visibilidade é uma condição de existência de um dispositivo.

Já as curvas de enunciação distribuem variações em relação aos enunciados, entendendo-se a enunciação como devir, como aquilo que pode ser dito, escrito e falado, e o enunciado como o já dito. Os enunciados podem ser compreendidos como aqueles produzidos por pesquisas científicas, leis, discursos religiosos, bem como por outras fontes de discurso. A enunciação se dá a partir das condições de possibilidade apoiadas nesses enunciados. Desse modo, as primeiras linhas (visibilidade e enunciabilidade) é que fazem

ver e falar sobre um dispositivo. Para Deleuze (2005) os regimes de luz e de enunciados possibilitam o visível e o enunciável, isto é, “não são nem sujeitos nem objetos, mas regimes que é necessário definir pelo visível e pelo enunciável, com as suas derivações, as suas transformações, as suas mutações. (DELEUZE, 2005, p. 85).

No estabelecimento do ver e do dizer é que as linhas de força perpassam as linhas de visibilidade e de enunciabilidade. Segundo o autor “Invisível e indizível, ela [uma linha de força] está estreitamente enredada nas outras e é todavia desenredável” (DELEUZE, 2005, p. 85). Neste sentido, essas linhas são como uma dimensão do poder que perpassam o interior de um dispositivo estabelecendo a relação saber e poder. As linhas de força operam por todo o dispositivo, “são aquelas que mais nos ‘dizem’ sobre a criação e a disposição estratégica de práticas discursivas” (MARCELLO, 2003, p. 86). Tais linhas operam com a normatização do dispositivo, fazendo nascer configurações de saber e jogos de poder de forma interdependente. Assim, as linhas de força dependem também das linhas de visibilidade e de enunciabilidade como condição de existência, sem as quais elas não se viabilizam. São linhas que dão sustentação ao dispositivo, por meio dos saberes e poderes que articulam.

Em seguida, Deleuze (2005) traça as linhas de subjetivação, demonstrando que elas nascem de uma preocupação de Foucault com o encerramento dos dispositivos nas linhas de forças, possibilitando alterar o mapa dos dispositivos. Com isso, as linhas de subjetivação tornam-se linhas de fuga que escapam às forças em um processo individual ou coletivo. Conforme afirma Deleuze (2005, p. 87) uma linha de subjetivação “[...] é um processo, uma produção de subjetividade num dispositivo: ela está para se fazer, na medida em que o dispositivo o deixe ou o torne possível. É uma linha de fuga”. As linhas de subjetivação, nessa direção, são aquelas que possibilitam a constituição dos sujeitos, produzindo

formas de subjetividade. A subjetivação, como linha de fuga, é também uma possibilidade de ruptura, de fratura e de brecha. Essas linhas de subjetivação, de fuga ou de ruptura, são responsáveis pela atualização⁴ dos dispositivos, na medida em que operam no sentido da emergência de novos modos de ser e estar na cultura, produzindo novas relações de saber, poder e subjetividade (BARROS, 2014).

Podemos dialogar ainda com Giorgio Agamben (2005) na sua conceituação de dispositivo. Agamben (2005, p. 11) defende que dispositivo “é um termo técnico essencial do pensamento de Foucault”, e não um termo para designar tecnologias de poder particulares. O filósofo mostra, através de uma breve genealogia do termo “dispositivo”, a sua raiz no termo positividade (*positivité*), usado por Jean Hyppolite, que foi professor de Foucault, interpretado por este a partir de Hegel como um elemento histórico que compõe regras e instituições impostas e interiorizadas pelos indivíduos. Foucault toma o termo emprestado com o intuito de “investigar os modos concretos em que as positivities (ou os dispositivos) atuam nas relações, nos mecanismos e nos ‘jogos’ de poder” (AGAMBEN, 2005, p. 11). Portanto, o termo dispositivo utilizado por Foucault tem suas bases apoiadas e precedidas pelo termo positividade de Hegel, mas também, segundo Agamben (2005), por *oikonomia*, da teologia cristã, traduzida pelos padres latinos como *dispositio* (AGAMBEN, 2005). A *oikonomia* designaria “um conjunto de práxis, de saberes, de medidas, de instituições cujo objetivo é de administrar, governar, controlar e orientar, em um sentido que se supõe útil, os comportamentos, os gestos e os pensamentos dos homens” (AGAMBEN, 2005, p. 12).

⁴ A atualização demarca a possibilidade de um dispositivo de se transformar e de estar em constante modificação, em um sentido de captura das diferenças que emergem em relação aos sujeitos. Um dispositivo se atualiza mediante a emergência de discursos para capturar as subjetividades que antes lhe escapavam.

O autor parte desse histórico para propor que o dispositivo corresponde a

qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes (AGAMBEN, 2005, p. 13).

Desse modo, para o autor, o dispositivo tem a ver com práticas e mecanismos:

Certamente o termo, no uso comum como no foucaultiano, parece se referir à disposição de uma série de práticas e de mecanismos (ao mesmo tempo linguísticos e não linguísticos, jurídicos, técnicos e militares) com o objetivo de fazer frente a uma urgência e de obter um efeito. (2005, p. 11).

Com essa definição, Agamben extrapola o conjunto de dispositivos mencionados por Foucault (prisão, fábrica, manicômio, panóptico, etc.), para abarcar a caneta, a literatura, o cigarro, os computadores, os telefones celulares, etc. Nessa direção, entende que no capitalismo atual há uma proliferação de dispositivos, de modo que não há nenhum momento de nossas vidas em que não sejamos interpelados/as por algum dispositivo. Define, ainda, um dispositivo como uma "máquina que produz subjetivações" (AGAMBEN, 2005, p. 15). Assim, um dispositivo age provocando formas de subjetivação que têm por objetivo exercer a regulação dos sujeitos. Apesar de Agamben abandonar Foucault em alguns aspectos de suas análises, possibilita-nos pensar nos efeitos dos dispositivos e sua proliferação nas fabricações de subjetividades e urgência histórica, ao traçar discussões sobre sua pesquisa que se aproxima de uma genealogia teológica da economia.

Podemos dialogar ainda com Luis García Fanlo (2011), autor que discute o conceito de dispositivo em Foucault, Deleuze e Agamben e que nos possibilita algumas contribuições teóricas. Desta forma, Fanlo (2011, p. 7), refletindo a partir dos aspectos destacados por Agamben (2005) acerca do dispositivo, define-o como um “régimen social productor de subjetividad”, sendo vários os dispositivos existentes na sociedade, tendo cada qual uma função específica. Nessa compreensão, são dispositivos a família, a igreja, a fábrica, a escola, o hospital, entre outros (FANLO, 2011).

Este pesquisador nos auxilia a estabelecer algumas relações entre a abordagem do dispositivo realizada por esses autores: 1) um dispositivo não atua como uma máquina que produz uma subjetividade singular, mas distintas subjetividades conforme o contexto histórico; e 2) nem todos os sujeitos circulam da mesma maneira sobre os dispositivos. Assim, o que os dispositivos fazem é inscrever, nos corpos dos sujeitos, regras, procedimentos, esquemas corporais, éticos e lógicos, que se destinam a orientar as práticas em sua singularidade (FANLO, 2011).

A partir desses postulados, podemos entender a complexidade de estudo de um dispositivo, o que implica olhar uma série de distintos elementos que são da ordem do visível e do enunciável, mas também que compreendem relações de força e produzem, desse modo, distintas subjetividades. Olhar um dispositivo implica compreender a sua emergência a partir de determinadas condições de possibilidade, ligadas a uma urgência histórica, ou seja, quais fatores sociais possibilitam e provocam surgir um conjunto, ou uma rede multilinear com distintos discursos, da ordem do dito e do não dito, envolvida em relações de saber-poder e que resultam na produção de distintas posições de sujeito.

Contribuições à educação ambiental: olhares sobre os dispositivos

Em nossa sociedade tivemos uma explosão discursiva que produziu diferentes práticas de Educação Ambiental (GRUN, 1995). Articuladas aos discursos, estatísticas e projeções visibilizam o fim dos recursos e da vida no planeta. A educação ambiental (EA), a partir dos discursos, passou a incorporar a visão de resolução dos problemas ambientais e a capturar os sujeitos ensinando-os ambientalmente. Para tanto, “discursos de Organização Não Governamentais (ONGs) preocupadas com as questões ecológicas; enunciados midiáticos (campanhas publicitárias, propagandas, filmes, histórias em quadrinhos, revistas, jornais, etc.)” (GARRÈ; HENNING, 2015, p. 55) são acionados, bem como os discursos científicos e os que são disseminados pelas políticas públicas.

Frente à efervescência discursiva de ensinar os sujeitos ambientalmente que o dispositivo da Educação Ambiental opera. Segundo Bárbara Garrè (2015), este dispositivo de EA opera na subjetividade de um “marketing “verde ou “sustentável” dos sujeitos, pois “constitui seus modos de ver, de falar e de pensar sobre a questão ambiental a partir de uma trama de diferentes discursos que se engendram, sejam eles legais, midiáticos, políticos, educacionais, científicos, ecológicos ou econômicos.” (GARRÈ; HENNING, 2015, p. 71).

Conforme apontado anteriormente, os dispositivos operam em rede e fazem funcionar outros dispositivos. Sendo assim, “Somos convidados (e conclamados) a entrar em relação com este dispositivo todos os dias, seja no momento em que abrimos uma revista ou jornal, seja quando ligamos a televisão [...]” (SAMPAIO, 2012, p. 100). Assim, o dispositivo da sustentabilidade, que tornou palavras de ordem “sustentável” e “ecológico”, se articula ao dispositivo da Educação Ambiental na produção de sujeitos “Verdes”.

Os termos desenvolvimento sustentável e sustentabilidade ganharam os espaços sociais, meios de comunicação, instituições, arquiteturas, tecnologias, enfim “vem se popularizando e se disseminando cada vez mais.” (SAMPAIO, 2012, p. 102), respondendo a uma urgência histórica em nossas sociedades dos conflitos entre crescimento econômico e degradação ambiental. Nesse contexto de propagação é que se constituem suas linhas de subjetivação, ou seja, “[...] ver a sustentabilidade enquanto um dispositivo demanda a produção de um tipo de sujeito afinado com as discursividades ambientalistas, bem como disposto a mudar seus hábitos de vida, além de ser sensível aos apelos ligados à promoção da sustentabilidade.” (SAMPAIO, 2012, p. 104).

