

Tecituras
sobre corpos, gêneros e
sexualidades no espaço escolar



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
FURG

Reitora

CLEUZA MARIA SOBRAL DIAS

Vice-Reitor

DANILO GIROLDO

Chefe do Gabinete da Reitora

JACIRA CRISTIANE PRADO DA SILVA

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

MOZART TAVARES MARTINS FILHO

Pró-Reitor de Infraestrutura

MARCOS ANTONIO SATTE DE AMARANTE

Pró-Reitor de Graduação

RENATO DURO DIAS

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

*Juliana Lapa Rizza
Joanalira Corpes Magalhães
Paula Regina Costa Ribeiro
Ana Luiza Chaffe Costa
Organizadoras*

*Tecituras
sobre corpos, gêneros e sexualidades no espaço escolar*



*Rio Grande
2019*

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

©Juliana Lapa Rizza
Joanalira Corpes Magalhães
Paula Regina Costa Ribeiro
Ana Luiza Chaffe Costa
Organizadoras

2019

Formatação, revisão e diagramação: Ana Luiza Chaffe Costa
Designer de capa: Hiago Wagner Silva e Anael Macedo

Dados de Catalogação na Publicação
Simone Godinho Maisonave – CRB-10/1733

T255 Tecituras sobre corpos, gêneros e sexualidades no espaço escolar. / organizadoras: Juliana Lapa Rizza, Joanalira Corpes Magalhães, Paula Regina Costa Ribeiro, Ana Luiza Chaffe Costa. – Rio Grande: Ed. da FURG, 2019. 312 p.: il.

ISBN 978-85-7566-589-3

1. Educação 2. Educação sexual 3. Corpos - Escola 4. Gêneros - Escola 5. Sexualidade - Escola I. Rizza, Juliana Lapa, org. [et al.]

CDD 306.7
372.372

A revisão e todas as opiniões e informações são de inteira responsabilidade dos autores.

SUMÁRIO

<i>APRESENTAÇÃO</i>	9
<i>TECENDO FIOS: DIÁLOGOS TEÓRICOS</i>	13
Quem tem medo do corpo, do sexo e do gênero?	15
Martha Giudice Narvaz Paola Zordan	
(Des)construindo o gênero e a diversidade sexual na educação em sexualidade orientada para a ação: um estudo de caso múltiplo em escolas portuguesas	33
Teresa Vilaça	
Escolas Promotoras da Igualdade de Gênero: possibilitando experiências	49
Lara Torrada Paula Regina Costa Ribeiro Juliana Lapa Rizza	
Corpos, gêneros e sexualidades na docência: o que a Educação Física tem a ver com isso?	63
Angelita Alice Jaeger Myllena Camargo de Oliveira	
Práticas escolares: implicações na produção do corpo, da sexualidade e do gênero	81
Nadia Geisa S. de Souza	
Trans-tecendo os territórios da Educação em Biologia: tessituras com os corpos, gêneros e sexualidades	99
Sandro Prado Santos Elenita Pinheiro de Queiroz Silva	
“Nossa drag queen institucional”: o que pode um corpo drag na escola?	111
Roney Polato de Castro Anderson Ferrari	
Amores Possíveis e Corpos Libertos: uma discussão de gênero e sexualidade no filme Amigas de Colégio	127
Raphael de Boer	

Multiculturalismo e currículo escolar: o rap como ferramenta pedagógica para o empoderamento de mulheres negras e transformação social	139
Cristiane Barbosa Soares	
Fabiane Ferreira da Silva	
Sexualidade e Deficiência: apontamentos sobre a educação sexual na escola inclusiva	155
Ana Cláudia Bortolozzi Maia	
Teresa Vilaça	
Metáforas da virilidade: O piropo na educação em sexualidade com perspectiva de gênero	171
Filomena Teixeira	
Fernando Moreira Marques	
Funk ostentação: Masculinidades de jovens contemporâneos	189
Juliana Vargas	
Carin Klein	
<i>TECENDO FIOS NA ESCOLA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS</i>	201
Dialogando sobre Gênero na EMEI Deborah Thomé Sayão	203
Maria Angélica Machado	
Roselle Solano Rodrigues	
Vânia Oliveira	
Educação sexual: reflexões na Alegria do circo!	210
Camila Wally da Silva e Sousa Macedo	
1,2,3... Gravando: as entrevistas como forma de conhecer o passado e discutir o presente das mulheres	218
Verônica Canteiro Silveira	
Resistência: as vantagens de ser (in)visível	223
Ana Paula Vieira de Andrade Assumpção	
A Sala da Diversidade: Saia do Armário – descubra-se como pessoa	229
Alisson da Silva Rita	
Mulheres: um espetáculo de teatro	237
Marisa Barreto Pires	
EMEJA Paulo Freire: espaços de diversidade, diálogo e resistência	243
Flavia Gonzales	
Corpos, gêneros e sexualidades: algumas possibilidades para o ensino de Ciências	247
Suzana da Conceição de Barros	

<i>TECENDO FIOS NA ESCOLA: PROPOSTAS DE ATIVIDADES</i>	259
A Música é...	261
Fabiane Dionello Branco	
Fabiana Loréa Paganini Stein	
Uma leitura possível através de lapbooks	265
Marisa Barreto Pires	
Adolescentes e seus dizeres sobre sexualidade e gênero	268
Fátima Lúcia Dezopa Parreira	
Elenita Pinheiro de Queiroz Silva	
Gênero e Ciência: trilhando a história de algumas mulheres cientistas	271
Fabiani Figueiredo Caseira	
Joanalira Corpes Magalhães	
Campanha de prevenção ao Hiv/Aids: 365 dias do ano...	278
Ana Luiza Chaffe Costa	
William Rodrigues	
Mitos e Verdades sobre as violências de gênero	281
Lara Torrada Pereira	
Luis Felipe Hatje	
Meu nome, minha história	283
Sabrina Silveira Schroeder	
(Re)pensando os ditos populares	286
Denise Machado Pinto	
Fala Sério ou Com certeza?	290
Lara Torrada Pereira	
Luis Felipe Hatje	
 <i>TECENDO FIOS NA ESCOLA: ARTEFATOS CULTURAIS</i>	 293
Artefatos culturais: filmes, webséries, séries,	
Séries de televisão, livros	294
 <i>AUTORES/AS</i>	 305

APRESENTAÇÃO

De encontros, reencontros e também de desencontros, em meio a consensos, dissensos e rupturas que fazem emergir outros modos de ser, vamos nos produzindo enquanto sujeitos. Linha entre linha nos tecemos, assim como também tecemos nossa vida.

Nós não somos isso ou aquilo. O que somos nos escapa por entre os dedos, é fluido, assim não há essência na existência. Nós estamos em movimento constante no tear que tece a nossa vida em meio aos fios que vão sendo entremeados entre si e, dessa forma, vão dando sentido às nossas vivências e produzindo nossas experiências.

A tecitura, então, se produz, quadro a quadro, escolhido e ajustado, costura não tão firme, afinal não há um porto seguro onde possamos nos ancorar, mas inúmeras incertezas que movimentam o pensamento e colocam em suspensão nossas mais valiosas “verdades”. No tear, a tecitura então se transforma em colcha de retalho.

Cada quadro que forma a colcha está repleto de amizades e encontros proporcionados pelos caminhos e descaminhos da vida. São pesquisadores/as que aceitaram nosso convite e, então, entremearam seus fios revestidos de sentidos e significados conosco e com aqueles/as que se dispunham a ler esse livro. Fios esses que, juntos, tecem suas pesquisas e estudos sobre as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades em interface com o espaço da escola. Assim, produzimos o primeiro movimento dessa obra, o **Tecendo Fios: Diálogos Teóricos**.

Entre costuras, fios que se encontram e acabam por tecer novos quadros, novas costuras. São nós que se formam em meio a muitos afetos felizes. O entremear dos fios constitui novos quadros dessa colcha de retalhos e, assim, produzimos o segundo movimento dessa obra, o **Tecendo Fios na Escola: Relatos de Experiências**. Esses fios para mais essa costura da colcha são trazidos por professores e professoras da Educação Básica – da Educação Infantil até o Ensino Médio – que integram o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero e que, desde 2017, vêm tecendo, junto aos/às integrantes do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – Gese da Universidade Federal do Rio Grande –

FURG o já referido projeto que visa à promoção do debate acerca das questões de gênero na escola e que é um dos responsáveis por impulsionar essa publicação.

Esses/as professores/as ao produzirem seus relatos de experiências tiveram como desafio conjugar o verbo “experientiar”. Uma intensa aventura, ainda mais quando Larrosa, nos provoca a pensar que a experiência não é um conceito, não é uma ideia e não é algo que possa ser medido, qualificado ou explicitado. A experiência é algo que afeta os sujeitos, que atravessa, que toca, faz pensar e promove mudanças. Os/As professores/as, então, aceitaram o desafio e, com seu tear, que nesse momento foi a folha em branco, buscaram conjugar o verbo “experientiar”. Fio a fio, palavra a palavra, produziram tecituras de algumas experiências que emergiram a partir da problematização das questões de gênero e sexualidade na escola e que ora eles/as compartilham com todos/as aqueles/as que sintem-se convidados/as à leitura e possam tecer outros tantos fios, dando, quem sabe, sentido a novos quadros dessa colcha de retalhos.

Mais linhas entre linhas que se cruzam, costuras e nós vão dando forma à colcha de retalhos. Em meio aos quadros que compõem a colcha emerge a partilha. Compartilhar, partilhar significados, entendimentos e ideias. Os fios da tecitura entremeados fazem emergir esse sentido e, assim, produzimos o terceiro movimento dessa obra, o **Tecendo Fios na Escola: Propostas de Atividades**. Cada fio que constitui essa tecitura expressa o desejo dos/as professores/as que integram o Projeto Escola Promotora, bem como de estudantes da pós-graduação, de compartilhar as estratégias que utilizaram para a promoção das discussões de corpos, gêneros e sexualidades na escola. Nos caminhos e descaminhos que trilharam, algumas propostas foram potentes e auxiliaram nos nós da tecitura e, então, eles/as compartilham essas propostas de atividades, porém deixam os fios soltos, para que outros emaranhados possam ser produzidos.

Entrelaçar. Prender organizadamente, entrelaçando. Juntar uma coisa à outra ou entre si mesma. Produzir um outro por meio dos nós, por meio da teitura de fios que já existem. Dessa forma, é que o dicionário apresenta o conceito para tecer. Mobilizadas por essa ideia, produzimos o quarto movimento dessa obra com pesquisadores/as, professores/as e estudantes de graduação, o **Tecendo Fios na Escola: Artefatos Culturais**. Estamos falando da junção e sobreposição de fios, como filmes, webséries e séries que compõem esse outro. São produções culturais das quais olhamos não buscando o que elas dizem, mas o que elas têm

a dizer, ou seja, pensando sobre a potencialidade desses artefatos culturais para o debate das questões de corpos, gêneros e sexualidades no espaço escolar. Como já dissemos, não há costuras firmes ou nós que não desatem. Assim, os artefatos estão presentes nessa obra para que possamos entremear os fios entre si, produzindo outros sentidos e significados.