Nesse viés, as discursividades da sustentabilidade e do desenvolvimento sustentável se fazem presentes nas relações e formas de ser dos sujeitos na contemporaneidade. Somos ensinados a ser “verdes” pelo dispositivo da sustentabilidade e pela educação ambiental, pois a EA não está fora dessa teia discursiva, formal ou informalmente ensina como esses sujeitos podem mudar as suas ações, moradia, vestimentas, consumo, lazer, entre outros aspectos de suas vidas.

Os estudos de gênero e feministas têm utilizado as ferramentas de Michel Foucault para suas análises. Nas palavras de Patricia Amigot Leache e Margot Pujal i Llobart, “En este sentido, la obra foucaultiana ha sido y es una aliada es-tratégica del feminismo para la comprensión y la exploración de las relaciones de poder contemporáneas y una fuente de recursos para problematizar las aseveraciones y olvidos del propio autor.” (2009, p. 117). Dentre as análises feministas na perspectiva foucaultiana, destacamos a noção do gênero como um dispositivo.

Dizer que o gênero é um dispositivo de poder significa considerar seu caráter produtor e regulatório da vida social e das subjetividades. (AMIGOT LEACHE; PUJAL I LLOMBART, 2009). Neste sentido, o gênero “opera como problematización

de identidades, relaciones e instituciones sociales y discursos, incluso para aquellos que se consideran progresistas". (AMIGOT LEACHE; PUJAL I LLOMBART, 2009, p. 146). É na problematização desses sistemas de relações que Foucault influencia as análises feministas, na desconstrução da essencialização e naturalização e, na mobilização das relações de poder que produzem os corpos e as subjetividades.

Na produção das subjetividades dos sujeitos as mulheres são destacadas, pois o dispositivo de gênero busca regular a população de mulheres para o desenvolvimento sustentável (ÁVILA, 2018). Expressões como *equilíbrio de gênero, igualdade de gênero*, entre outros, ensinam a partir de estatísticas e projeções sobre relações ambientais e sociais. As mulheres em situação de vulnerabilidade social são convocadas para a melhoria do planeta em busca do desenvolvimento sustentável. Ao configurar o quinto objetivo do desenvolvimento sustentável na agenda global, o gênero enuncia os impactos sobre os recursos naturais, gestão do meio ambiente e redução da pobreza (ÁVILA, 2018). Além disso, nesta agenda global o gênero vem visibilizando e constituindo as mulheres na gestão do planeta para um melhor desenvolvimento no século XXI.

Diante disso, a educação tem sido articulada como um instrumento para se alcançar algo – a melhoria do meio ambiente ou o desenvolvimento sustentável. Sauv ; Berryman e Brunelle (2008), a partir de suas anlises sobre propostas internacionais de uma educa o para o meio ambiente, destacam a ênfase da educa o a serviço da gestão do meio ambiente, de sua resolu o e, na atualidade, transformada em estratégia para o desenvolvimento sustentável. Este fato não   novo se olharmos para a história da educa o. Equipar -la a um projeto de desenvolvimento estritamente econômico faz parte das abordagens predominantes educacionais. As teorias críticas

educacionai⁵ já problematizavam o viés mercadológico e instrumentalista da educação pelos governos. Na área ambiental, vemos a insistência nesse projeto educacional que desconsidera a educação como processo contínuo de formação.

A EA, como destacado por Pablo Meira e Michele Sato (2005), necessita trocar as suas lentes e perceber a sua imersão nesse projeto político-econômico de desenvolvimento. (SAUVÉ; BERRYMAN; BRUNELLE, 2008). Na atualidade, a EA pode ser compreendida como um processo de relações. Ela possui uma especificidade nas relações consigo, com os outros e com o meio ambiente.

A EA como abordada por diferentes educadores/as ambientais é política. Ela está ou deveria estar na linha de frente dessas discussões que mobilizam toda uma sociedade. Tratar temas sociais e ambientais é tratar de diferentes elementos das sociedades e, por isso, a sua complexidade. Nosso compromisso ambiental é de ampliar nossos olhares e se colocar nessa disputa. Não para dizer a verdade ou esclarecê-la para outras pessoas, mas para provocar o pensar para formas outras de ser e de viver neste planeta. Talvez, com isso, tenhamos relações e ações menos predatórias, discriminatórias e desiguais.

Contribuições à educação em ciências: problematizações sobre o dispositivo da família

Para pensar a educação em ciências e suas relações com o dispositivo da família (KORNATZKI, 2019), partimos da problematização do próprio conceito de educação. Para nós, a educação não é um processo restrito à instituição escolar, uma vez que processos de educação se produzem pelas mais diversas instâncias sociais e discursos que essas põem em circulação. Nessa perspectiva, a educação se viabiliza por meio

⁵ Para saber mais: SILVA, T. T. da. Teorias críticas do currículo. *In*: SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 37-81.

das relações que os sujeitos estabelecem entre si, a partir de práticas discursivas e não discursivas, ou seja, não apenas por meio de expressões verbais ou textuais, mas também por meio de imagens, atitudes, comportamentos, normas e valores. Educação corresponde à possibilidade de produção dos sujeitos e de suas subjetividades, à própria constituição de si, de conhecimentos, valores e normas sociais. Já a ciência é tomada por nós como resultado da produção de conhecimentos científicos que não pressupõem a busca por uma verdade única, mas considerações e verdades que são contingentes e resultado de processos históricos, culturais e sociais.

Nessa direção, entendemos que problematizar o dispositivo da família (KORNATZKI, 2019) no campo da Educação em Ciências, a partir de referenciais foucaultianos, pode contribuir para potencializar a compreensão da família para além de uma instituição ou grupo social, mas como um conceito que atua sobre a constituição de diferentes subjetividades, posicionadas enquanto pertencentes a uma família, com funções que se relacionam conforme os papéis que ocupam, decorrentes da posição assumida por cada membro. A discussão tecida sobre o dispositivo da família no campo da Educação em Ciências busca provocar os diferentes processos educativos, exercidos pelas mais diversas instâncias, que se articulam à produção da família, provocando a emergência de determinados sujeitos, subjetividades, bem como as verdades que assumem. A partir dessa perspectiva, podemos discutir como diferentes instâncias sociais e de saber atuam na formação de sujeitos por meio de discursos determinados de família. Assim, provocamos a pensar família como produção articulada a diferentes instâncias, de forma interdependente, que mobiliza a educação dos sujeitos, de seus gestos, percepções, conhecimentos, verdades e comportamentos.

Com base em Foucault (2015b), compreendemos que cada dispositivo está relacionado a um objetivo estratégico que diz respeito a sua capacidade de responder a uma determinada

urgência histórica. O que significa que os dispositivos são produzidos e se atualizam, conforme as condições dadas historicamente, resultado de lutas de poder-saber-verdade. O dispositivo da família, nessa acepção, tem uma história ligada a situações contingentes. Ao longo dos séculos, ela foi sendo produzida de diferentes maneiras e exercendo diferentes funções sociais, conforme saberes específicos que a produziam e imbricada à sexualidade, à aliança e à segurança.

Apoiando-nos em Foucault (2002, 2006, 2015a, 2015b), consideramos a urgência histórica da família heterossexual moderna, baseada nos princípios do casamento monogâmico entre um homem e uma mulher, no afeto, no cuidado com a saúde das crianças, na filiação biológica e na preocupação com o patrimônio. Nesta família, ao homem é reservado o espaço social e o provimento do lar, já o espaço doméstico é reservado à mulher, bem como o cuidado com os/as filhos/as e o exercício da maternagem.

O dispositivo da família opera com as discursividades de distintos elementos que se voltam a produzi-la e legitimá-la como instância de cuidado e de afeto, em que há um imbricamento de normas, leis, proposições médicas, jurídicas, morais, bem como uma preocupação com a disposição arquitetônica do lar, isto é, a divisão dos cômodos da casa. Há uma produção discursiva que fala sobre seus membros, que estabelece normas para a construção das relações de conjugalidade e parentalidade. Este dispositivo, no entanto, se viabiliza, pois, articulado a outros dispositivos que lhe dão sustentação, como aliança, segurança, sexualidade (FOUCAULT, 2015a, 2015b), maternidade (MARCELLO, 2003), infantilidade (CORAZZA, 2002) e ao de gênero (AMIGOT LEACHE; PUJAL I LLOMBART, 2009), entre outros⁶.

Nesta direção, o dispositivo da família precisa ser visto em sua normatividade, regulada também pelo Estado,

⁶ Para saber mais, ver Kornatzki (2019).

nas relações com o trabalho e com as diferenças de gênero que produz, na sua articulação com a sexualidade e afetos, na fabricação de infâncias e no controle sobre a privatização das relações, aspectos estes que se articulam à formação de um conceito ou conceitos de família(s). São esses distintos elementos, a articulação entre eles, que possibilita aos sujeitos construir suas famílias, estabelecerem as relações entre si, legitimar seus arranjos familiares, viabilizando a família como uma instância de controle social.

Tal dispositivo, buscando um diálogo com Deleuze (2005), é produzido por linhas que lhe dão condição de existência, de visibilidade, enunciabilidade, as quais possibilitam produzir os sujeitos. Assim, no dispositivo da família podemos identificar a operação das curvas de visibilidade (as formas pelas quais as famílias se tornam visíveis, como ela é produzida em imagens, ilustrações, propagandas) juntamente aos regimes de enunciação (o que torna possível ser dito sobre elas, seus conceitos, funções, normas). As curvas de visibilidade e os regimes de enunciação são encontrados, pois, no conjunto de discursos jurídicos, religiosos, pedagógicos, midiáticos, etc., que tornam possível visibilizar e falar em famílias ou família, em sua pluralidade de configurações ou a partir de um modelo único. Formas de ver e falar que não ficam circunscritas no interior do discurso do Direito, da Igreja, da Pedagogia ou demais instâncias, mas que se propagam pela sociedade, constituindo o discurso da Família, ou das Famílias, e sendo enveredado por outras visibilidades e enunciabilidades.

Nos regimes e curvas, observamos a operação das linhas de forças, pois estas delimitam e traçam os percursos que ambos irão percorrer (MARCELLO, 2003). As linhas de força operam no dispositivo da família, perpassando-o de um ponto a outro e em toda a rede que o articula. Tais linhas compõem as relações de saber e poder que constituem o dispositivo e produzem suas diferenças internas. Além disso, no dispositivo da família ainda se encontram as linhas de subjetivação que,

nas palavras de Suzana da Conceição de Barros (2014, p. 147), são as que “estão envolvidas com a produção de si dos sujeitos”, mas também que lhes possibilitam escapar ao que é prescrito por um dispositivo.

Deste modo, estabelecer a família como um dispositivo significa compreendê-la a partir de um entrelaçamento de diferentes linhas, curvas e regimes. Linhas de força, curvas de visibilidade e regimes de enunciação que estão ligados a discursos (políticos, científicos, religiosos, jurídicos, pedagógicos, envolvidos com a produção do conceito de família e demais questões que a envolvem); leis e normas sociais (que regulamentam a família, seu conceito, finalidade, deveres, direitos, obrigações, etc.); organizações arquitetônicas (na medida em que a família está relacionada às pessoas que habitam o mesmo ambiente doméstico, isto é, a casa/o lar, quem deve ocupar cada cômodo, de que forma deve haver essa distribuição), disposições jurídicas, entre outros elementos heterogêneos.

As linhas de subjetivação propostas por Deleuze (2005) podem associar-se também ao que propõem Agamben (2005) e Fanlo (2011). Tais autores discorrem sobre a capacidade dos dispositivos de produzirem sujeitos e subjetividades. Na acepção de Agamben (2005), podemos compreender que as subjetividades resultam do corpo-a-corpo entre os seres e os dispositivos, como uma relação que constitui os sujeitos segundo processos de luta e subjetivação. No dispositivo da família, os sujeitos são, portanto, um produto (nunca pronto) das relações que estabelecem com as discursividades que compõem este dispositivo. Assim, são fabricadas as maternidades, as paternidades, as conjugalidades e as relações de filiação e parentesco.

Para Fanlo (2011, p. 6), um dispositivo “produz distintos tipos de subjetividades em cada momento histórico”. Nesta acepção, emergem historicamente distintas regras sobre família e procedimentos que são inscritos nos corpos e que viabilizam

determinados comportamentos, posturas, pensamentos, desejos, significados e atitudes pelos sujeitos, os quais correspondem ao campo de ação desse dispositivo, ou seja, o tipo de sujeito que ele pretende produzir.

O dispositivo da família, ao produzir distintas subjetividades, nos interpela por um discurso de saber-poder que nos faz desejar sermos reconhecidos enquanto família, nos faz desejar construir uma família, ser ou pertencer a uma família, segundo conceitos que são produzidos a partir de determinadas configurações de tempo e espaço. Este desejo de entrar na ordem do discurso da família pode, então, possibilitar que diferentes arranjos, uniões, laços, passem a ser reconhecidos, na forma da lei, como família. Tal processo de reconhecimento, funcionando a partir de linhas de fratura, vem a transformar o próprio conceito de família, produzindo uma reatualização.

Desta forma, conforme afirma Fanlo (2011), um dispositivo não é sempre o mesmo, como não produz sempre os mesmos resultados. Portanto, se atualiza conforme as transformações sociais, culturais e históricas. Assim, com as transformações históricas em torno das distintas formas como os sujeitos produzem seus arranjos familiares, considerando o contexto brasileiro, podemos citar como atualização do dispositivo familiar a alteração do conceito de família, a emergência do conceito e das discussões sobre homoparentalidade (KORNATZKI, 2019), o reconhecimento das uniões civis entre pessoas do mesmo sexo⁷ e a possibilidade de adoção por famílias homoconjugais⁸.

⁷ Conforme julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4277/DF e Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 132/RJ, em 05 de maio de 2011 pelo STF.

⁸ Disponível em: <<https://bityli.com/HlfEA>> Acesso em: 20 fev. 2018.

Algumas considerações

As discussões que trouxemos aqui em torno dos dispositivos da educação ambiental, de gênero e de família, situadas na produção de nossas teses de doutorado nos programas de Pós-Graduação em Educação Ambiental e em Educação em Ciências, buscam mostrar a potência do pensamento foucaultiano, mais especificamente a discussões sobre dispositivo para pensar as verdades, o presente, a nossa atualidade. As problematizações construídas por Foucault e desenvolvidas por outros autores e autoras nos permitem colocar em suspenso o que nos parece inquestionável. Não pretendemos com isso, entretanto, negar o que já foi produzido, mas perceber como somos parte das relações de poder e saber e identificar como somos construídos pela rede discursiva de diferentes dispositivos, dentre os quais aprofundamos aqui educação ambiental, gênero e família. Dialogar com Foucault, assim, é uma possibilidade de pensar como nossas subjetividades são constituídas por diferentes instâncias, por meio das quais edificamos e fortalecemos valores, normas e regras sociais que fundamentam nosso ser e estar no mundo, mas também, pelas quais, podemos resistir e provocar mudança.

Referências

- ABADÍA, O. M. ¿Qué es un dispositivo? **EMPIRIA**. Revista de Metodología de Ciencias Sociales, Cantabria, n. 6, p. 29-46, 2003.
- AGAMBEN, G. O que é um dispositivo. **Outra travessia**, Florianópolis, Santa Catarina, v. 5, p.9-16, 2 sem. 2005.
- AMIGOT LEACHE, P.; PUJAL I LLOMBART, M. Una lectura del género como dispositivo de poder. **Sociológica**, México, v. 24, n. 70, maio/ago., p. 115-152, 2009
- ÁVILA, D. A. **Gênero nas malhas discursivas do desenvolvimento sustentável. Emergências, Bio/ecopolíticas e dispositivos**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande, 2018.

- BARROS, S. da C. de. **Sexting na adolescência**: análise da rede de enunciações produzida pela mídia. 2014. 187 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da vida e da saúde, Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2014,
- CORAZZA, S. M. **Infância & Educação**. Era uma Vez... Quer que Conte Outra Vez? Petrópolis: Vozes, 2002.
- DELEUZE, G. **O mistério de Ariana**. Lisboa: Vega, 2005.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1**: A vontade de saber. São Paulo: Paz e Terra, 2015a.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Paz e Terra, 2015b.
- FOUCAULT, M. **O poder psiquiátrico**: curso dado no Collège de France (1973-1974). São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FOUCAULT, M. **Os Anormais: curso no collège de France**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FANLO, L. G. ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. A Parte Rei. **Revista de Filosofia**. n. 74, p. 1-8, março, 2011.
- GARRÉ, B. H. **O Dispositivo da Educação Ambiental**: modos de constituir-se sujeito na revista Veja. Tese. (Doutorado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande/FURG, Rio Grande, 2015.
- GARRÉ, B. H.; HENNING, P. C. Visibilidades e Enunciabilidades do Dispositivo da Educação Ambiental: A Revista Veja em Exame. **ALEXANDRIA. Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 53-74, jun. 2015.
- GRUN, M. A produção discursiva sobre Educação ambiental: Terrorismo, arcaísmo e transcendentalismo. *In*: VEIGA-NETO, A. **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 159-184.
- KORNATZKI, L. **O dispositivo da família e a constituição de subjetividades em membros de famílias homoparentais**. 174 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2019.

MARCELLO, F. de A. **Dispositivo da maternidade:** mídia e produção agonística da experiência. 180f. 2003. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

MEIRA, P.; SATO, M. Só os peixes mortos não conseguem nadar contra a correnteza. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 14, n. 25, p. 17-31, 2005.

SAMPAIO, S. M. V. de. **Uma floresta tocada apenas por homens puros... ou o que aprendemos sobre os discursos contemporâneos sobre a Amazônia.** 2012. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

SAUVÉ, L.; BERRYMAN, T.; BRUNELLE, R. Tres décadas de noratividad internacional para la educación ambiental uma crítica hermenéutica del discurso de las Naciones Unidas. *In:* GONZÁLEZ GAUDIANO, É. J. (coord.). **Educación, medio ambiente y sustentabilidad.** México, UANL/Siglo XXI, p. 25-52, 2008.

SILVA, T. T. da. Teorias críticas do currículo. *In:* SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 37-81.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ENCONTROS COM O GESE: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

O começo... implicação e amizade

A cidade era Natal, Estado do Rio Grande do Norte, região Nordeste do Brasil, o ano 2011 e o evento a 11ª Reunião Nacional da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPEd). A sala do Grupo de Trabalho (GT) 23 – Gênero e Sexualidade, no dia 04 de outubro daquele ano, estava repleta de pesquisadoras/es do GT, pós-graduandas/os de várias regiões brasileiras e professoras/es da educação básica, participando do Minicurso "*Entre filmes, músicas, revistas... discutindo corpos, gêneros e sexualidades nos diferentes artefatos culturais*", cuja pesquisadora ministrante foi a Professora Dra. Paula Regina Costa Ribeiro, Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

No momento da apresentação das credenciais acadêmicas da professora, fui atravessada pela informação de que a sua formação inicial e atuação na graduação da universidade onde trabalhava, era no curso de Ciências Biológicas, especialmente, na formação de futuros/as professores/as de Ciências e Biologia na escola. Saber quem era aquela mulher-pesquisadora e o que ela teria para contar e fazer pensar, movimentou ainda mais a minha curiosidade. Não sabia que, naquele momento e a partir dele, um conjunto de coisas nos aconteceria. Nunca sabemos, previamente, o que nos acontece, senão não seria acontecimento. Ao mesmo

tempo, esta é uma obviedade – se estamos vivas, acontecimentos estão à espreita.

O minicurso, ministrado pela Dra. Paula Regina, apresentava o trabalho realizado pelo Grupo de Pesquisa Escola e Sexualidade (GESE), liderado por ela e com participação de pesquisadoras e estudantes de graduação, pós-graduação, professoras da educação básica. Além da produção do grupo ela destacava as referências teórico-metodológicas e o modo de organização e funcionamento na instituição a que pertence, na cidade, região, além das relações com outras instituições e grupos. De modo detalhado a pesquisadora, como representante do GESE, desenhava o modo de funcionamento do grupo e a sua posição pessoal e política na produção do conhecimento.

Ao rememorar o minicurso sou tomada pela lembrança da postura apresentada pela ministrante e pelo quão me tocara saber da sua formação. Quanto a postura apresentada por ela, chamara a minha atenção a relação que vi demonstrada entre a pesquisadora e o ato de pesquisar, ensinar e construir ações de extensão junto ao seu grupo, em sua instituição e ali, no espaço do GT 23. Aqui, quando escrevo este texto, penso que esta relação nos permite discutir a ideia de implicação, tão relevante para os estudos e as pesquisas de gênero, feministas, da educação, especialmente, aqueles emergentes a partir das teorizações críticas e pós-críticas. Tal ideia, dentre outros efeitos, expõe o modo como uma pesquisadora se mobiliza, no processo de criação e análise das informações, dos arquivos, das instituições, dos discursos, das vozes, sobre o par objetivação-subjetivação, e, por assim dizer, informa a sua posição teórica e política frente ao que se dispõe a realizar, a criar e a apresentar.