Pelos caminhos dos bordados, das costuras, dos nós e das tecituras as quais nos aventuramos a produzir essa obra, ouve-se que é preciso uma costura firme, as rebarbas devem ser cortadas e até mesmo descartadas e, além disso, não podem haver pontas soltas, os fios devem estar entremeados, jamais soltos em costura, seja ela qual for. No entanto, nessas **Tecituras sobre corpos, gêneros e sexualidades no espaço escolar**, título dessa obra, os fios estão soltos, a costura não é firme e as rebarbas ainda estão nos textos, nos relatos de experiências, nas propostas de atividades e também nos artefatos culturais, afinal, todos esses momentos que constituem esse livro estão abertos. Assim, o tear está a postos, os fios estão soltos e prontos para se entremear-se aos fios daqueles/as que desejarem fazer a leitura dessa obra. Desejamos, então, que o entrelaçar dos fios produzam outros nós, outros sentidos e significados diferentes desses, não melhores nem piores, apenas diferentes, abrindo brechas, assim, para as multiplicidades de sentidos e significados. Que a leitura faça pensar o impensado, que outros dizeres e pensares possam emergir e que novos fios fiquem soltos para a produção de outras tecituras.

Fio a fio, linha entre linha, tendo o livro como o tear, fica o convite para a tecitura!

Juliana Lapa Rizza
Joanalira Corpes Magalhães
Paula Regina Costa Ribeiro
Ana Luiza Chaffe Costa
Organizadoras

*TECENDO FIOS:
DIÁLOGOS TEÓRICOS*

Quem tem medo do corpo, do sexo e do gênero?

Martha GiudiceNarvaz
Paola Zordan

*A igreja diz: o corpo é uma culpa
A ciência diz: o corpo é uma máquina
A publicidade: diz o corpo é um negócio
O corpo diz: eu sou uma festa
(Eduardo Galeano)*

Introdução

As palavras são portadoras de memória, elas são habitadas. O fascínio exercido pelas palavras, sua força, seus poderes e perigos eram pressentidos já pelos antigos, pois o caráter mágico da palavra teria a capacidade de transportar forças e poderes e de escravizar as consciências. As palavras precisam, portanto, ser reguladas, vigiadas, domesticadas (BAKHTIN, 1975¹). A palavra e a produção da verdade sempre foram disputas políticas, garantida a alguns e vetada a outros, cujos saberes têm sido capturados e desqualificados. A tradição escravocrata, racista, sexista, classista e colonialista que permeia a humanidade há séculos evidencia que alguns humanos têm sido considerados mais humanos que outros. Já na pretensa democracia ateniense apenas homens brancos, ricos ou nobres e livres eram considerados cidadãos, em detrimento das mulheres, dos escravos e dos homens sem patrimônio (GORCZEVSKI, 2015; SCHUGURENSKY, 1999). As vozes das mulheres, das crianças, dos estrangeiros, dos bárbaros e, na modernidade, do louco – o outro da razão masculinista universal, não têm permissão para falar, uma vez associados à natureza intempestiva em oposição à razão asséptica. Essas tentativas de controle determinados sujeitos vêm buscando a exclusão de determinados discursos dos espaços de saber-poder e da cena pública (BORDO, 2000; CASSIN; LORAU; PECHANSKI, 1993; FOUCAULT, 1970).

Recentemente, importantes documentos que normatizam a educação brasileira, apagaram algumas palavras. Nesse sentido, buscamos compreender o agenciamento do apagamento das expressões gênero e orientação sexual do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), Lei n. 13.005, de 25 de junho de

¹ O livro **Marxismo e filosofia da linguagem** foi originalmente publicado em 1929.

2014 (BRASIL, 2014) e da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2017), expressões aquelas que já apareciam nos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), desde 1997 (BRASIL, 1997). Entendemos que a discussão sobre sexo, sexualidade, gênero, raça e classe no âmbito da educação, há muito prevista em vários documentos, tratados e convenções dos quais o país é signatário, é fundamental na desconstrução dos contextos legitimadores e produtores de diversas formas de discriminação, preconceito e violações. Inicialmente, apresentamos dados acerca das violências contra mulheres e população LGBT no cenário nacional; em seguida, abordamos a legalidade da discussão sobre sexualidade e gênero nos espaços escolares com base nos documentos oficiais que normatizam a educação no Brasil; discutimos a perspectiva pós-estruturalista, que desconstrói as certezas sobre os corpos, os sexos e os gêneros para, então, propor que o apagamento das expressões relativas à sexualidade e gênero é estratégia política de silenciamento das diferenças identitárias e marcas subjetivas engendrada pela necessidade de manter, nestes tempos de incertezas, o corpo, o sexo e o gênero sob controle. O intuito é discutir essa ideia delirante de um mundo no qual “meninas vestem rosa e meninos vestem azul”, como se a vida não escapasse e transbordasse em muitas cores e singulares e criativos modos de existência.

Mas por que falar de gênero na escola?

A escola é um dos espaços onde são consolidados, nas linguagens e nas práticas cotidianas, diversos sentidos de gênero, constituídos por distinções pretensamente naturais (LOURO, 2008). Esse aprisionamento dos corpos e das subjetividades ao gênero binário e heteronormativo, articulados a outros vetores de opressão como classe e raça, produz os mais variados contextos de desigualdades e de violências. Dos cerca de cinco bilhões de pessoas que vivem no Terceiro Mundo, 60 % carecem de condições sanitárias básicas, 30% não têm acesso à água potável, 25% carecem de moradia adequada e 20% tem problemas sérios de desnutrição. Embora escutemos que a pobreza é um resultado inevitável da globalização econômica, poderíamos eliminar a pobreza absoluta no mundo redistribuindo apenas 1% da renda global, ou alfabetizar toda a humanidade com os recursos gastos na guerra do Kosovo, em 1999. Além disso, apesar da enunciação equivocada do pós-feminismo, que entenderia as lutas feministas como não mais necessárias, a interseccionalidade aponta que a pobreza tem

gênero, cor e classe social: 70% dos pobres do mundo são mulheres, em geral não brancas, o que repercute diretamente na condição de pobreza das crianças e das comunidades locais (SCHUGURENSKY, 1999).E “não se pode esperar uma melhoria das condições de vida da espécie humana sem o esforço considerável de promoção da condição feminina” (GUATARRI, 2012, p. 32).

Pesquisa realizada pelo Instituto DataSenado indica que, em 2015, 18% das mulheres entrevistadas afirmaram já terem sido vítimas de algum tipo de violência doméstica. De acordo com o Mapa da Violência 2015 – Homicídio de Mulheres no Brasil (WAISELFISZ, 2015), a taxa de homicídios de mulheres no país entre 2006 e 2013, aumentou em 12,5%, chegando a 4,8 vítimas de homicídio em cada 100 mil mulheres. Somente em 2013 foram registrados 4.762 homicídios de mulheres, 13 assassinatos por dia, em média. As regiões Norte e Sul foram as que apresentaram os maiores índices de registro de ocorrência de estupro em todo o território nacional. Em 2014, o estado do Rio Grande do Sul apresentou uma taxa de ocorrências de estupros superior à taxa de estupros registrada no país; foram registradas 44.668 ocorrências relacionadas à violência contra mulheres, perfazendo uma taxa de 765,3 ocorrências para cada 100 mil mulheres residentes no estado. Dados nacionais recentes, de 2017, apontam para 61.032 casos de estupro no Brasil, o que representa um crescimento de 10,1 % em relação a 2016; 1.133 feminicídios e 421.238 casos de violência doméstica, com lesão corporal dolosa, o que representa 606 casos por dia no país (BRASIL, 2016; FORUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2018;). Apesar da vigência da Lei Maria da Penha, Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, que dispõe sobre mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, dados do IPEA (CERQUEIRA; COELHO, 2014) apontam uma diminuição de apenas 10% na taxa de homicídios contra mulheres praticados dentro das residências das vítimas. Estudo (GARCIA; FREITAS; HOFELMANN, 2013) que avaliou o impacto da Lei Maria da Penha sobre a mortalidade de mulheres por agressões no Brasil entre 2001-2011 concluiu que a Lei não reduziu efetivamente a mortalidade de mulheres por agressões.

A violência contra as mulheres lésbicas, bissexuais, travestis e transgêneros é ainda mais subnotificada. O Brasil é um dos países que mais mata travestis e transexuais no mundo. Os dados do relatório anual do Grupo Gay da Bahia (GGB) (2018) mostram que, no Brasil, 445 LGBT foram assassinados em 2017, aumento de 30% em relação a 2016. Das 445 vítimas de homotransfobia

registradas em 2017, 194 eram gays (43,6%), 191 trans (42,9%), 43 lésbicas (9,7%), 5 bissexuais (1,1%) e 12 heterossexuais (2,7%). Doze das vítimas foram identificadas como heterossexuais, mas incluídas no relatório pelo envolvimento com o universo LGBT, seja por tentarem defender algum gay ou lésbica quando ameaçados de morte, seja por estarem em espaços predominantemente gays ou serem amantes de travestis. De acordo com o Relatório Mundial da *Transgender Europe*, em 2018, divulgados pelo GGB (2018), de um total de 325 assassinatos de transgêneros registrados em 71 países entre 2016 e 2017, mais da metade (52%) ocorreram no Brasil (171), seguido do México (56) e dos Estados Unidos (25). O documento revela que 37% das mortes ocorreram dentro da própria residência, 56% em vias públicas e 6% em estabelecimentos privados.

Apesar destes tristes resultados, avanços legislativos podem ser citados no cenário brasileiro no que tange às questões de gênero, tais como a previsão legal de cotas de gênero para candidatura, eliminação de disposições discriminatórias nas Leis Civil e Penal, a Lei do Femicídio (VICENTE, 2017) e, recentemente, a criminalização da homotransfobia. Contudo, não basta a criminalização dos conflitos. A própria Lei Maria da Penha prevê medidas integradas de prevenção, em seu artigo 8^o, inciso V, cujas diretrizes orientam à promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral, e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres. Inscreve-se aqui o papel da escola na promoção e defesa das violações de direitos, a despeito dos discursos conservadores que vem tentando obstaculizaras discussões de gênero e sexualidade na escola, advogando a exclusividade da família na abordagem destas questões. Faz-se, portanto, fundamental a desconstrução das masculinidades e feminilidades hegemônicas e a desnaturalização do próprio sistema sexo-gênero que, juntamente com o ocultamento das relações de poder inscritas nos sistemas de dominação de classe e raça produzem e reproduzem os mais diversos contextos de violações de direitos.

Desconstruindo corpos, sexos e gêneros: A derrocada da ordem

A desconstrução relaciona o significado de uma categoria à história de sua produção, evidenciando como oposições não naturais foram construídas com objetivos particulares, desvendando as convenções, as pressuposições de verdade

e os códigos obscuros sobre os quais o pensamento foi assentado. Há, portanto, que se desmontar a lógica interna de categorias dicotômicas que, implícita e arbitrariamente, foram acopladas em um texto e adquiriram determinado significado com propósitos particulares (DERRIDA, 1995).

A lógica binária que articula sexo e gênero é desmontada pela filósofa feminista Judith Butler (1998, 2000, 2001): o sistema sexo-gênero é uma convenção cultural arbitrária. Gênero não é interpretação ou construção cultural do sexo, não está necessariamente vinculado ao sexo anatômico e nem a determinada forma de desejo ou de exercício da sexualidade. Para ela, talvez designemos gênero ao que desde sempre tenha sido sexo. Uma vez que a linguagem não apenas reflete, descreve ou representa uma realidade já dada, mas a constitui enquanto a representa, a materialidade do sexo é efeito de linguagem que pode ser genealógicamente rastreado. Não só o gênero, mas também o corpo/sexo é construção cultural. Corpo e gênero são produções discursivas, constituindo-se a um só tempo, no ato mesmo de sua enunciação: “o ‘corpo’ é em si mesmo uma construção (...). Não se pode dizer que os corpos tenham uma existência inteligível anterior à marca do seu gênero” (BUTLER, 2003, p. 26). O que designamos como corpo masculino ou feminino é engendrado pelo próprio discurso, ou seja, gênero não é uma construção que se dá *sobre* corpos materiais e naturais pré-existentes. O gênero não está passivamente inscrito no corpo, não é determinado pela natureza, nem mesmo pela linguagem ou pelo simbólico. Para Butler (1998, p. 314), “o gênero é o que alguém assume, invariavelmente, sob coação, diária e incessantemente, com ansiedade e prazer”.