A ideia de implicação revela ainda os efeitos mobilizados pela crítica ao pensamento dicotômico, mola propulsora para fazer funcionar projetos de sociedade, de gestão das vidas e dos afetos, que cria e afasta sujeito de objeto, teoria de prática,

corpo de pensamento, natureza de cultura, indivíduo de sociedade. A ideia de implicação, sem dúvida, contribuiu e contribui como conceito-ferramenta para a implosão, superação e desconstrução dos preceitos de objetividade científica que organizou (e ainda organiza) a academia e outras instâncias e agências educativas; para os modos de criação e invenção dos mundos e submundos; para os funcionamentos e processos de fabricação das máquinas de sujeição que violam, castram, entristecem e matam, e, assim, empilham e criam vazios cognitivos, afetivos e políticos; para a abertura de espaço mobilizadores de perguntas e problemas descentrados das relações de causas e efeitos, que comportam acontecimentos, diferenças, modos de funcionamento e vidas consideradas abjetas. Perguntas e problemas que se produzem a partir daquilo que Guattari (1991) afirma ser uma escolha ética crucial, pois o ato de pesquisa não visa intervir, mas instalar uma posição de abertura para o acontecimento, para os estados inéditos da experiência humana.

Na posição de abertura, a pesquisadora deixa-se tomar pela surpresa, em permanente conflito, uma vez que este engendra modos inusitados de subjetivação. Em posição de deixar-se com disposição para acolher/acompanhar as supressas e o inédito.

Quanto à sua formação, foi de muita alegria encontrar alguém que, como eu, tem formação e atuava nas Ciências Biológicas, pesquisadora implicada com as questões de corpo, gênero, sexualidade e educação, com leituras e autoras/es dos mesmos campos teóricos. Essa alegria ampliou com a abertura para o diálogo e o acolhimento quando, ao fim do primeiro dia do minicurso, estabelecemos uma conversa de perto. Embora com idade bem próxima a dela, eu havia acabado de defender a minha tese de doutorado (em 2010), mas sua abertura e acolhimento não passou pela exigência de uma pesquisadora com muitos anos de experiência na pós-graduação e pesquisa. A partir do encontro no minicurso, o laço afetivo e de trabalho

tem sido costurado entre nós e nossos grupos de pesquisa, por meio de participação em bancas; organização e atividades em eventos acadêmicos; participação conjunta em publicações científicas; leituras e discussões teórico-metodológicas; conversas permanentes. Desse modo, construímos o que denominamos de “confetos” – conhecimento com afetos, ao tempo em que construímos e possibilitamos redes de pesquisa e partilhas, não somente entre nós, mas também com muitas outras pesquisadoras e pesquisadores, com e entre os/as orientandos/as/es vinculados aos nossos grupos.

O Grupo que lidero, Grupo de Pesquisa Corpo, Gênero, Sexualidade e Educação (GPECS) e o Grupo de Pesquisa Escola e Sexualidade (GESE) têm como característica em comum, além das temáticas e referencial teórico-metodológico, a presença de estudantes de pós-graduação *stricto sensu*, de estudantes da graduação, de docentes da educação básica e superior. A aproximação entre nós, docentes-pesquisadoras do ensino superior, favorece a aproximação entre as demais integrantes dos nossos grupos que passam não apenas a ler os trabalhos produzidos e orientados, mas a estabelecer, em alguns casos, relações de amizade mais do que acadêmica. A pesquisa e atos de pesquisa implicados, marca de ambos os grupos, favorece a relação de amizade.

A amizade é assim um elemento catalizador da pesquisa, do ensino, da gestão e da extensão. Uma amizade tecida em plano pessoal e aquela relativa ao que Luiz Orlandi (1990) designa como “amizade construída em torno dos conceitos”. Ao longo destes mais de dez anos de convívio, partilhamos e experimentamos modos de viver e de fazer-nos pessoas, mulheres e pesquisadoras, e dessa maneira, compartilhamos angústias, desafios, alegrias e conquistas. Partilhamos também diálogos e conversas sobre conceitos com os quais movimentamo-nos e aos nossos modos de pensar e ler os corpos, os gêneros, as sexualidades e as educações nos territórios da escola, da universidade, da vida em geral.

Dessa maneira, para além da noção de implicação, entendo que um grupo de pesquisa é, por assim dizer, um certo tipo de agenciamento. O grupo não está dado, ele é o tempo inteiro movimento. Movimento de corpos-pensamentos, de corpos-pensantes. Ele carrega um certo conjunto de imprevisibilidades e movimentada sentidos dos conceitos que lhe são caros, no caso do GPECS e do GESE, os conceitos corpos, gêneros, sexualidades, educações e tantos outros mais que movimentamos para dizermos da fina trama que tece o tecido da vida.

O que pode um grupo de pesquisa?

No sentido abordado até aqui, defendo que um grupo de pesquisa pode ser, sem dúvida alguma, pensado como espaço-tempo de criação, de agenciamentos. Pode ser pensado como espaço-tempo de torções do pensamento, de nos forçarmos e sermos forçadas a pensar; espaço-tempo que gera necessidades, campos de problematização, multiplicidades. Sem dúvida, esta acepção de grupo de pesquisa ultrapassa e subverte o que a ordem produtiva, das últimas décadas, estabeleceu e ainda estabelece para a pós-graduação, uma vez que assim pensado o grupo se coloca para além das tantas e múltiplas tarefas burocráticas e burocratizantes que permeiam, engessam e instalam atos de pesquisa. Ela nos lança para fora de atos secos, opacos, desconectados da vida e das existências, e, assim, exige-nos, posicionamento ético-político.

Pensado e proposto como agenciamento, o grupo se movimenta e é movimentado pelo que acontece, inclusive pelos ordenamentos e processos de burocratização insitucionalizantes e institucionalizados. Nesse sentido, o grupo de pesquisa enfrenta e se debruça sobre a tarefa da produção de conhecimentos e participa de disputas nos campos institucionais e social. Um exemplo de tal situação, nos últimos anos, tem sido a ofensiva antigênero perpetrada pelo avanço de ações

de grupos e movimentos ultraliberais e neoconservadores em vários países, incluindo o Brasil, no interior das instituições sociais, educativas e na sociedade em geral.

A expressão ofensiva antigênero refere-se a um conjunto de ações perpetradas contra conquistas, alcançadas pelos movimentos feministas e LGBTI+ no plano das políticas e dos direitos sociais e humanos. Tais ações carregam posições de forças conservadoras e seculares que se contrapõem a produção de conhecimentos que apresentam o conceito gênero como fundamental para pensar os modos como, nas sociedades ocidentais, tem sido constituído e categorizado como humano. Também se referem a um ataque a tudo que o conceito carrega – leituras e bases explicativas que apontam para a gênese e disseminação das noções homem e mulher centradas tão-somente em operadores e funções biomédicas; questionamento sobre relações desiguais de exercício de poder travadas em contextos educativos, afetivos, políticos, religiosos, sociais, culturais e econômicos; proposições de superação de modos de vidas subalternos e subalternizados, antidemocráticos e rígidos. Expresso na fórmula “ideologia de gênero”, a ofensiva ganha espaço e se fortalece desde começo do século XXI e compõe a agenda das campanhas para eleições presidenciais em 2018. (CORRÊA, 2018; JUNQUEIRA, 2017, 2018). Ela não se restringiu aos motes das campanhas de diversos candidatos e candidatas aliados a forças conservadoras, pelo contrário, se espria em textos de normativas e diretrizes de políticas públicas, em particular, das políticas e legislações educacionais.

No campo da educação os principais efeitos provocados por esta ofensiva situam-se na versão final do Plano Nacional de Educação, em 2013. Acionado pelo movimento Escola Sem Partido, não somente na esfera do governo federal, os ataques à agenda de gênero na educação miraram nos planos de educação, em todas as esferas de governo, nos/as profissionais da educação e nos livros didáticos. Desse modo, foram deletados do texto do Plano Nacional e da versão final

do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) os conceitos gênero e orientação sexual, como também de textos dos planos municipais e estaduais de educação de várias regiões brasileiras. Estes ataques foram fartamente noticiados em diferentes mídias.

Os estudos feministas e de gênero há muitas décadas fornecem ferramentas conceituais e políticas que permitem a leitura da sociedade e das operações de poder que nela constituem a intensa trama produtiva de exclusões, perversões e violências perpetradas contra mulheres e corpos cujas expressões de gênero desobedecem à norma binária, ao alinhamento sexo-gênero-desejo, ao mundo branco, centrado, elitista. Exclusões, perversões e violências efeitos do racismo, machismo, sexismo e colonialismo sustentáculos da obra Ocidental que cria mundos desiguais.

Destes mundos localizamos os mundos brancos, os mundos negros, os mundos dos povos originários, os mundos das mulheres, os mundos das populações LGBTIA+, os mundos da pobreza e das misérias. Estes mundos, em guerra permanente, são forjados para existirem em permanentes e agudizados conflitos. Para isso, monta-se uma arquitetura da desigualdade de gênero, de raça, etnia, classe, idade/geração, religiosa, com usos de mecanismos de poder, de controle, de saber que, minuciosamente, esquadrinham e afundam determinadas vidas em situações de vulnerabilidade de toda ordem.

A pandemia da COVID 19, a escalada da violência nos centros e periferias urbanas escancaram os efeitos da obra Ocidental, xenófoba, homofóbica, sexista, racista, branco-centrada. A ofensiva antigênero, em suas bases e formulações teóricas, tem lugar especial na autoria da obra Ocidental a que me refiro. Ela alia-se a todos os grupos que impedem dar a conhecer, pela educação escolar, e em outros espaços educativos, sobre a gênese, a sustentação e os mecanismos da escalada das desigualdades, das hierarquizações

dos mecanismos de poder, das situações de vulnerabilidades, perversa e propositadamente, inventadas.