Não mais construído *sobre* uma suposta base biológica e natural inscrita desde sempre como diferença sexual na materialidade dos corpos, o gênero é (des)construído e (des)naturalizado. Gênero é *ato performático*, teatro incessante do corpo que (re)encena estilos, produzido através de práticas, de atos e gestos que remetem a encenações, *performances* constantemente reafirmadas ou (re)negociadas a partir de determinadas possibilidades (BUTLER, 1998, 2003). Estas possibilidades são reguladas por dispositivos que instauram, em cada tempo e em cada espaço social, determinadas verdades. Contudo, a *performance* de gênero não consolida subjetividades binárias, estáveis e homogêneas, mas subjetividades complexas e *inventadas* a partir de (re)configurações, (re)negociações e (re)posicionamentos segundo um conjunto de normas inteligíveis às quais os sujeitos devem se submeter. Do contrário, constituem-se

‘seres abjetos’ e não humanos, tais como foram concebidos durante muito tempo os hermafroditas, homossexuais ou transgênicos. Ainda assim, Butler (2001) questiona a ficção reguladora das normas do gênero, postulando que não somos passivamente assujeitado(as) ao gênero, mas nos subjetivamos pelo gênero, processo que emerge de sua própria fabricação. O gênero pode ser subversivo contra ele mesmo e (re)inventar-se na direção de “um pós-estruturalismo *queer* da psique” (BUTLER, 2006, p. 62). Deste modo, com Paul Beatriz Preciado, podemos compreender que “homem”, “mulher”, “homossexual”, “heterossexual”, “transexual” resumem máquinas, produtos, instrumentos, redes, conexões, fluxos de energia e de informação e musos e desvios que incidem sobre o corpo, de modo que “a arquitetura do corpo é política” (PRECIADO, 2014, p. 31).

Na linha da desnaturalização radical do gênero, a historiadora feminista Joan Scott (2015)², por sua vez, enfatizou a dimensão discursiva, histórica e política do gênero. Para ela, gênero é um elemento constitutivo das relações sociais, ao lado de outras categorias, tais como classe social, raça/etnia e sexualidade. Estas categorias, entrelaçadas, inscrevem-se na história da organização das relações sociais, marcando diferenças de poder entre os sujeitos, ainda que operem de diferentes formas em cada contexto específico. No que tange ao gênero, estas relações, ao longo da história, vêm-se organizando com base nas diferenças percebidas entre os sexos, diferenças que foram politicamente convertidas em desigualdades e assimetrias para justificar o sistema de opressão dos homens sobre as mulheres. Concebido como o campo no seio do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado, mais do que apontar para as diferenças (construídas) entre os sexos, gênero é uma maneira primordial de significar relações de poder. Na concepção de Scott (2005), gênero é uma categoria de análise que excede a relação oposicional entre masculino e feminino, entre homens e mulheres. Gênero serve para marcar subjetivações identitárias e para dar visibilidade a complexos processos culturais e redes de relações de poder que demarcam a articulação (e não a simples justaposição) de diferentes vetores de opressão, tais como raça/etnia, classe, nacionalidade, religiosidade e sexualidade, entre outros marcadores possíveis.

² Original publicado em 1986.

A desnaturalização e a desconstrução da categoria ‘gênero’ colocaram em causa a violência da normatização das identidades fixas e estáveis dos corpos, dos prazeres e dos desejos (BUTLER, 2003), tanto de homens quanto de mulheres. “A heterossexualidade não existiu sempre” (PRECIADO, 2018, p.133). As armaduras invisíveis da identidade sexual e da sexualidade heteronormativa foram desestabilizadas, ao mesmo tempo em que foi desestruturada a categorização binária do mundo e do pensamento. Priorizando a multiplicidade, a identidade (que pressupõe unidade, homogeneidade e estabilidade) foi abandonada em prol da diferença, das construções singulares, complexas e heterogêneas dos gêneros, pois somos sempre a diferença e o *queer* de alguém. Os sexos/gêneros não são mais (apenas) dois, podendo ser cinco (FAUSTO-STERLING, 2000) ou mais, numa verdadeira multiplicidade de possibilidades. Se o sexo é efeito do gênero, a diferença sexual teria, talvez, que ser desfeita ao se desconstruir o gênero (BUTLER, 2003).

Algumas ficções políticas que rompem com os labirintos dualistas e heterossexistas a partir dos quais pensamos e explicamos corpos, gêneros e categorias epistemológicas são a imagística do(a) *cyborg*, de Donna Haraway (1994) e a subjetividade nômade, de Rosi Braidotti (2002). As subjetividades nômades articulam vários eixos de diferenciação (classe, raça, etnia, gênero e idade, entre outros) que interagem, simultaneamente, na constituição de diferentes, múltiplas e complexas subjetividades. Uma posição discursiva feminista elege, portanto, o gênero como a prioridade na articulação destas complexas relações, enquanto em outras posições, com outras inscrições, a raça/etnia ou a classe social poderiam ser as prioridades da operação da diferenciação. Já o(a) *cyborg* é a irônica ficção política de Haraway (1994), que busca condensar imaginação e realidade material na figura de um ser híbrido, teorizado e fabricado ao mesmo tempo como máquina e como organismo. Criatura num mundo pós-gênero, o(a) *cyborg* é fruto do acasalamento entre organismos e máquinas, do militarismo e do capitalismo patriarcal, ainda que não reverencie suas origens. Expressão das utopias e das contestações dos dualismos natureza/cultura, público/privado, masculino/feminino, as unidades *cyborg*, monstruosas e ilegítimas, são mitos potentes de resistência e de duplicação, fabulação de um mundo no qual “(...) as pessoas não sentissem medo de seu parentesco com animais e com máquinas, nem de suas identidades permanentemente parciais e de seus pontos de vista contraditórios (HARAWAY,

1994, p. 250). Instauram-se assim o caos e a desordem, pois não existe um Ser já aí, instalado desde sempre (GUATARRI, 2012), masculino ou feminino, homem ou mulher, mas seres invadidos “por devires estranhos, malditos, assustadores, inspirados pelos híbridos extravagantes (...)” (ZORDAN, 2019, p. 16), o que é deveras perigoso segundo determinados interesses.

O apagamento do gênero no PNE e na BNCC

Diversos trabalhos têm analisado a supressão de determinados termos que aludem às questões de gênero, sexualidade e discriminação racial do PNE (2014-2024), (BRASIL, 2014) e da BNCC (BRASIL, 2017). Associadas às demandas de grupos conservadores e religiosos que defendem a família tradicional e a oposição a movimentos sociais e partidos políticos de esquerda, proposições como o Estatuto da Família (PL 6583/2013³) e o Escola Sem Partido (PL 7180/2014)⁴ se opõem à discussão erroneamente designada como “ideologia de gênero” nas escolas (KLEIN, 2017; MACEDO, 2017; MIGUEL, 2016; NASCIMENTO; CHIARADIA, 2017; NORO, 2017).

Grupos como Movimento Brasil Livre, Movimento Escola Sem Partido (MESP), de renovação carismática católica e evangélicos neopentecostais constituíram uma frente ampla que buscava impor um determinado projeto de sociedade pautado na normatização e regulação da vida em direção à heteronormatividade compulsória e à sacralização da família biológica, deslegitimando outras possibilidades de viver a sexualidade e de constituir família. O MESP criado em 2004, ganhou visibilidade em 2007 com a polêmica sobre a coleção “Nova História Crítica”, 8ª série, da Editora Nova Geração que, reprovada pelo MEC, deixou de fazer parte do Programa Nacional do Livro Didático em 2008. Em 2011, diante das críticas em torno do material produzido pelo MEC no Combate à Homofobia, chamado de “Kit Gay”. Inicialmente,

³ BRASIL. CAMARA DOS DEPUTADOS. PL 6583/ 2013. **Dispõe sobre o Estatuto da Família**. Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=597005>.

Acesso em: 12 jun. 2019.

⁴ BRASIL. CAMARA DOS DEPUTADOS. PL 7180/14. **Escola sem Partido**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/55a-legislatura/pl-7180-14-valores-de-ordem-familiar-na-educacao>. Acesso em: 12 jun. 2019.

preocupado com a doutrinação marxista nas escolas, passou a preocupar-se com as discussões realizadas nas escolas acerca de gênero, sexismo e homofobia. Noções sem fundamentação e referências, tais como "esquerdismo", "comunismo" e "petismo" passaram a ser associadas aos debates de gênero. Em 2015, o deputado estadual fluminense Flávio Bolsonaro (PSC-RJ) encomendou ao advogado Miguel Nagib um anteprojeto de lei contra a “doutrinação” nas escolas, tendo como título “*Programa Escola Sem Partido*”. Este anteprojeto passou a ser disponibilizado no site do MESP, tendo versões para serem apresentadas nos âmbitos: municipal, estadual e federal, espalhando-se pelo país mais de 120 projetos de lei, sendo mais de uma dezena aprovados em pequenos municípios. Cabe ressaltar que mesmo sendo o primeiro projeto na Câmara a apresentar o nome do movimento, o PL 867 não foi a primeira proposição legislativa inspirada no MESP. No ano de 2014, o deputado Erivelton Santana, da Frente Parlamentar Evangélica, apresentou os PL's 7180 e 7181 que tinham por objetivo alterar a LDB (BRASIL, 1996) e o PNE (2014-2014) para submeter a educação escolar à vontade das famílias, numa perspectiva religiosa e conservadora (MIGUEL, 2016; MOURA; SALLES, 2018).

O PL Escola sem Partido, arquivado em 2019, mesmo não logrando seus objetivos, incitou o debate acerca da legalidade da discussão de gênero e sexualidade nas escolas. A pressão política destes grupos conservadoras culminou com a retirada das expressões “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” dos documentos oficiais, modificando-se o texto para “todas as formas de discriminação”. Ficam, assim, invisibilizados os grupos sociais que sofrem com o preconceito, bem como a produção de tais desigualdades e discriminações, o que é um retrocesso em termos de políticas identitárias. Ainda que tais questões não estejam vetadas nos currículos escolares, uma vez que tais documentos fornecem diretrizes para os planos estaduais e municipais de educação das escolas brasileiras, a retirada das expressões pode ter implicações no sentido de não estimular a inclusão destas questões nos currículos escolares (RIZZA; RIBEIRO, 2017). No entender de Luis Felipe Miguel,

Ao vetar do vocabulário escolar os termos “gênero” e “orientação sexual”, o projeto impede que vastos setores do conhecimento produzido na sociologia e na psicologia cheguem ao ensino. A meta é evitar qualquer questionamento da percepção naturalizada dos papéis sexuais. Com isso, fica impedido o combate a formas

recorrentes de violência ocasionada por gênero, dentro e fora da instituição escolar, culminando no feminicídio e no assassinato de gays, lésbicas e travestis. A defesa da instituição familiar, a “base da sociedade”, é um objetivo que parece compensar tais problemas – que ficam completamente invisibilizados (MIGUEL, 2016, p. 607).

Importante lembrar que já em 1996 a Lei 9394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), em seu Artigo 3º, Inciso IV, determinava como um dos princípios da educação o “respeito à liberdade e o apreço à tolerância”. Em 1996 a orientação sexual entra nos PCNs como tema transversal, embora a educação sexual seja pouco trabalhada nas escolas. A proposta dos PCNs é trabalhar o conteúdo de orientação sexual em todos os ciclos de escolarização e não como conteúdo de uma disciplina. Contudo, há diversos entraves para sua efetivação, sobretudo em relação à “ausência de formação específica, falta de condições para realização de trabalhos interdisciplinares, falta de estrutura e de material, desinteresse, medo de falar sobre o assunto, entre outros” (ALTMAN, 2003). Também a Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010, recomendou em seu Documento Final, “(...) a formação continuada de profissionais da educação em todos os níveis e modalidades de ensino, visando à difusão, em toda a comunidade escolar, de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade e a democracia participativa” (CONAE, 2010, p. 162).

Em 2012, o MEC aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) (BRASIL, 2013), tendo como princípios a dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e a valorização das diversidades, a laicidade do Estado, a democracia na educação e a sustentabilidade socioambiental. As DNEDH reiteram a concepção já expressa em outros documentos de que a educação deve estar a serviço da mudança e da transformação social, em especial na direção do empoderamento de grupos marginalizados e excluídos; enfatizam que as metodologias de ensino, desde a Educação Básica, devem possibilitar a participação direta dos(as) estudantes na discussão de questões relacionadas à vida de suas comunidades, com metodologia ativa, participativa e problematizadora. Os desafios a serem enfrentados, entretanto, na implantação dessas metodologias é a inexistência na formação de profissionais, nas diferentes áreas de conhecimento, de conteúdos e metodologias fundados na EDH. Para tanto, as Diretrizes propõem ações a serem

implementadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES), que têm o encargo de formar cidadãos e cidadãs éticos comprometidos com a defesa dos DH (BRASIL, 2013).

A BNCC (BRASIL, 2017), prevista pelo PNE, conceitualmente, é a principal norma editada pelo Ministério da Educação com o objetivo de definir as áreas do conhecimento integrantes dos currículos e propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e particulares de Educação Infantil e Fundamental, assim como os conhecimentos, competências e habilidades em cada disciplina escolar aplicados a situações da vida real. Como política educacional é editada como referência norteadora da reformulação dos currículos escolares e dos processos nacionais de avaliação. Ela estabelece dez competências gerais que são consideradas básicas ao tratamento didático proposto para a Educação Infantil e Fundamental, destacando-se aqui dentre elas: 1) exercitar a empatia, isto é, o colocar-se no lugar do outro, o diálogo, a cooperação, o respeito mútuo, os direitos humanos, a diversidade de indivíduos e grupos sociais, os diferentes saberes, as identidades, culturas e potencialidades humanas, livre de preconceitos de qualquer natureza; 2) agir como indivíduos ou grupos com ética, autonomia, responsabilidade, flexibilidade e determinação, pautados por princípios democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. A nova BNCC também prevê “Temas Contemporâneos Transversais”, considerando, para além da dimensão cognitiva, as dimensões política, ética e estética da formação dos estudantes. Os referidos temas perpassam diversos componentes curriculares, nas diferentes etapas da educação básica, que são: 1) Consumo e educação financeira; 2) Ética, direitos humanos e cidadania; 3) Sustentabilidade: Tecnologias digitais; Culturas africanas e indígenas (BRASIL, 2017).

Aspectos relacionados mais especificamente às questões da sexualidade, do gênero e da diversidade humana são encontrados, na atual BNCC (BRASIL, 2017), na área Ciências da Natureza, segundo a qual, nos anos iniciais, espera-se que as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais; nos anos finais, são abordados temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana. No oitavo ano, o tema da sexualidade aparece na Unidade Temática “Vida e Evolução”, havendo dois objetos de conhecimento: mecanismos reprodutivos e sexualidade. Dentre as habilidades previstas, consta: selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana

(biológica, sociocultural, afetiva e ética). No conteúdo de História, no 9º ano, consta a unidade temática “Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946”, sendo uma das habilidades: discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

Afinal, pode se falar de corpo, gênero e sexualidade na escola?

Diante do exposto, evidencia-se o suporte legal nos documentos oficiais para se discutir gênero e sexualidade na escola, dada a “necessidade de entender e explicar a realidade e superar as estruturas produtoras e reprodutoras de injustiça e exclusão social” (BRASIL, 2017). Há, contudo, que se engendrar ações propositivas na formação inicial e continuada de docentes, ampliando o acesso à informação sobre diferentes concepções teóricas de gênero e diversidade sexual como construções históricas, dos movimentos sociais de diversidade sexual e de gênero e dos desafios ético-políticos que desconsideram os direitos sociais, civis e políticos relacionados às população historicamente oprimidas, bem como estratégias pedagógicas adequadas para tais discussões (NORO, 2017).

Ressalte-se aqui o papel da universidade. Diversos marcos legais que regem a educação superior brasileira concebem a universidade como instituição social republicana, diferenciada e autônoma, que deve estar comprometida com a democracia e a cidadania, cujas ações devem garantir a democratização da informação, o acesso por parte de grupos sociais vulneráveis ou excluídos e o compromisso cívico-ético com a formulação de políticas públicas voltadas para as necessidades básicas desses segmentos. Além disso, o princípio básico da educação em direitos humanos deve ser prática permanente, contínua e global, voltado à transformação social, ao fortalecimento da esfera pública e à construção de projetos coletivos. Os planos, programas e diretrizes nacionais para a EDH destacam aí o papel das IES na formação de agentes sociais de educação em direitos humanos (BRASIL, 2013).

Considerações nem tão finais

Urge, sobretudo nestes tempos de retrocesso no campo das políticas públicas e da educação, pensar na formação veiculada por nossos currículos, uma vez que eles não são neutros, mas um aparato técnico-político, produto de determinações culturais e históricas, produtores de conhecimento e de subjetividades. Cada estrutura curricular revela uma forma particular de conceber o mundo e o conhecimento, selecionando alguns elementos em detrimento de outros, instituindo sentidos, fazem circular significados, legitimando verdades e fabricando sujeitos (GALLO, 2013). O que temos produzido? Docilidade e disciplinamento ou singularidade e afirmação da potência e da vida (DELEUZE; GUATTARI, 2011)? Que efeitos ético-estético-políticos estão implicados em nossos currículos, com seus discursos e práticas? Que (in)formação temos promovido? De reprodução da ordem neoliberal excludente, patriarcal, sexista, colonialista, racista e classista, alinhadas ao desenvolvimento de habilidades e competências tecnicistas ou de questionamento das normas hegemônicas vigentes na direção da promoção de singularidades que celebrem a diferença, dentre elas, as que remetem à constituição dos corpos e seus prazeres? Estaremos oferecendo ferramentas capazes de gerar não só conhecimento, mas indignação diante da pobreza, do preconceito, da discriminação e da violência tanto na sociedade quanto em nosso meio universitário?

São estes discursos produzidos por nós, nas escolas e nas universidades que irão constituir os pressupostos sobre normal e anormal, sobre saúde e doença; são estes discursos ensinados e aprendidos nestes espaços privilegiados de saber que irão desenhar as possibilidades consideradas válidas para homens, para mulheres e para não-binários viverem seus corpos, seus desejos, suas sexualidades, suas maternidades e paternidades, suas relações afetivas, suas relações sexuais, suas formas de trabalhar, de pesquisar, de escrever, de ensinar; são estes discursos que constituirão as ferramentas para pensar sobre os sujeitos, sobre seus comportamentos e desejos, quer no âmbito da clínica, do trabalho, das políticas públicas, da escola, da família, bem como vão fundamentar as pesquisas desenvolvidas, os artigos escritos, as Teses e Dissertações elaboradas (NARVAZ, 2009).

Ora, falar em corpo, gênero, sexo, sexualidade, prazer e desejo incita a desvendar os mecanismos de sua produção, o que coloca em risco a ordem

masculinista e racionalista vigente, assentada em discursos religiosos, colonialistas, elitistas e racistas, apoiados nos discursos científicos que se valem da biologia, para manter a norma do sexo-gênero como guardião da moral cristã e da família tradicional. O apagamento, o silenciamento em relação às questões de gênero, sexualidade e desigualdade racial e regional no PNE e na BNCC (BRASIL, 2017) vem ao encontro do ocultamento dos engendramentos dos contextos de desigualdades, discriminações e exclusões imperantes na humanidade há séculos. Silenciar a diferença e a possibilidade de “falar todas as línguas de um mundo virado de ponta cabeça” (HARAWAY, 2004, p. 250) é o que pretendem os grupos conservadores responsáveis pela retirada das expressões igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual dos documentos oficiais da educação brasileira. Talvez porque desmontem a lógica interna das certezas que há muito perdemos e buscamos, agora, no corpo (AMARAL, 2004).

Vai ter corpo, sexo e gênero na escola sim. Há que seguir estimulando não só o debate, mas os vividos e as experimentações, com a arte, que possibilita um outro modo de pensar (ZORDAN, 2019), com os jogos, com o corpo e com os sentidos, na perspectiva de uma educação para a sexualidade enquanto cuidado de si, de bons encontros e de multiplicação de intensidades. Precisamos, coletivamente, inventar estratégias de resistência, linhas de fuga contra o conservadorismo instituído, engendrar experiências que façam circular as palavras malditas do corpo, do gênero, do sexo e do desejo, fazer funcionar máquinas de guerra contra as máquinas de Estado e “lutar por liberar a vida lá onde ela é prisioneira” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 23). Porque apesar da tentativa de captura, o sexo transborda, os gêneros se misturam, a sexualidade flui, o corpo sofre, dói, mas também faz festa e goza. A vida insiste e escapa. A igreja pira. E ninguém solta a mão de ninguém.

Referências

- ALTMANN, Helena. **Sobre a educação sexual como um problema escolar**. Rio de Janeiro, Unicamp, 2003.
- AMARAL, Inajara. Intersexo: Problemáticas entre o corpo e a identidade sexual. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, n. 27, p.78- 89, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1975.

BORDO, Susan. A feminista como o “outro”. **Estudos Feministas**, n. 8, v. 1, p. 10-29, 2000.

BRAIDOTTI, Rosi. **Diferença, diversidade e subjetividade nômade**. Labrys, 2002. Disponível em: http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys1_2/rosi1.html. Acesso em: 18 dez. 2008.

BRASIL. MEC. SEB. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Brasília: MEC. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 16 fev. 2018.

BRASIL. Senado Federal. **Panorama da violência contra as mulheres no Brasil**: indicadores nacionais e estaduais. Observatório da Mulher contra a Violência, n.1. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/institucional/datasenado/omv/indicadores/relatorios/BR.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm >. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PL 7180/14**. Escola sem Partido. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/55a-legislatura/pl-7180-14-valores-de-ordem-familiar-na-educacao>. Acesso em: 12 jun.2019.

BRASIL. **Educação em Direitos Humanos**: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, 2013.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PL 6583/ 2013**. Dispõe sobre o Estatuto da Família. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=597005>. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 jun. 2019.

BUTLER, Judith. **Défaire le genre**. Paris: Éditions Amsterdam, 2006.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira., 2003.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: Sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, Guacira Lopes (ed.). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 151-172.

BUTLER, Judith. **The psychic life of power: Theories in subjection**. Califórnia: Standford University, 2000.

BUTLER, Judith. *Fundamentos contingentes: O feminismo e a questão do “pós-modernismo”*. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 11, p. 11-42, 1998.

CASSIN, Barbara; LORAUX, Nicole; PECHANSKI, Catherine. **Gregos, bárbaros, estrangeiros: A cidade e seus outros**. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1993.

CERQUEIRA, Daniel; COELHO, Danilo. **Estupro no Brasil, uma radiografia segundo os dados da saúde**. IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: IPEA, 2014.