Não por acaso, disputam-se a educação escolar e a escola. Não por acaso, forjam-se mecanismos ilusórios em torno do que as sociedades capitalistas, neoliberais, supra conservadoras inventou como os ideais de uma sociedade: a família, a propriedade, as moralidades e uma ética individualista, egoísta. Tais grupos e forças, têm, na submissão e subalternização, os instrumentos para fabricação de quadros nunca possíveis de alcance de felicidade. Conformam corpos de crianças eliminando delas a possibilidade da infância, em nome de uma pureza a ser resguardada. Afirmam a defesa das crianças e das infâncias ao tempo em que torna seus corpos vulneráveis quando os submetem a processos educativos fundados na imobilização e na crença cega de que o adulto e o mundo adulto a protege e ama.

Grupamentos e movimentos que expõem crianças, mulheres, populações negras, indígenas, ribeirinhas, quilombolas, pobres, velhas; que retiram da escola e dos profissionais da educação a liberdade de problematizar, discutir e produzir as ferramentas para superação das mazelas da sociedade, das mazelas que mundos adultos inventaram e permitiram existir, forjam mais vulnerabilidades e violências. São movimentos perigosos para o futuro da vida no planeta Terra.

A escola e a educação escolar precisa ser antes de tudo, espaços-tempos que permitam a criação e respostas as barbáries provocadas pelas desigualdades de gênero, pelos modelos explicativos que hierarquizam, expulsam e eliminam corpos, experiências, modos de existência. Nós que pensamos e produzimos a escola temos a tarefa política de assegurar que a vida, em toda sua multiplicidade, seja forjada e vivida. Para o alcance dessa tarefa, apresentar as leituras e modos como, na história, as verdades foram e são produzidas e disseminadas por diferentes grupos, é uma exigência. Negar, nos espaços escolares, o direito ao conhecimento à crianças, adolescentes

e jovens é negá-los como sujeitos de conhecimento; é negar a própria ordem (neo)liberal. Colocar sob suspeita as/os profissionais da educação é criar espaço de vulnerabilização, e, também legitimar e oficializar o controle e o domínio sob a liberdade de cátedra, isso significa retirar da ação educativa, da ação docente aquilo que lhe é precípuo: a arte de pensar, problematizar, questionar, criar e forjar futuros distantes das misérias e desastres que somos acometidos/as no presente.

O infanticídio, as violências sexuais e de gênero, o feminicídio, a xenofobia, os genocídios dos povos originários, dos povos negros e pobres no Brasil e no mundo são mazelas a serem extirpadas, se desejamos que a vida floresça em nossos territórios e no planeta Terra. Impedir que, pelo conhecimento escolar e científico, produzamos saídas e vias de superação a estas produções é, inequivocamente, alimentar o derrame de sangue e desperdício de vidas, humanas e não-humanas, que desequilibra e torna, a cada instante, insustentável um futuro diverso da explosão do Planeta Terra. Inequivocamente, redirecionar os rumos políticos, econômicos, educativos, sociais, culturais, artísticos, humanos deve ser objetivo comum se desejamos que a vida na Terra mantenha-se possível, e, este é impossível de configuração quando, por exemplo, os rumos da gestão ambiental, das políticas sociais, da organização da escola, do trabalho docente, das políticas de educação e curriculares, como no caso brasileiro, são definidos por grupos e movimentos contrários as multiplicidades de formas de vida e de existência; por grupos que alicerçam e operam a necropolítica¹, como no caso brasileiro.

¹ Conceito forjado por Achille Mbembe (2017) em torno da sua preocupação “[...] com aquelas formas de soberania cujo projeto central não é a luta pela autonomia, mas “a instrumentalização generalizada da existência humana e a destruição material de corpos humanos e populações”. O argumento central do texto de Mbembe consiste em apresentar “[...] a noção de necropolítica e necropoder para explicar as várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, armas de fogo são implantadas no interesse da destruição

Como vivemos uma “guerra entre mundos”, expressão que tomo em Bruno Latour (2002), podemos afirmar que muitos grupos de pesquisa na área da Educação no Brasil, realizam um movimento oposto aos grupos e movimentos necropolíticos. Neles, além do debate, da produção de pesquisas, o permanente diálogo com a sociedade e os grupos minoritários, do ponto de vista do exercício do poder e do acesso aos bens produzidos social, científico e tecnologicamente, é colocado em funcionamento. Não obstante, eles sofrem ataques e escárnios pelos movimentos da ofensiva antigênero, por exemplo.

Com isso, afirmo que o corpo, o gênero e a sexualidade constituem-se, desde os anos 1990, lugares de investimento, de criação e invenção do que tem sido dito e lido sobre e na área da Educação, o que pode e como pode um corpo individual e coletivamente existir.

O GPECS e o GESE configuram-se como dois grupos que compõem um quadro de grupos de pesquisas cujos objetos de atuação também estão nas pautas e agendas de movimentos sociais, como feministas e LGBTQIA. Dois grupos que o ao se debruçarem sobre a leitura da educação escolar, tomando-a como importante espaço-tempo de configurações de modos de ser e existir, a compreende no intrincado contexto de produções de políticas públicas que podem tanto conformar a manutenção das desigualdades sociais e econômicas, das violências de gênero e de sexo quanto promover processos de recusa e resistências a estas.

Desse modo, os estudos de gênero, corpo e sexualidade são alvos, embora não exclusivamente, das forças conservadoras e seculares que vem acionado ataques específicos, a lugares e pessoas; a grupos de pesquisas e a movimentos sociais

máxima de pessoas e da criação de “mundos de morte”, formas novas e únicas da existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o status de “mortos-vivos”.

e políticos particulares. Tais ataques arregimentam disputas em torno das concepções de Estado, de Família, de Escola, de gênero, de corpo, de sexualidade e de educação, entre outras. Estas disputas não são apenas de ordem moral ou moralizante, elas são disputas de ordem econômica, cultural, social. Disputas que acolhem ou refutam políticas e polícias sobre os corpos/vidas de viventes. Pensar tais disputas, no contexto brasileiro e mundial, implica em pensar nos processos de atuação e controle dos corpos, dos desejos e das práticas sexuais; pensar nas lutas, demandas e duras conquistas dos movimentos feministas e LGBTQIA+ frente aos processos e práticas de regimes e grupos políticos antidemocráticos, autoritários, conseqüentemente, racistas e colonialistas; e, igualmente, as disputas em torno da noção de Estado e das formas de instauração e instituição de modos de viver e de morrer.

Os grupos de pesquisa sobre corpo, gênero, sexualidade e educação podem, portanto, produzir ações político-formativa-acadêmicas que permitam:

a) desvelar como o processo de colonização do território brasileiro é ancorado no racismo, no classicismo, no sexismo e no patriarcado. Estes são elementos-força para a produção do Estado moderno que além de fincar o alinhamento sexo-gênero-desejo, como nos ensina Judith Butler (2003), arregimenta relações desiguais de poder do homem sobre as mulheres; da heterossexualidade sobre qualquer outra matriz de sexualidade; do binarismo de gênero sobre qualquer outra conformação de gênero;

b) problematizar a naturalização e a gênese dos conceitos gênero, sexo, sexualidade e suas intrincadas redes de relações com a produção política, social, econômica nos modos de organização da sociedade e do Estado;

c) criar ferramentas e canais institucionais de participação e de (in)formação sobre o modo como são tecidas as relações sociais, de gênero, de sexualidade e os lugares sociais e de poder em que são distribuídas homens, mulheres,

população LGBTQIA+, negros/as, povos originários (indígenas), ribeirinhos/as, quilombolas, pessoas com deficiência, empobrecidas/os. Isso significa potencializar estudos e discussões acerca do que sustenta a negação dos direitos sociais, políticos, de gênero, sexuais, reprodutivos às mulheres e à população LGBTQIA+, sem desconsiderar que, nestes segmentos, o corte étnico-racial e de classe é ainda mais perverso. Desse modo, nem a produção do conhecimento nem a produção das ações estatais, religiosas são neutras. Elas imbuem-se em definir a quem é assegurado ou negados os direitos constitucionais na prática e na produção simbólica;

d) considerar a ação relevante dos movimentos sociais na construção de pautas para as agendas de políticas na esfera pública e no enfrentamento das constantes investidas contra as vidas de mulheres negras, indígenas, pobres, trans, homossexuais, bissexuais, lésbicas, intersexuais, assexuais;

e) intercambiar agendas e conhecimentos com os movimentos sociais comprometidos com proposições políticas fomentadoras de vidas de todos/as e com processos educativos que valorizem as diferenças, as multiplicidades e análises que deem conta da complexidade do humano; e,

f) estudar e aprofundar as leituras e análises considerando o intenso entrelaçamento entre Estado, Igreja e os atores do mercado na disputa da Educação escolar.

As ações anteriormente referidas, favorecem a incorporação, o reconhecimento, a produção de novos problemas, a promoção de agendas formativas, de conhecimentos e de lutas que considerem a diferença e a multiplicidade das experiências de corpo, gênero e sexualidade como eixos centrais e norteadores para o campo da educação escolar.

As violências e violações físicas, psíquicas, as práticas de feminicídio, homofobia, lesbo-bi-transfobia; a criminalização do aborto; o não reconhecimento a famílias não heterossexuais e não nucleares, as iniquidades de gênero; o não reconhecimento

dos direitos sexuais e reprodutivos são fomentados pelos grupos que promovem a agenda antigênero, com sustentação de seus e suas representações político-partidárias e lideranças religiosas. Ao conservarem a normalização do gênero e da sexualidade em fundamentos científicos e biológicos que desconsideram os avanços e as profundas alterações produzidas nestes campos e em outros, especialmente, ao longo do século XX e começo do XXI, estes grupos e seus/as representantes defendem formas particulares de regulação e controle dos corpos e dos afetos como assinalam Junqueira (2017, 2018); Biroli (2018), Corrêa (2018), Pereira, Ribeiro e Rizza (2020).

Por fim, a atuação do GESE e as possibilidades e canais de interação com nosso grupo, o GPECS, e com vários outros grupos de pesquisa, no âmbito nacional e internacional, revelam a importância da atuação em redes de produções e conhecimentos. Elas nos permitem afirmar a nossos/as pares e ímpares que a responsabilidade da produção de um mundo com justiça social implica, indelevelmente, na admissão de agendas políticas que considerem o que o mundo, inclusive por meio de organizações como a das Nações Unidas, vem preconizando: a urgência da instalação, via políticas públicas e de Estado, da igualdade de gênero e a admissão das múltiplas formas de existência dos corpos e dos desejos.