CONAE. Conferência Nacional de Educação 2010. **Documento Final**. 2010. Disponível em:
<http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/doc_base_documento_final.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo**. São Paulo: Editora 34, 2011.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

FAUSTO-STERLING, Anne. **The Sciences**. New York: Academy of Sciences, 2000.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**, ano 12. São Paulo, 2018. Disponível em:
<http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/03/Anuario-Brasileiro-de-Seguran%C3%A7a-P%C3%BAblica-2018.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1970.

GALLO, Sílvio. Do currículo como máquina de subjetivação. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete M. (org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, DP et Alli, 2013. p. 203-218.

GARCIA, Leila P.; FREITAS, Lúcia Rolim Santana de; HOFELMANN, Doroteia Aparecida. Avaliação do impacto da Lei Maria da Penha sobre a mortalidade de mulheres por agressões no Brasil, 2001-2011. **Epidemiologia em Serviços de Saúde**, Brasília, v. 22, n. 3, p. 383-394, set. 2013.

GORCZEVSKI, Clóvis. **Direitos humanos: Dos primórdios da humanidade ao Brasil de hoje**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2005.

GGB. GRUPO GAY DA BAHIA. **Mortes violentas de LGBT+ no Brasil**. Relatório 2018. Disponível em:

grupogaydabahia.files.wordpress.com/2019/01/relatório-de-crimes-contralgbt-brasil-2018-grupo-gay-da-bahia.pdf. Acesso em: 12 jul. 2019.

GUATARRI, Felix. **Caosmose**: Um novo paradigma estético. 2. ed. São Paulo, Editora 34, 2012

HARAWAY, Donna. ‘Gênero’ para um dicionário marxista: A política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 22, p. 201-246, 2004.

HARAWAY, Donna. Um manifesto para os *cyborgs*: Ciência, tecnologia e feminismo socialista na década de 80. *In*: HOLANDA, Heloísa Buarque de (ed.). **Tendências e impasses**: O feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 243-288.

KLEIN, Remí. Questões de gênero e sexualidade nos Planos de Educação. **Coisas do Gênero**, São Leopoldo, v. 1, n. 2, p. 145-156, ago./dez. 2015.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MACEDO, Elisabeth. As demandas conservadoras do Movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun., 2017.

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

MOURA, Fernanda Pereira de; SALLES, Diogo da Costa. O Escola Sem Partido e o ódio aos professores que formam crianças (des)viadas. **Revista Periodicus**, Salvador, v. 1, n. 9, p. 136-160, maio/out. 2018.

NARVAZ, Martha. **A (in)visibilidade do gênero na psicologia acadêmica: onde os discursos fazem(se) política**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2009.

NASCIMENTO, M. L.; CHIARADIA, C. F. A retirada da orientação sexual do currículo escolar: regulamentações da vida. **Sisyphus**, Journal Education, v. 5, n. 1, p. 101-116, 2017.

NORO, Deisi. **Discussões relacionadas a gênero nos Planos de Educação**: o respeito à diversidade nas políticas públicas educacionais. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

PRECIADO, Paul Beatriz. **Testo Junkie**: sexo, drogas e biopolítica na era fármaco pornográfica. São Paulo: N-1, 2018.

PRECIADO, Paul Beatriz. **Manifesto Contrassexual**: práticas subversivas de identidade sexual. São Paulo: N-1, 2014.

RIZZA, Juliana L.; RIBEIRO, Paula Regina C. Produzindo olhares sobre a sexualidade em políticas públicas educacionais. *In*: RIBEIRO, Paula Regina C.;

MAGALHÃES, Joanalira C. **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017. p. 53- 70.

SCHUGURENSKY, Daniel. Globalização, democracia participativa e educação cidadã: O cruzamento da pedagogia e da política pública. *In: SILVA, Luis Heron (org.). Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis, Vozes, 1999. p. 180-193.

SCOTT, Joan W. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n.1, p. 11-30, 2005.

SCOTT, Joan W. Gender: A useful category of historical analysis. **The American Historical Review**, v. 5, n. 91, p. 1053-1101, 1986.

VICENTE, Débora do Carmo. **O impacto das Nações Unidas no direito internacional das mulheres e seu reflexo no Brasil**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Direito. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

WAISELFISZ, Júlio. **Mapa da Violência 2015: Homicídio de mulheres no Brasil**. Brasília, 2015. Disponível em: www.mapadaviolencia.org.br. Acesso em: 14 fev. 2017.

ZORDAN, Paola. **Gaia educação: arte e filosofia da diferença**. Curitiba: Appris, 2019.

(Des)construindo o género e a diversidade sexual na educação em sexualidade orientada para a ação: um estudo de caso múltiplo em escolas portuguesas

Teresa Vilaça

Introdução

Os estudos sobre género baseados no construcionismo social assumem a perspectiva que o género é uma produção do dia-a-dia, o que significa dizer que fazemos o género em vez de pertencermos a um género (PYKE; JOHNSON, 2003). Nessa perspectiva, o género é conceptualizado como uma performance dinâmica, continuamente produzida, reproduzida e alterada ao longo da realização pelos indivíduos de atos relacionados com as suas próprias características de género, tal como expressar a afirmação da sua própria identidade de género, ratificar ou desafiar as identidades dos/ outros/as e, apoiar ou desafiar os sistemas de relações de género e privilégios (HOLMES; MARRA, 2010).

Em Portugal, as linhas orientadoras para a educação em sexualidade (ES) nas escolas, entendida como uma componente da educação para a saúde do 1º ao 12º anos de escolaridade (5-17 anos), têm entre os seus objetivos principais a diversidade sexual e de género, estabelecendo que as atividades escolares nessa área devem promover (PORTUGAL, 2009, p. 5097): “a eliminação de comportamentos baseados em discriminação ou violência sexual associada ao género ou orientação sexual; [e] (...) a promoção da igualdade de género”. No terceiro ciclo do ensino básico (12-14 anos) e no ensino secundário (15-17 anos), os tópicos mais discutidos na ES nas escolas que se candidataram ao Programa de Apoio à Promoção e Educação para a Saúde (60% das escolas públicas do país), no ano de 2014/2015, foram “adolescência e comportamentos de risco” e “infecções sexualmente transmissíveis” (acima de 90% e 93%, respetivamente) (PORTUGAL, 2015). Estes dados mostram que a ES disponível para esses/as alunos/as é um currículo baseado na saúde, onde a sexualidade é concebida como um problema de prevenção, reduzindo a ES a uma “indústria preventiva de combate ao comportamento de risco que, apesar de equivaler a um currículo, é

um currículo de contenção discursiva, não de ‘educação’” (JANSSEN, 2009, p. 5).

A integração curricular da ES em Portugal faz-se através da Educação para a Saúde, no âmbito da dinâmica das escolas promotoras de saúde, e é um dos domínios da Educação para a Cidadania, que está organizada em três grupos com implicações diferenciadas (PORTUGAL, 2019): o primeiro grupo, obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade (porque se trata de áreas transversais e longitudinais) inclui entre outros domínios a igualdade de género, desenvolvimento sustentável e saúde; o segundo grupo, que inclui a sexualidade, deve ser integrado pelo menos em dois ciclos do ensino básico; o terceiro grupo é de aplicação opcional em qualquer ano de escolaridade. A educação para a cidadania no 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (1º ao 9º anos de escolaridade), integra-se na matriz curricular-base nas componentes de Cidadania e Desenvolvimento, em conjunto com as Tecnologias de Informação e Comunicação, como componentes de integração curricular transversal potenciada pela dimensão globalizante do ensino e, no ensino secundário (10º ao 12º anos) a escola decide a forma como implementa a componente de Cidadania e Desenvolvimento, podendo, entre outras opções, adotar: a oferta como disciplina autónoma; a prática de coadjuvação, no âmbito de uma disciplina; o funcionamento em justaposição com outra disciplina; a abordagem, no âmbito das diferentes disciplinas da matriz, dos temas e projetos, sob coordenação de um dos professores da turma ou grupo de alunos (PORTUGAL, 2018).

No entanto, o último relatório do Programa de Apoio à Promoção e Educação para a Saúde da Direção-Geral de Educação (PORTUGAL, 2015), mostra que as atividades mais frequentes na ES em todos os níveis do ensino básico e secundário foram as seguintes: oficinas, seminários, debates, sessões de conscientização da informação (entre 79% e 88%); campanhas (entre 67% e 75%) e comemorações dos dias temáticos (entre 63% e 95%). Isso significa que, como observado em outros países (ALLEN, 2005; 2008), independentemente das linhas orientadoras nacionais, os tópicos da implementação real da ES em Portugal são muito limitados e estão a ser desenvolvidos com uma metodologia inconsistente para educar os/as alunos/as com informações e habilidades adequadas para serem sexualmente saudáveis e viverem com bem-estar emocional, mental e social em relação à sexualidade. Além disso, pelo menos alguns materiais pedagógicos que apoiam o currículo português, como os livros

de ciências, podem potencialmente incentivar os alunos a reproduzir crenças negativas sobre género e incluir versões normativas da heterossexualidade (RIBEIRO; MAGALHÃES; SILVA; VILAÇA, 2016), marginalizando as lésbicas, estudantes gay, bissexuais e transgéneros (EPSTEIN; O'FLYNN; TELFORD, 2003; SMITH, 2015).

Em resumo, as diretrizes nacionais portuguesas incentivam os/as professores/as a trabalhar baseados/as num conceito holístico de saúde sexual, incluindo a promoção do bem-estar sexual e a prevenção de condições sexuais negativas, garantindo também que as perspectivas de género e a diversidade sexual sejam tópicos a ser desenvolvidos. No entanto, o currículo oculto da ES português pode assumir, como Lamb e Plocha (2011) enfatizam, que “os adolescentes são heterossexuais, estereotipados para o género, governados por hormonas, impulsivos e não pensam sobre sexo” (p. 163). Como resultado, esses estereótipos precisam ser alterados para que a ES seja inclusiva e democrática (JANSSEN, 2009), adotando a Pedagogia Queer (BOWER; KLECKA, 2009) ou ensinando a partir do prazer (LAMB, 2010; RASMUSSEN, 2004), que é uma maneira de reconhecer a subjetividade sexual (ALLEN, 2007a , 2007b).

No que diz respeito à integração curricular da ES, a legislação nacional cria condições estruturais para que os/as professores/as a trabalhem dentro de um quadro de atividades fundamentalmente não sequenciais ou interconectadas (por exemplo, nos temas das disciplinas que têm no currículo tópicos relacionados com a sexualidade, em atividades de enriquecimento curricular ou numa disciplina que a escola decida criar), apesar de emergir na lei uma fundamentação teórica que aponta para a promoção de um trabalho de projeto focado na turma e, portanto, sequencial e integrador de todas as componentes do currículo de forma intencional e coordenada.

A abordagem pedagógica IVAM (Investigação, Visão, Ação e Mudança) assume várias perspectivas que podem ser tratadas no ensino orientado para a ação na educação para a saúde (SIMOVSKA, 2012; SIMOVSKA; JENSEN, 2009) e na educação em sexualidade (VILAÇA; SEQUEIRA; JENSEN, 2011). Nesta investigação, argumenta-se que a metodologia IVAM traz o género, as identidades de género e a diversidade sexual para o cerne das reflexões e ações dos/as alunos/as como um processo para alcançar a inclusão da diversidade sexual e igualdade de género no ambiente escolar e na sociedade (gender mainstreaming).