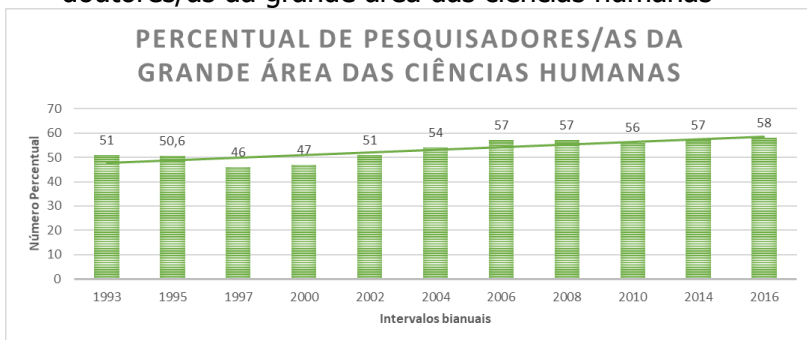
Os grupos de pesquisa e a produção de redes de conhecimento na área da Educação no Brasil

As trajetórias do GESE e GEPECS se inserem na própria trajetória e desenvolvimento dos grupos de pesquisa na área da educação. Estes grupos, em sua maioria, ganham força a partir da década de 1990 no Brasil. Esta década é uma das linhas de demarcação do modo de agrupamento e do registro de quem pesquisa o quê em cada área de conhecimento.

Com a indicação da necessidade de inventariar a produção da pesquisa no território brasileiro, o Conselho

Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) criou um Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP), espaço onde instituições de ensino superior e de pesquisa cadastram e obtêm a certificação dos grupos a elas vinculados. No portal da base de dados do DGP consta a informação do percentual de pesquisadores/as cadastrados/as na base no intervalo de 1993 a 2016, na grande área das Ciências Humanas.

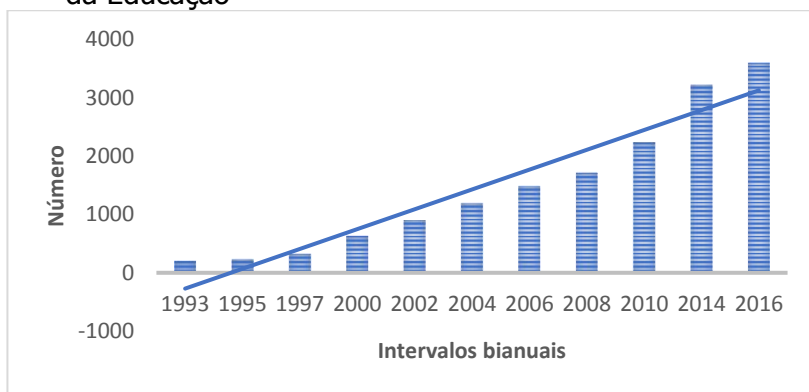
Gráfico 1 – Dados quantitativos de Pesquisadores/as doutores/as da grande área das ciências humanas



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com dados extraídos do diretório de grupos de pesquisa do CNPq

Nos percentuais da grande área das Ciências Humanas, estão inseridos/as os/as pesquisadores/as da área da Educação e os grupos que lideram e/ou participam. O DGP apresenta as seguintes informações acerca do número de grupos de pesquisa da última área referida.

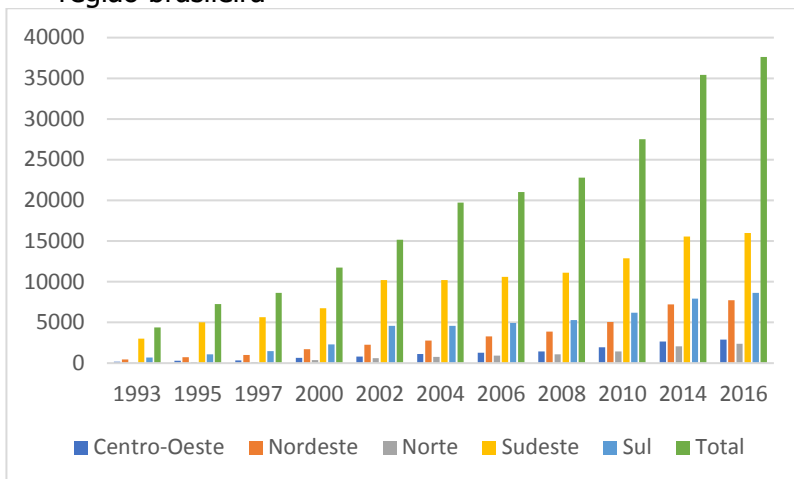
Gráfico 2 – Número de grupos de pesquisa na área da Educação



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com dados extraídos do diretório de grupos de pesquisa do CNPq.

Os dados disponíveis assinalam para o elevado número de grupos, saindo de 201 em 1993 para 3.595 grupos em 2016. Esse dado é um dos desdobramentos da formação de doutoras/es na área da Educação no Brasil, bem como também pode ser pensado como resultante da abertura política e processos de democratização do ensino, da pesquisa, da ampliação de vagas tanto na graduação quanto na pós-graduação em nosso país. Ao cotejarmos o número de grupos com a localização geográfica é possível ver que sua distribuição cresce em todas as regiões brasileiras, de modo que o maior crescimento se verifica no século XXI, como demonstrado no gráfico 3 a seguir.

Gráfico 3 – Distribuição e crescimento dos grupos por região brasileira



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com dados extraídos do diretório de grupos de pesquisa do CNPq.

Destaco que a ampliação do número de grupos de pesquisa a partir de 2004, está atrelada a um período de expansão das universidades públicas brasileiras. Estas instituições tiveram fomento e vagas para alteração no número dos seus quadros docentes, técnicos e discentes. Para isso, ocorreu um maior investimento em termos de financiamento da Educação Superior, processo de interiorização e expansão do número de Programas de Pós-Graduação em Educação. A somatória destes fatores em associação à formação de quadros de doutoras e de doutores dessa área, o longo das décadas de 1980 e 1990 e os seis primeiros anos dos anos 2000, criam um conjunto de condições de possibilidades para que, a universidade pública, e mesmo as não públicas, tenham agregados a seus quadros mão de obra para dinamizar a pesquisa em Educação.

Lidos desse modo, os dados relativos aos grupos de pesquisa permitem pensar sobre os efeitos das políticas

pelos grupos. Estas ações, sofrem e, ao mesmo, produzem efeitos no tecido acadêmico e social. Elas instauram-se e são produtoras de coletivos e coletividades que forjam a consolidação de conhecimentos e campos políticos que intensificam a defesa das diferenças, da admissão das multiplicidades de expressão corporais e do desejo político de valorização e cuidado coma vida na universidade, nas escolas e na sociedade em geral.

Criando um ponto de paragem

Ao longo dos anos em que acompanhamos e tecemos rede com o GESE podemos afirmar o nosso reconhecimento sobre a força de trabalho, cooperação, solidariedade e constituição de movimentos que fortalecem o desejo de justiça social e de gênero produzidos por este grupo expressos, particularmente, no modo como ele coloca em diálogo a universidade com a sociedade; coloca-se em diálogo com outros grupos de pesquisa e na participação efetiva em Associações Científicas e sociais.

A produção de uma estrutura científico-acadêmica que comporta atuações de pessoas e grupos no interior da Universidade, da comunidade na qual ela se localiza, e, no diálogo com outras instituições e grupos, tem relevância para os modos como produzimos conhecimento local e globalmente. Pensar as desigualdades entre os gêneros, as violências perpetradas pelo racismo, machismo, sexismo e colonialismo requer a mobilização e atenção aos diversos cantos e recantos do nosso país e do mundo. Importa pensarmos juntas ao contexto latino-americano e a outros contextos mais, que se nos impõem ainda como colonizadores e colonialistas. Não basta atuação em único espaço-tempo, porque é necessário que olhemos e sintamos o que nos acontece; o que acontece ao nosso redor e ao redor do mundo; o que tem sido feito com as vidas humanas e não-humanas, pois dessa maneira, será

possível gerarmos, inventarmos novos modos de vida e de políticas para o viver bem e juntas. Políticas que impeçam assassinatos de Marielle², Dorothy³ e Ághata Félix⁴. Que impeçam as mortes e violências praticadas contra aquelas e aqueles sem nome, sem profissão, não reportadas pelas grandes mídias e redes sociais, mas sabidos negros e negras, jovens, mulheres, LGBTIA+, pobres.

Homicídios. Feminicídios. Transfeminicídios. crimes de lesbofobia e bifobia. Mães e mulheres que choram todos os dias, particularmente as negras, indígenas e pobres. As violências que constroem as dores, os adoecimentos mentais e atingem a todas nós que reafirmamos o desejo de justiça e paz; o desejo de mundos em paz sem guerras sangrentas como as que permeiam os nossos dias/noite. Guerras invisibilizadas pela linguagem, narrativas e discursos que não reconhecem nem nomeiam o embrutecimento provocado pelas exclusões educativas, políticas, sociais, sanitárias e culturais, resultantes do colonialismo, do racismo e do patriarcado. Desejamos uma escola e processos educativos escolares que nomeiem estas guerras para que assim, possamos enfrentá-las e destruí-la. Para que as nossas crianças, as nossas e nossos jovens, adolescentes e nós, as pessoas adultas e velhas, não as permitamos replicarem-se em nossos mundos. Estes, apostamos, são os desejos de grupos de pesquisa como o GESE

² Marielle Franco, socióloga, vereadora do município do Rio de Janeiro, Brasil, 39 anos, assassinada em 14 de março de 2018. Disponível em: <https://www.institutomariellefranco.org/quem-e-marielle>

³ Irmã Dorothy Stang, missionária norte-americana, assassinada em 12 de fevereiro de 2005, aos 73 anos, a mando de fazendeiros em Anapu, Amazonas, Brasil. Disponível em: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/irma-dorothy-segue-inspirando-luta-camponesa-15-anos-apos-ser-morta-por-fazendeiros>. Acesso em 20 de jan. 2022.

⁴ Ághata Félix, 8 anos, morre após ser baleada por policiais, no Complexo do Alemão, no Rio de Janeiro, em 20/09/2019. Disponível em: <https://catraca livre.com.br/cidadania/menina-morre-apos-ser-baleada-por-um-tiro-de-fuzil-no-alemao>. Acesso em 20 de jan. 2022.

e o GPECS. Desejos que fortalecem pelos modos implicados, em movimentos e pela amizade ao conhecimento e às vidas humanas e não-humanas.

Referências

BIROLI, F. **Gênero e Desigualdades**: os limites da democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

CORRÊA, S. A “política do gênero”: um comentário genealógico. **Cadernos Pagu**, n. 53, Campinas, SP, 2018.

GONZALES, L. Racismo e Sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, ANPOCS, Águas de São Pedro, SP, p. 223-244, 1984.

GUATTARI, F. Linguagem, consciência e sociedade. In: GUATTARI, F.; DELEUZE, G. (org.). **SaudeLoucura**. São Paulo: Hucitec. 1991.

JUNQUEIRA, R D. “Ideologia de Gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, P. R. C.; MAGALHÃES, J. C. (org.) **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Editora da FURG, 2017. p. 25-52.

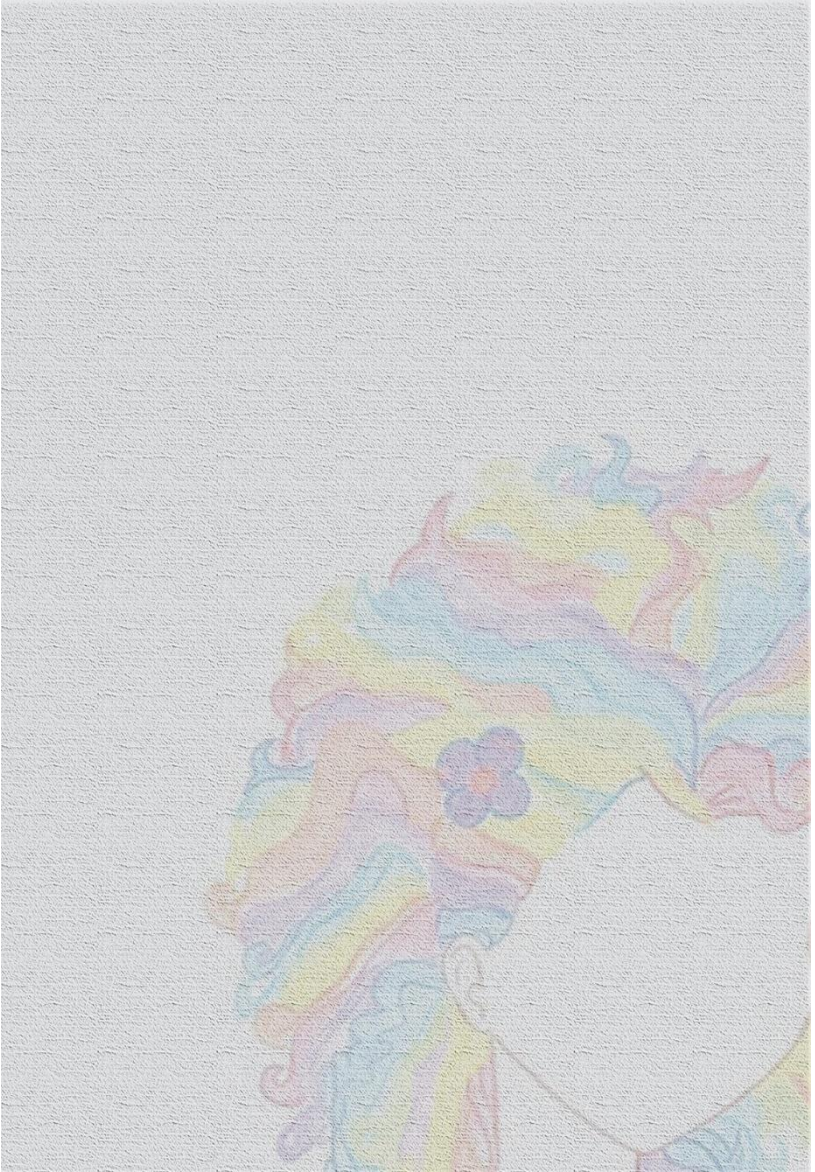
JUNQUEIRA, R. D. Políticas Públicas de Educação: entre o direito à educação e a ofensiva antigênero. In: RIBEIRO, P. R. C. (org.) **Corpo, gênero e sexualidade**. Resistência e (ocupa) ações nos espaços de educação. Rio Grande: Ed. da FURG, 2018. p. 179-210.

LATOUR, B. **War of the Worlds**: What about Peace? Chicago: Prickly Paradigm Press, 2002.

MBEMBE, A. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, n. 2, v. 32, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993>. Acesso 20 de jan de 2019.

ORLANDI, L. Afirmação num lance final. In: em PELBART, P.; ROLNIK, S. (org.). **Cadernos de Subjetividade**. São Paulo, Número Especial, jun. de 1996, p. 230-235.

PEREIRA, L. T., RIBEIRO; P. R. C.; RIZZA, J. L. A ofensiva antigênero e seus efeitos: um projeto-experiência com professoras/es da Educação Básica. **Retratos da Escola**, n. 14, v. 28. 2020, p. 107-126.



AUTORES/AS

Ailton Dias de Melo

Doutor em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande – Furg. Mestre em Educação pela UFLA, graduado em filosofia, história e psicologia. Integrante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (Gese) e do Grupo de Pesquisa Relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente FESEX/UFLA. E-mail: no.tl.ia@hotmail.com

Alessandro Garcia Paulino

Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), atua como pesquisador no grupo Relações entre filosofia e educação na contemporaneidade: a problemática da formação docente (FESEX). E-mail: alessandrogarpa@gmail.com

Aline Kauana Cesar

Graduanda no Curso de Licenciatura em Dança, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), bolsista CNPq. Email: aline-cezar@uergs.edu.br.

Ana de Medeiros Arnt

Bióloga e Doutora em Educação (UFRGS), Livre Docente em Ensino de Ciências e Divulgação Científica, Professora do Departamento de Genética, Evolução, Microbiologia e Imunologia do Instituto de Biologia da Unicamp e Coordenadora do Blogs de Ciência da Unicamp. E-mail: anaarnt@unicamp.br

Ana Maria Colling

Professora no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Dourados (UFGD), Pesquisadora da UNESCO na Cátedra Diversidade Cultural, Gênero e Fronteiras. E-mail: acolling21@yahoo.com.br

Ana Cláudia Bortolozzi

Professora Livre-Docente do Departamento de Psicologia e da Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Bauru (SP). Líder do Grupo de estudos em Sexualidade, Educação e Cultura (GPESEC) e coordenadora do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Sexualidade Humana (LASEX). E-mail: claudia.bortolozzi@unesp.br

Anderson Ferrari

Professor Doutor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Coordenador do GESED – grupo de estudos e pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade. E-mail: anderson.ferrari@ufjf.br

Camila Daiane Silva

Professora Doutora da Escola de Enfermagem (EENF) e do Programa de Pós Graduação da EENF da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Vice líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Enfermagem, Gênero e Sociedade. E-mail: camilad.silva@yahoo.com.br

Carin Klein

Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Luterana do Brasil, campus Canoas. Mestre e Doutora em Educação. E-mail: carin.klein@ulbra.br

Cláudia Maria Ribeiro

Mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp. Pós-doutorado na universidade do Minho – Portugal. Professora titular aposentada do Departamento de Educação da UFLA. Integrante do grupo de pesquisa relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente FESEX/UFLA. E-mail: ribeiro@ufla.br

Constantina Xavier Filha

Professora Titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na Faculdade de Educação. Possui doutorado em Educação pela FEUSP, mestrado em educação pela UFMS e dois pós-doutorados, um pela UNICAMP e outro pela UNIRIO. Desenvolve pesquisa nas áreas de Gênero, Sexualidades e Direitos Humanos. Desde o ano de 2010 desenvolve projetos de pesquisa e extensão em escolas públicas municipais de Campo Grande/MS produzindo coletivamente filmes de animação com crianças da primeira etapa do Ensino Fundamental. É líder-coordenadora do GEPSEX – Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades, Educação e Gênero, E-mail: tinaxav@gmail.com

Daniele Ferreira Acosta

Professora Doutora da Escola de Enfermagem e do Programa de Residência Multiprofissional Saúde da Família da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Enfermagem, Gênero e Sociedade. E-mail: nieleacosta@gmail.com

Danielle Almeida Santos

Professora da Rede Estadual de Educação da Bahia no Colégio Estadual Santa Rita de Cássia em Salvador/BA. Graduada no curso de Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. E-mail: dasbio.danielle@gmail.com

Dárcia Amaro Ávila

Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande — FURG. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) e professora da Educação Básica, no município de Itajaí (SC). E-mail: darciaamaroavila@gmail.com.

Eliane Rose Maio

Graduação em Psicologia (UEM). Mestrado em Psicologia (UNESP/Assis). Doutorado em Educação Escolar (UNESP/Araraquara). Pós-Doutorado em Educação Escolar (UNESP/Araraquara). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPE), da Universidade Estadual de Maringá. Coordenadora do Grupo de Pesquisa: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual (NUDISEX/CNPq). E-mail: elianerosemaio@yahoo.com.br

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Líder do Grupo de Pesquisa Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação – GPECS. E-mail: elenita@ufu.br

Fabiane Ferreira da Silva

Doutora e mestra em Educação em Ciências, graduada em Química Licenciatura/Habilitação Ciências. Professora associada da Universidade Federal do Pampa. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Tuna – Gênero, Educação e Diferença da Unipampa. Integrante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola da FURG. E-mail: fabianesilva@unipampa.edu.br

Fernando M. Marques

Mestre em História da Educação/Educação Comparada. Professor do 2.º Ciclo do Ensino Básico no Agrupamento de Escolas Eugénio de Castro, Coimbra. E-mail: fernando.marques@aeeugeniodecastro.pt

Filomena Teixeira

Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra e membro integrado no Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação da Formadores da Universidade de Aveiro. E-mail: filomena@esec.pt

Gabriela Maria Dutra de Carvalho

Professora de Educação e Sexualidade – Curso de Pedagogia – CEAD/UDESC. Mestra em Educação – FAED/UDESC. Doutora em Ciências da Educação, Tecnologia Educativa – Universidade do Minho – PT. Coordenadora do Laboratório de Educação e Sexualidade - LabEduSex -CEAD/UDESC. Membro do Grupo de Extensão Pesquisa e Ensino: Direitos Humanos, Cidadania e Diversidade-CNPq/UDESC. E-mail: gdutradecarvalho@gmail.com

Helena Altmann

É professora associada (livre docente) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) na Faculdade de Educação Física e no Programa de Pós-graduação em Educação. E-mail: altmann@unicamp.br

Ingrid Carvalho Coss

Bacharelada em Ciências Biológicas pelo Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (ICENP/UFU). E-mail: ingridcoss@hotmail.com

Irene Martínez Martín

Profesora Doctora, Departamento Estudios Educativos, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid – UCM. Colaboradora Grupo investigación GIES. E-mail: imarti02@ucm.es

Isaias Batista de Oliveira Júnior

Professor Adjunto no Departamento de Teoria e Prática da Educação na Universidade Estadual de Maringá. Doutor em Educação pela Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho – FCT. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. E-mail: jr_oliveira1979@hotmail.com

Jéssica Sapore de Aguiar

Professora de Educação Superior na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) no Departamento de Educação e Ciências Humanas. Pedagoga e Mestra em Educação no Programa de Pós-graduação: Conhecimento e Inclusão Social pela Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: jessicasapore@gmail.com.