Nesse contexto, este estudo teve como objetivo investigar como é que os/as professores/as do ensino básico abordam as situações pedagógicas que ocorrem como resultado da aplicação da metodologia participativa IVAM, quando os/as alunos/as reproduzem estereótipos de género e padrões hegemónicos de género quando estão a pensar e agir em ES. Tendo em atenção as características deste problema de investigação optou-se por um estudo de caso múltiplo exploratório (YIN, 2012). O trabalho de campo e a coleta de dados foram realizados antes da definição das seguintes questões finais de investigação: 1) Como é que os/as professores/as promovem a inclusão da diversidade sexual durante a implementação da metodologia IVAM?; 2) Como é que os/as professores/as encorajam a participação democrática e a autonomia dos/as alunos/as durante o desenvolvimento da metodologia IVAM na educação em sexualidade?

A pedagogia crítica pode interagir mais plenamente com a teoria queer para promover a inclusão da diversidade sexual e a equidade de género?

Como é que as sexualidades devem ser educadas? As aulas de ES podem colocar as meninas/ mulheres em uma posição inferior, com menos direito ao prazer (HIRST, 2013), proporcionando menos prazer (HARRISON, 2000), mais passivas (FORMBY, 2011) e com menos necessidades sexuais do que os rapazes/ homens (FORMBY, 2011) que procuram o prazer físico mais ativamente (HARRISON, 2000). Um grande número de investigações tem mostrado que atualmente a ES geralmente normaliza esses estereótipos de género e de dinâmicas de poder históricas tradicionais, onde as mulheres têm uma posição subserviente e o seu prazer sexual é invisível, o que poderia colocá-las numa posição inferior aos homens (HIRST, 2013; SMITH, 2015).

A Teoria Queer coloca a produção da normalização como um problema de cultura e pensamento, questionando a geografia conceitual da normalização ao basear-se num projeto ético que começa por envolver a diferença como o fundamento da política da comunidade, e usa métodos críticos para marcar repetições de normalidade (BRITZMAN, 2007). Britzman (1995) delineou técnicas específicas muito úteis da Teoria dos Queer para ajudar a repensar a pedagogia e o conhecimento, com base em três métodos (o estudo dos limites, o estudo da ignorância e o estudo das práticas de leitura) que requerem: “um interesse em pensar contra os pensamentos dos nossos próprios fundamentos

conceituais; um interesse em estudar os esqueletos da aprendizagem e do ensino que assombram as nossas próprias respostas, ansiedades e imperativos categóricos; e, uma preocupação persistente em saber se as relações pedagógicas podem permitir mais espaço de manobra para pensar o impensável da educação” (BRITZMAN 1995, p. 155). Enquanto a Teoria Queer está fortemente associada aos estudos de gays e lésbicas (ZACKO-SMITH; SMITH, 2010), Britzman (2009) no seu artigo "Teachers and Eros", sugere que a pedagogia Queer acolhe a homossexualidade e a heterossexualidade como expressões humanas de amor.

Atualmente, por um lado, a Teoria dos Queer foi implementada nas escolas para expor e desconstruir as “categorias rígidas de normalização” e expandi-las para além dos binários homem/mulher, masculino/feminino, aluno/professor e gay/hetero (MEYER, 2007). Por outro lado, como é discutido nesta investigação para a ES baseada na metodologia IVAM, Janssen (2009) observa um crescente corpo de investigação baseado na pedagogia sexual crítica, que também tenta desconstruir esses binários para entender os corpos pré-adultos em termos de corporeidade (embodiment), biopoder, corpos virtuais e corpos de consumo. Fazer isso implica, na sua perspetiva, monitorizar e modificar as percepções e as escolhas nas culturas juvenis, e não pelos sujeitos juvenis; mudar de sujeitos socializados corporificados para socialidades da cultura de pares, onde os discursos sobre educação em sexualidade são examinados de forma crítica inevitavelmente em articulação com questões de “normalidade”, poder e hierarquia (idade administrativa).

A metodologia IVAM, baseada na pedagogia sócio-crítica e enfatizando a zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, está particularmente relacionada com a maneira como o questionamento ajuda a mover o diálogo da análise pessoal para a social e a incluir a dimensão da ação (SIMOVSKA; JENSEN, 2009), facilitando a participação dos/as alunos/as. O objetivo é que os/as alunos/as construam o seu próprio conhecimento interdisciplinar orientado para a ação e o de outras pessoas, e desenvolvam ações reflexivas, individual e/ou coletivamente, para promover a sua própria saúde sexual e a dos/as outros/as. Portanto, não é suficiente colocar o foco na aprendizagem individual ou no desenvolvimento de competências, sem prestar atenção às relações interpessoais como as atividades socioculturais nas quais a aprendizagem e o desenvolvimento estão a acontecer (SIMOVSKA, 2005). Esta metodologia tem sido desenvolvida por Vilaça (2017) para ser usada nas escolas com o objetivo

de promover uma relação direta entre a liberdade de explorar novas ideias e a curiosidade sobre as sexualidades e gêneros, com o objetivo de desenvolver a competência para a ação de promoção de sexualidades saudáveis do/a aluno/a (Figura 1).

Figura 1- Promoção da Sexualidade

A: Investigação do tema <ul style="list-style-type: none">▪ porque é importante para nós?▪ qual é o seu significado para nós/outros? – agora/ no futuro?▪ que influência têm os estilos de vida e as condições de vida?▪ a que influências estamos expostos e porquê?▪ como eram as coisas antes e porque mudaram?
B: Desenvolvimento de visões <ul style="list-style-type: none">▪ que alternativas são imagináveis?▪ como são as condições nos outros países e culturas?▪ que alternativas preferimos e porquê?
C: Ação e mudança <ul style="list-style-type: none">▪ que mudanças nos trazem para mais próximo das nossas visões? (mudanças dentro de nós próprios, na turma e na sociedade?)▪ que possibilidades de ação existem para realizar estas mudanças?▪ que barreiras nos podem impedir de realizar essas ações?▪ que barreiras podem impedir as ações de resultarem em mudanças?▪ que ações iremos iniciar? como vamos escolher avaliar essas ações?

Fonte: Jensen (1997)

As questões neste modelo não devem ser consideradas como um conjunto fixo ou linear de etapas a serem realizadas durante o processo participativo, mas como linhas orientadoras para guiar a construção do conhecimento orientado para a ação (SIMOVSKA; JENSEN, 2009). A investigação tem vindo a mostrar que quando os/as alunos/as adquirem experiência por si próprios ao longo do desenvolvimento da metodologia IVAM, guiados por questões que orientam as atividades que desenvolvem em pequenos grupos, alcançam o conhecimento científico, social e histórico necessário para compreenderem as consequências e causas dos problemas e agirem no sentido de eliminar as causas identificadas (VILAÇA; SEQUEIRA; JENSEN, 2011; VILAÇA, 2017). Além disso, pode argumentar-se que como o objetivo da mudança nas atividades participativas é o indivíduo em contexto, uma vez que o comportamento individual está intimamente entrelaçado com as relações interpessoais e as estruturas

organizacionais (SIMOVSKA, 2005), os/as alunos/as têm as condições necessárias para questionar “o inquestionável” e o “naturalizado” no sentido de compreenderem a diversidade sexual, promoverem a saúde sexual e entenderem e viverem o gênero como um desempenho (performance) que é performativo (BUTLER, 1993).

Construindo o caminho metodológico: um compromisso com a integração entre a teoria e a experiência

Contexto

Foram selecionadas três escolas do ensino básico de um total de oito escolas do Distrito de Braga, no norte de Portugal, envolvidas num projeto de investigação semelhante dez anos antes. Os critérios para a seleção dos três estudos de caso foram os seguintes: i) escolas do ensino básico pertencentes a diferentes municípios do distrito de Braga; ii) o/a professor/a que funciona como facilitador na escola da ES ter realizado um Curso de formação contínua de professores com a investigadora em ES orientada para a ação; iii) escolas com diferentes fatores contextuais para implementar a abordagem IVAM. O ambiente sociocultural da comunidade em torno das escolas e a dinâmica das escolas que implementaram a ES baseada nesta metodologia foram muito diferentes nos três estudos de caso:

Escola A. Estava localizada numa freguesia afastada da cidade de Braga e pertencia a um Agrupamento de Escolas que tinha quase 630 alunos/as da área rural. Os/as alunos/as das três turmas de 7º ano (n=59) envolvidos/as no projeto de ES tinham uma idade média de 13.1 anos (11-16, DP = 1.35) e 57.6% era do sexo masculino. Estes/as alunos/as trabalharam com quatro professoras e quatro professores de várias disciplinas entre os 27 e 46 anos.

Escola B. Estava localizada numa cidade longe da cidade de Braga, pertencia a um Agrupamento de Escolas que tinha quase 2200 alunos/as da área rural. Os/as alunos/as de 7º ano (n=28) da turma envolvida no projeto tinham uma idade média de 12.5 anos (12-16, DP = .98) e 60.7% era do sexo masculino. Com estes alunos trabalhou uma professora da disciplina de Ciências que tinha 38 anos.

Escola C. Estava localizada numa pequena cidade perto da cidade de Braga e pertencia a um Agrupamento de Escolas que tinha quase 2300 alunos/as das áreas urbana e semirrural. Os/as alunos/as das duas turmas de 9º ano

envolvidos/as (n=49) no projeto tinham uma idade média de 13.0 anos (12-15, DP = .61) e 57.1% era do sexo masculino. Com estes alunos trabalharam cinco professoras, entre os 33 e 34 anos de idade, de várias disciplinas.

Fontes de dados

A recolha de dados foi feita através de observação com elaboração de notas de campo; diários de aula on-line realizados pelos/as professores/as facilitadores/as do projeto de ES na escola; entrevista de grupo focal aos/as professores/as de cada escola (n = 36; seis grupos). Cada aula foi observada quatro vezes pela autora deste artigo, sendo uma delas a observação de uma ação realizada pelos/as alunos/as. As notas de campo foram escritas imediatamente após cada observação. As entrevistas foram gravadas e transcritas literalmente. As transcrições foram verificadas com os/as entrevistados/as e os seus comentários foram integrados ao final da entrevista. Neste capítulos apenas serão apresentados dados recolhidos com as notas de campo.

Estratégia analítica e procedimento de interpretação

Cada caso foi analisado separadamente. Decidiu-se seguir a análise do discurso, pois este tipo de análise preocupa-se em compreender com é que a linguagem constrói os objetos, os sujeitos, a subjetividade e o eu, numa perspectiva Foucaultiana essencialmente focada nas relações entre poder e conhecimento (WILLING, 2013). A análise do discurso baseia-se na análise da transcrição das diferentes fontes de recolha de dados que foram combinadas para identificar temas emergentes. Na análise do discurso, diferente da análise de conteúdo, a mesma frase ou palavra pode implicar um significado diferente, dependendo de como alguém a insere numa frase ou se está na continuação ou na antecedência de outra (WILLING, 2013).

Durante esse procedimento, os discursos identificados pareciam construir a maneira como os/as professores/as experienciavam o seu ensino em termos das reações dos/as alunos/as em relação às questões / tópicos de ES e às interações de género dos/as alunos/as durante a implementação de atividades de ES nas aulas, que ocorreram de maneiras distintas e contrastantes para alunos e alunas. Após a identificação dos discursos, o próximo passo consistiu no estudo das suas implicações, ou seja, os seus efeitos discursivos. Quais são, por exemplo, as

consequências dos alunos e alunas terem reações diferentes em relação às questões / tópicos de ES?

A oposição binária “meninos” e “meninas” foi usada para contextualizar a desconstrução feita pelos/as professores/as do masculino / masculinidade - feminino / feminilidade. Em outras palavras, o objetivo é que esta maneira de apresentar os dados faça implodir essa lógica binária para permitir respostas às questões de investigação, uma vez que se observa que é constante na análise e compreensão de sociedades o pensamento dicotômico e polarizado sobre gêneros; geralmente para conceber homens e mulheres como polos opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariável de submissão-dominação (SCOTT, 1989). Em seguida, na análise de casos cruzados, foram comparadas as descobertas que se observaram em cada caso.