Joanalira Corpes Magalhães

Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Professora do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências da Furg. Pós-Doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Integrante do GT Pedagógico da Secretaria de Educação a Distância (SEaD), da Furg. Pesquisadora do Grupo de Investigación en Educación y Sociedad (Gies). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (Gese). E-mail: joanaliramagalhaes@gmail.com

Juliana Fagundes Jaco

É professora mestre do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP – Campus Hortolândia) e doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Unicamp. E-mail: juliana.jaco@ifsp.edu.br

Juliana Corrêa Pereira Schlee

Doutoranda em Educação Ambiental, Mestre em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Integrante do Grupo de Estudos em Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia – GEECAF/ FURG; CAPES; Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: julianaschlee@gmail.com.

Juliana Vargas

Mestre e Doutora em Educação. Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Luterana do Brasil, campus Canoas. E-mail: julivargas10@hotmail.com

Kamila Lockmann

Professora Doutora do Instituto de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da FURG. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e In/Exclusão (GEIX). Bolsista Produtividade do CNPq – 2. E-mail: Kamila.furg@gmail.com

Kátia Cristina Nascimento Figueira

Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Unidade Universitária de Campo Grande, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil. Vice-líder do Grupo de Pesquisa: Educação Cultura e Diversidade, UEMS/CNPq. Associada ao Centro de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação, Linguagem, Memória e identidade/UEMS. E-mail: katiafigueira@uems.br.

Léia Teixeira Lacerda

Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Unidade Universitária de Campo Grande, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa: Educação Cultura e Diversidade, UEMS/CNPq. Associada ao Centro de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação, Linguagem, Memória e identidade/UEMS. E-mail: leia@uems.br.

Lucas Lopes Grischke

Mestre em Direito e Justiça Social pela Universidade Federal do Rio Grande (2020), sob orientação do Prof. Dr. Renato Duro Dias. Assistente em Administração do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense. E-mail: lucopeslg@gmail.com

Luciana Kornatzki

Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Mestra em Educação e Pedagoga pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Membro do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE – CNPq/FURG. E-mail: lukornatzki@gmail.com

Marcos Lopes de Souza

Professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Jequié/BA. Docente dos Programas de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade e de Educação Científica e Formação de Professores da UESB. E-mail: markuslopessouza@gmail.com.

Maria Eulina Pessoa de Carvalho

Professora Doutora do Centro de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Bolsista Produtividade do CNPq 1D. E-mail: mepcarv@gmail.com

Maria Leda Pinto

Docente Sênior do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Letras e do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Unidade Universitária de Campo Grande, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa: Educação Cultura e Diversidade, UEMS/CNPq. Associada ao Centro de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação, Linguagem, Memória e identidade. E-mail: leda@uems.br.

Maria Rozana Rodrigues de Almeida

Técnica Administrativa em Educação Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Pesquisadora do Grupo Sexualidade e Escola – GESE da FURG. Email: mrozana.rodrigues@gmail.com

María Teresa Bejarano Franco

Profesora Doctora, Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación del Campus de Ciudad Real, Universidad de Castilla – La Mancha – UCLM. Integrante Grupo investigación GIES. E-mail: mariateresa.bejarano@uclm.es.

Martha Giudice Narvaz

Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Email: martha-narvaz@uergs.edu.br.

Matheus Zambrano Pereira

Graduando em Direito pela Universidade Federal do Rio Grande, sob orientação do Trabalho de Conclusão de Curso (2021) do Prof. Dr. Renato Duro Dias. E-mail: matheuskatever@gmail.com

Matheus Moura Martins

Licenciado em Ciências Biológicas Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (ICENP/UFU). Mestrando da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: matheus.moura@ufu.br

Nádia Geisa Silveira de Souza

Bióloga, professora Adjunta aposentada da UFRGS, atou no PPG em Educação / Faced e no PPG Química da Vida e Saúde / ICBS, estudando e orientando pesquisas relacionadas a temática do corpo em conexão com estudos foucaultianos. E-mail: nadiagssouza@gmail.com

Paula Corrêa Henning

Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Líder do Grupo de Estudos em Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia – GEECAF/FURG. Bolsista Produtividade do CNPq 2. Rio Grande, Brasil. E-mail: paula.c.henning@gmail.com.

Paula Regina Costa Ribeiro

Doutora em Ciências Biológicas, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Líder do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE/FURG. Bolsista Produtividade 1C do CNPq. Rio Grande, Brasil. E-mail: pribeiro.furg@gmail.com.

Raphael Albuquerque de Boer

Doutor em Letras Inglês (Estudos Literários e Culturais) pela Universidade Federal de Santa Catarina (2014). Em 2012, esteve como aluno pesquisador, em seu doutorado sanduíche CNPQ, supervisionado pela professora Laura Mulvey, Birkbeck College, London. É atualmente Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Tem pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Linguagens da Universidade Tuiuti do Paraná-UTP. (2015). E-mail: raphaelfurg@gmail.com

Roniel Santos Figueiredo

Professor do Centro Universitário de Tecnologia e Ciências – UNIFTC e da Rede Estadual de Educação da Bahia. Doutorando em Educação Científica e Formação de Professores (PPGECFP). Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. E-mail: ronielbiologia@hotmail.com

Roney Polato de Castro

Professor Doutor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Vice coordenador do GESED – grupo de estudos e pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade. E-mail: roneypolato@gmail.com

Sandro Prado Santos

Professor Adjunto do Instituto de Biologia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Vice-presidente da SBEnBio – Gestão 2021-2023. E-mail: sandro.santos@ufu.br

Silvana Vilodre Goellner

Doutora em Educação pela UNICAMP e pós-doutora pela Faculdade do Desporto da Universidade do Porto (Portugal). Professora aposentada da UFRGS. Integra o coletivo Guerreiras Project. Curadora das exposições "Futebol e Mulheres no País da Copa de 2014" e "Paisagens da memória: cidade e corpos em movimento" realizadas em Porto Alegre. Co-curadora das exposições "Visibilidade para o Futebol Feminino" e "Contra-Ataque: as mulheres do Futebol" realizadas no Museu do Futebol em 2015 e 2019 respectivamente. É vice-coordenadora do GRECCO – Grupo de Estudos sobre Esporte, Cultura e História e Coordenadora, juntamente com David Wood (Inglaterra) e Verónica Moreira (Argentina) da Rede de Pesquisa sobre Futebol de Mulheres na América Latina. Escreve para a coluna As Mulheres do Futebol no portal Ludopédio. Integra o Comitê Esportes do Grupo Mulheres do Brasil. e o Grupo de Estudos mulheres do Futebol (GEMF). E-mail: vilodre@gmail.com

Shirlei Rezende Sales

Pós doutora pela University of Illinois at Urbana-Champaign (UIUC), USA. Professora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. Doutora em Educação pela mesma instituição. Membro dos seguintes grupos de pesquisa: Observatório da Juventude da UFMG; Ensino Médio em Pesquisa (EMPesquisa); Educação, Redes Sociotécnicas e Culturas e Digitais e GECC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas da FaE/UFMG). E-mail: shirlei.sales@gmail.com

Raquel Cristina Braun da Silva

Fisioterapeuta e mestra em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana. Integrante do Grupo de Pesquisa Tuna – Gênero, Educação e Diferença da Unipampa. Atua na área da saúde, corpos, gênero e sexualidade na educação em interface com a saúde coletiva. E-mail: raquelbraunfisio@outlook.com.br

Renato Duro Dias

Vice-Reitor da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) vinculado a esta universidade como Professor da Faculdade de Direito, da Especialização em Educação em Direitos Humanos e do Programa de Pós-Graduação em Direito – Mestrado em Direito e Justiça Social. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas com período sanduíche na Universidade de Lisboa, Portugal. Vice-líder do Laboratório Imagens da Justiça, Grupo de Pesquisa do CNPq. E-mail: renatodurodias@gmail.com

Roberta Raseira Caldeira

Acadêmica de Enfermagem do décimo semestre da Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Enfermagem, Gênero e Sociedade. E-mail: robertarc_90@hotmail.com

Rogério Diniz Junqueira

Doutor em Sociologia das Instituições Jurídicas e Políticas, pelas Universidades de Milão e Macerata (Itália), com pós-doutorado junto ao Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares da Universidade de Brasília (CEAM/UnB). Integra o quadro de pesquisadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). E-mail: rogeriodinizjunqueira@gmail.com.

Suzana da Conceição de Barros

Mestre e Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Professora da Escola de Ensino Fundamental Professor Manoel Martins Mano, do município do Rio Grande. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – Gese. E-mail: suzinhab@yahoo.com.br

Victoria Leslye Rocha Gutmann

Enfermeira. Residente do Programa de Residência Multiprofissional Saúde da Família da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Enfermagem, Gênero e Sociedade. E-mail: victorialeslye@gmail.com

Virtudes Téllez Delgado

Profesora Doctora, Departamento de Antropología Social y Pensamiento Filosófico Español, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Madrid – UAM. Colaboradora Grupo investigación GIES. E-mail: virtudes.tellez@uam.es

Viviane dos Santos Vargas

Mestre em Educação. Universidade Luterana do Brasil. Professora da Educação Básica. Licenciada em Letras. E-mail: vivianebona@gmail.com

**EDITORA E GRÁFICA DA FURG
CAMPUS CARREIROS
CEP 96203 900
editora@furg.br**

Me chame do que quiser mas
isso não invade que



Meu mundo ganhe
CORES!



ISBN 978-65-5754-113-5



9 786557 541135