Os participantes preencheram uma declaração de consentimento informado, onde foram garantidas a confidencialidade, práticas não enganosas e a minimização de possíveis danos. Esses princípios éticos orientaram o processo de investigação e a divulgação dos resultados.

De-construindo a experiência do ensino em ES: Um olhar sobre o gênero e a diversidade sexual

Questionar os/as alunos/as para promover a inclusão de pessoas com diferentes identidades de gênero e identidades sexuais

A desconstrução de sexualidades e prazeres como domínios que se ensinam, como defende a Teoria Queer (JANSSEN, 2009), foi encontrada na implementação da metodologia IVAM, fundamentalmente por causa do seu foco no trabalho dos/as alunos/as em pequenos grupos cooperativos heterogêneos que investigaram a sexualidade, dentro e fora da sala de aula, a partir das preocupações, sentimentos e conhecimentos interdisciplinares de todos os alunos e alunas, conforme ilustrado a seguir na dinâmica da escola A:

Os/as alunos/as selecionaram “melhorar os seus conhecimentos sobre a primeira relação sexual” como o primeiro problema a ser resolvido. Após um brainstorming em assembleia de turma sobre as consequências da primeira relação sexual planeada ou não planeada e as razões por que os indivíduos tiveram a sua primeira relação sexual, foi planificada e realizada uma investigação pelos/as alunos/as em pequenos grupos. (Nota de campo, Escola A).

Durante essa investigação, os/as alunos/as puderam pensar livremente sobre a primeira relação sexual, incluindo adolescentes heterossexuais, lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros. No entanto, todos os grupos inicialmente consideraram apenas relações entre heterossexuais. Portanto, os/as professores/as estimularam o seu pensamento crítico em relação à diversidade sexual como forma de reconhecerem a subjetividade sexual (ALLEN, 2007a, 2007b), com questões como as transcritas abaixo:

[...] Por que é importante para vocês aprender sobre a primeira relação sexual? Qual é o significado deste tópico para vocês / outras pessoas da mesma idade, agora e / ou no futuro? Como acontece uma relação sexual? Envolve ou não amor / desejo / um relacionamento amoroso estável? O que há de comum e de diferente nas relações sexuais entre casais heterossexuais e casais homossexuais? O que gostariam de saber sobre as relações sexuais quando envolve uma pessoa transgênero? (Nota de campo, Escola A).

Questionar para promover a participação democrática e a autonomia dos alunos na educação em sexualidade

Assumindo um papel cooperativo, alguns desses/as professores/as deram sugestões aos alunos e alunas sobre possíveis recursos científicos e, ao longo da investigação realizada pelos grupos em sala de aula, incentivaram os/as alunos/as a pensarem sobre as possíveis consequências e causas da primeira relação sexual, para desconstruírem as redes de poder e resistência envolvidas (FOUCAULT, 1979) através de perguntas como as seguintes:

[...] Quais são as consequências físicas / emocionais / éticas / sociais de uma primeira relação sexual planeada / não planejada? Por que decidem os adolescentes ter a sua primeira relação sexual? Que influencia tem o álcool e as drogas nas atitudes e comportamentos dos/as adolescentes em relação à sua primeira relação sexual? Os valores morais dos adolescentes estão relacionados com a sua primeira relação sexual? Porquê? O que pensam os/as amigos/as e os pais/ mães sobre a primeira relação sexual? O que eles/as pensam têm alguma influência na vida sexual dos/as adolescentes? (Nota de campo, Escola A).

Alguns desses/as professores/as também questionaram os/as alunos/as para que pensassem sobre a dimensão histórica dessa expressão sexual ("Quando acontecia a primeira relação sexual na época dos seus pais? E avós? Por quê?";

Nota de campo, Escola A), ajudando-os a refletir sobre a sexualidade como um processo histórico e fluido (LOURO, 2007).

O segundo problema selecionado por essas turmas na escola A foi “a discriminação feminina na comunidade escolar”. Seguindo a mesma metodologia, os/as alunos/as escreveram, ensaiaram e teatralizaram uma peça para todos/as os/as colegas (quatro sessões), com a colaboração dos/as professores/as.

Na escola B, a preocupação da turma foi melhorar o bem-estar sexual de adolescentes e adultos/as da sua cidade, porque na opinião dos/as alunos/as tinham ideias menos claras do que eles/as sobre o que é sexualidade; mostravam erradamente um duplo padrão para o comportamento sexual dos/as adolescentes/as, sendo mais liberal com os meninos; não estavam bem informados sobre como cuidar da saúde sexual; e discriminavam os homossexuais. Nesse caso, a professora planeou a investigação com a turma para os/as alunos/as realizarem em pequenos grupos e, posteriormente, os/as alunos/as planejaram e desenvolveram as seguintes ações em conjunto com a professora: uma investigação sobre os tópicos investigados (consequências e causas dos problemas e estratégias de mudança) realizada na comunidade (n = 207), seguida de uma mesa redonda para os/as alunos/as (n = 59) e outra para os pais e mães (n = 61) na escola.

Na escola C, os/as alunos/as das duas turmas envolvidas optaram por atuar para prevenir a gravidez na adolescência. A metodologia seguida foi a mesma nas duas turmas. Primeiro discutiram em assembleia de turma o que um/a adolescente poderia fazer para evitar uma gravidez não planejada. A turma foi dividida em quatro grupos de investigação a fim de planejarem e investigarem as consequências da aplicação dos diferentes métodos de prevenção (métodos naturais, pílula, preservativo, métodos não aconselháveis a adolescentes). A professora facilitadora do projeto de ES na escola sugeriu que a divulgação dos resultados dos grupos fosse feita numa mesa redonda na própria turma, seguida de debate, criação de visões para o futuro pelos/as alunos/as e criação de alternativas para prevenir a gravidez na escola. Os/as alunos/as concordaram e mostraram-se muito motivados/as durante a realização das atividades. Os resultados da aula foram compartilhados pelos alunos/as representantes da turma e professora facilitadora do projeto de ES na escola. Posteriormente, os/as alunos/as planejaram as ações em sala de aula e houve uma reunião entre as

professoras e os/as representantes da turma para coordenar os dois planos de ação. Os/as alunos/as desenvolveram três ações: aplicação de um questionário aos pares sobre as causas da gravidez na adolescência (n = 90); enviar uma carta ao diretor do centro de saúde para realocar a consulta médica dos jovens; mesa redonda para educação de pares (n = 130) com a colaboração de um médico. O segundo projeto destas turmas foi planeado para promover o bem-estar dos homossexuais.

Nas escolas A e C, os/as professores/as utilizaram uma abordagem pedagógica democrática, porque promoveram a participação convidando os/as alunos/as a sugerir e selecionar por si próprios (escola A) ou em conjunto com as professoras (escola C) as questões relacionadas com a sexualidade em que queriam trabalhar, a planificação da investigação e das ações a serem realizadas para responder à sua preocupação inicial. Este modelo pedagógico seguiu os princípios de uma ES democrática, conforme referido por Lamb e Plocha (2011): inclusão, liberdade e autonomia. A inclusão de adolescentes gays, lésbicas, bissexuais e transgéneros é invisível nos currículos atuais de ES em Portugal (VILAÇA, 2014) e em outros países (JANSSEN, 2009). No entanto, essa é uma das principais componentes da metodologia IVAM, devido ao seu foco no trabalho de pequenos grupos cooperativos heterogéneos que investigam a sexualidade a partir das preocupações, sentimentos e conhecimentos interdisciplinares de todos os/as alunos/as. O princípio da liberdade é incentivado não apenas por essa metodologia de aprendizagem, mas também pela sua dimensão participativa, onde os/as professores/as refletem colaborativamente sobre quem sugere (alunos ou professores) e quem decide (alunos ou professores) (JENSEN, 1997) durante todas as fases do projeto baseado em problemas. A análise do grau de participação dos os/as alunos/as é crucial pois um elevado grau de participação dos/as alunos/as implica respeito mútuo por todas as formas de pensar e viver, isto é, promove a aceitação de toda a diversidade. Nesse sentido, a metodologia IVAM promove a cidadania como entendida por Lamb (2010): como a informação e a educação necessárias para agir de forma reflexiva, individual e / ou coletivamente, em assuntos relacionadas com a sua própria sexualidade e a dos/as outros/as. O principal resultado de aprendizagem desta metodologia é desenvolver a competência para a ação dos/as alunos/as para investigarem permanentemente o conhecimento, relações de poder e prazer que condicionam a vivência de sexualidades saudáveis e ajam no sentido de eliminar

ou minimizar essas causas que determinam uma dimensão tão importante da saúde humana, como é a saúde sexual.

Conclusões

Estes/as professores/as foram capazes de aplicar a metodologia IVAM e questionar os/as alunos/as para os encorajar a desconstruírem os seus estereótipos sexuais e de género e os da sua comunidade. Todos os estudos de caso revelaram que estes/as professores/as foram capazes de usar as investigações orientadas para a ação dos/as alunos/as sobre sexualidades para os/as questionar com o objetivo de promover a inclusão da diversidade sexual, a sua participação democrática e a sua autonomia durante todo o processo de aprendizagem. Os dados também mostraram que os/as professores/as de todos os estudos de caso tinham preocupações e agiam pedagogicamente durante a implementação da metodologia IVAM para desconstruir estereótipos dos/as alunos/as. Portanto, é essencial que esses projetos sejam ampliados ou reforçados nos anos letivos seguintes, incluindo ações coletivas intencionais para alterar o currículo oculto que enfatiza em Portugal como em outros países (LAMB; PLOCHA, 2011) os estudantes como indivíduos heterossexuais e com estereótipos sexuais e de género.

Referências

- ALLEN, L. Poles apart? Gender differences in proposals for sexuality education content. **Gender and Education**, Oxfordshire, v. 20, n. 5, p. 435-450, 2008.
- ALLEN, L. Doing 'it' differently: relinquishing the disease and pregnancy prevention focus in sexuality education. **British Journal of Sociology of Education**, Oxfordshire, v. 28, p. 575-588, 2007a.
- ALLEN, L. Pleasurable pedagogy: young people's ideas about teaching 'pleasure' in sexuality education. **21st Century Society**, Oxfordshire, v. 2, p. 249-264, 2007b.
- ALLEN, L. Say Everything: exploring young people's suggestions for improving sexuality education in. **Sex Education: Sexuality, Society and Learning**, Abingdon, v. 5, n. 4, p. 389-404, 2005.
- BOWER, L.; KLECKA, C. (Re)considering normal: queering social norms for parents and teachers. **Teaching Education**, Oxfordshire, v. 20, n. 4, p. 357-373, 2009.
- BRITZMAN, D. Teachers and eros. **Educar**, Rebouças, v. 35, p. 53-62, 2009.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo (Curiosity, sexuality and curriculum). *In*: LOURO, G. L.; WEEKS, J.; BRITZMAN, D.; HOOKS, B.; PARKER, R.; BUTLER, J. (org.). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. 2. ed.. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007. p. 8-34.

BRITZMAN, D. Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight. **Educational Theory**, Nova Jersey, v. 45, n. 2, p. 151-165, 1995.

BUTLER, J. **Bodies that matter: On the discursive limits of “sex”**. New York & London: Routledge. 1993.

EPSTEIN, D.; O’FLYNN, S.; TELFORD, D. **Silenced sexualities in schools and universities**. Staffordshire: Trentham Books Ltd, 2003.

FORMBY, E. Sex and relationships education, sexual health and lesbian, gay and bisexual cultures, views from young people in. **Sex Education, Sexuality, Society and Learning**, Abingdon, v. 11, n. 3, p. 255-266, 2011.

FOULCAULT, M. Governmentality. **Ideology and Consciousness**, London, v. 6, p. 5-22, 1979.

HARRISON, J. K. **Sex education in secondary schools**. Buckingham: Open University Press, 2000.

HIRST, J. It’s got to be about enjoying yourself: young people, sexual pleasure and sex and relationships education. **Sex Education, Sexuality, Society and Learning**, Abingdon, v. 12, n. 4, p. 423-436, 2013.

HOLMES, J.; MARRA, M. Femininity, feminism and gendered discourse. *In*: HOLMES, J.; MARRA, M. (Eds.). **Femininity, Feminism and Gendered Discourse**. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2010. p. 1-18.

JANSSEN, D. F. Sex as development: Curriculum, pedagogy and critical inquiry. **The Review of Education, Pedagogy, & Cultural Studies**. Oxfordshire, v. 31, n.1, p. 2-28, 2009.

JENSEN, B. B. A case of two paradigms within health education. **Health Education Research**, Oxford, v. 12, n. 4, p. 419-428, 1997.

LAMB, S. Feminist ideals for a healthy female adolescent sexuality: A critique. **Sex Roles**, Berlim, v. 62, p. 294–306, 2010.

LAMB, S.; PLOCHA, A. The underlying ethics in sex education: what are the needs of vulnerable groups? In moral education and development. *In*: RUYTER, D. J. DE; MIEDEMA, S. (Ed.). **A lifetime commitment**. Rotterdam: Sense, 2011. p. 163-177.

LOURO, G. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, G. L.; WEEKS, J.; BRITZMAN, D.; HOOKS, B.; PARKER, R.; BUTLER, J. (Eds.). **O corpo educado**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007. p. 8-34.

MEYER, E. But I’m not gay: What straight teachers need to know about queer theory. *In*: RODRIGUEZ, N.; PINAR, W. F. (Eds.). **Queering straight**

teachers: Discourse and identity in education. New York, NY: Peter Lang. 2007. p. 15–32.

PORTUGAL. DIREÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO. **Cidadania e Desenvolvimento**. Lisboa: DGE, 2019. Disponível em: <https://cidadania.dge.mec.pt/>. Acesso em: 22 jul. 2019.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho**. Assembleia da República de Portugal, Diário da República, I Série, n. 129. 2018.

PORTUGAL. DIREÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO. **Relatório 2014/2015 Programa de Apoio à Promoção e Educação para a Saúde**. Lisboa: DGE, 2015.

PORTUGAL. **Lei n.º 60/2009 de 6 de agosto**. Assembleia da República de Portugal, Diário da República, I Série, n. 151. 2009.

PYKE, K. D.; JOHNSON, D. L. Asian American women and racialized femininities. “Doing” Gender across Cultural Worlds. **Gender & Society**, Califórnia, v. 17, n. 1, p. 33-53, 2003.

RASMUSSEN, M. L. Wounded identities, sex and pleasure: “Doing it” at school. Not! **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, Oxfordshire-Reino Unido, v. 25, p. 445–458, 2004.

RIBEIRO, P. R. C.; MAGALHÃES, J. C.; SILVA, E. P. Q.; VILAÇA, T. O ensino de Biologia e suas articulações com as questões de corpos, gêneros e sexualidades. **Bio-Grafia**, Bogotá, Colombia, v. 9, n.16, p. 77-86, 2016.

SCOTT, J. **Gender: a useful category of historical analyses**. Gender and the politics of history. New York: Columbia University Press, 1989.

SIMOVSKA, V. What do health-promoting schools promote?. **Health Education**, Bingley-Reino Unido, v. 112, n. 2, p. 84-87, 2012.

SIMOVSKA, V. Participation and learning about health. *In*: CLIFT, S.; JENSEN, B. B. (Eds.). **The health promoting school: International advances in theory, evaluation and practice**, Copenhagen: Danish University of Education Press, 2005. p. 173-192.

SIMOVSKA, V.; JENSEN, B. B. **Conceptualizing participation – the health of children and young people**. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 2009.

SMITH, B. The existence of a hidden curriculum in sex and relationships education in secondary schools. **Transformations**, Birmingham-Reino Unido, v. 1, p. 42-55, 2015.

VILAÇA, T. A multiple case study based on actionoriented sexuality education: Perspectives of Portuguese teachers. **Health Education**, Bingley-Reino Unido, v. 117, n. 1, 110-126, 2017.

VILAÇA, T. Percepções de professores/as sobre as diferenças de género na educação em sexualidade em escolas portuguesas. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 24, n. 45, p. 23-39, 2014.

VILAÇA, T.; SEQUEIRA, M.; JENSEN, B. B. Partnerships Between Teachers and the Community: In-Service Training in the Development of Participatory and Action-Oriented Sexual Education in Schools, **Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 15, n.1, p. 37-46, 2011.

WILLING, C. **Introducing Qualitative Research in Psychology**. Third Edition. Berkshire- England: McGraw-Hill Education, 2013. 759 p.

YIN, R. K. **Applications of case study research**. 3. ed. California: SAGE Publications, 2012.

ZACKO-SMITH, J.; SMITH, G. P. Recognizing and utilizing queer pedagogy: A call for teacher education to reconsider the knowledge base on sexual orientation for teacher education programs. **Multicultural Education**, San Francisco-Califórnia, v. 18, n. 1, p. 2-9, 2010.

Escolas Promotoras da Igualdade de Gênero: possibilitando experiências

Lara Torrada
Paula Regina Costa Ribeiro
Juliana Lapa Rizza

Nesta escrita buscamos tecer interlocuções com algumas experiências, entendendo-as enquanto “algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão” (LARROSA, 2018, p. 10), que não passa despercebido, mas que nos afeta e, assim, transforma a nós, as/aos outras/os e ao mundo. Interpeladas pelas palavras de Jorge Larrosa e Michel Foucault, ousamos pensar a produção de experiências, no âmbito de um projeto de formação continuada de professores/as, intitulado Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero.

Esse projeto, promovido pelo Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – Gese, vinculado à Universidade Federal do Rio Grande – FURG, teve sua primeira edição no ano de 2017, estando em 2019 já em sua terceira edição. A proposta desse projeto é apoiar as escolas das redes estadual e municipal da Educação Básica do Rio Grande/RS, que tenham interesse em desenvolver ações para a promoção e a reflexão acerca da igualdade e equidade dos gêneros. É importante destacar que, para o desenvolvimento das ações por parte do grupo de professoras e um professor, foram utilizadas algumas estratégias para possibilitar e manter o debate no espaço das escolas.

Assim, a fim de tecer interlocuções com aquilo que fez as/os participantes do projeto tremer e pensar, entendemos que “conceitos e teorias existem para serem mergulhados numa prática, para o entendimento de uma realidade que instiga, que acena em sua incompreensibilidade, em sua beleza, poesia ou mesmo em sua potencialidade destrutiva” (FISCHER, 2007, p. 41). Embora reconhecendo que não é fácil definir experiência, visto que essa não é um conceito, aventuramo-nos buscando aproximações das leituras com as experiências narradas por esse grupo que constituiu o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero e que é composto por professoras, um professor, tutores/as e coordenadoras do projeto.

Jorge Larrosa (2004; 2018) nos mobiliza a pensar que a experiência não é uma coisa, uma realidade, como também não pode ser compreendida enquanto um conceito. A partir do entendimento de experiência, enquanto algo que vibra, que nos toca, que nos atravessa, mobiliza-nos e nos faz pensar, buscamos travar algumas interlocuções com Larrosa (2004; 2018), pois entendemos a potencialidade que esse olhar representa para pensar o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, projeto sobre o qual nos deleitamos neste capítulo.

Pensar nos acontecimentos que marcaram os sujeitos que integraram/integram o projeto, bem como nas estratégias necessárias para desenvolvê-lo nas escolas e pensar nas transformações que foram acontecendo ao longo dos desdobramentos do projeto, faz-nos refletir que, além de sujeitos de experiência, sujeitos transformados, existiu um projeto afetado. Desse modo, apresentamos, neste capítulo, o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, compreendendo-o enquanto um projeto-experiência, pois entendemos que, ainda que diferentes situações aconteceram ao longo do projeto, apenas alguns acontecimentos foram experienciados no transcorrer do processo de formação, possibilitando, assim, que algo o tocasse, algo o acontecesse e o transformasse.

Tendo como pressupostos os estudos de gênero e de sexualidade, tanto o projeto quanto este texto baseiam-se em autoras/es como Judith Butler (2017), Guacira Louro (2014), Constantina Xavier Filha (2018), Marlucy Paraíso (2016; 2018) e Fernando Seffner (2013; 2017), entre outras/os, e compreendem que o gênero e a sexualidade são construções históricas e culturais, implicadas na constituição dos sujeitos e, ainda que esses conceitos sejam distintos, na prática social estão imbricados no processo de identificação de cada um e cada uma.

Entender gênero e sexualidade dessa forma permite-nos questionar as determinações a partir do corpo biológico – o sexo – que atribui marcas e comportamentos a corpos de mulheres e de homens, numa lógica binária, pautada na genitália. É importante destacar que não estamos negando a existência de uma materialidade biológica, ou seja, que inscreve marcas nos corpos dos sujeitos e também os constitui. Ao compreendermos que o gênero e a sexualidade são produzidos culturalmente, entendemos que os discursos impressos sobre eles não são uma condição determinada pelo sexo, tampouco fixos (BUTLER, 2017; CASTRO, 2019).

Desse modo, rompendo com uma visão determinista e reguladora dos corpos, alguns sujeitos borram fronteiras naturalizadas e lineares entre o que é ser homem e o que é ser mulher em nossa sociedade – sexo-gênero-sexualidade –, trazendo à tona a fluidez de possibilidades, como a transexualidade, a travestilidade, o gênero não binário, a assexualidade e a bissexualidade, por exemplo (MAGALHÃES; RIBEIRO, 2019).

Esses outros modos possíveis de viver as expressões de gênero e de sexualidade tiveram uma explosão de visibilidade, a partir de movimentos políticos, paradas LGBTs, nas mídias e na vida cotidiana, em que sujeitos passaram a assumir suas identidades. Sujeitos, que antes eram apresentados por outras “vozes autorizadas”, de médicas/os, psicólogas/os, psiquiatras, juízas/es, assistentes sociais, entre outras/os, passam a ter voz e a dizer de si.

A existência e a visibilidade desses sujeitos possibilitam repensar, subverter e questionar as verdades impostas pela heteronormatividade, a qual instaura categorias e limites para as vivências do gênero e da sexualidade. Nesse modelo binário, estabeleceu-se uma ideia de “naturalidade” e “coerência” para as únicas duas possibilidades de vivências “entre sexo (nasceu macho, nasceu fêmea), gênero (tornou-se homem, tornou-se mulher) e orientação sexual (se é um homem, irá manifestar interesse afetivo e sexual por mulheres, e vice-versa)” (SEFFNER, 2013, p. 150).

Entretanto, entender o sujeito desse modo faz com que indivíduos que não se reconheçam por essa lógica sejam percebidos como doentes, desviantes, perturbados, transtornados, pecadores. Por isso, discutir essas temáticas, sem reconhecer as múltiplas existências das expressões de gênero e de sexualidade, fixando-as à materialidade biológica, fomenta as desigualdades e os prejuízos causados por ela. Isso porque as desigualdades não se dão pelas diferenças biológicas, mas estão “nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representações” (LOURO, 2014, p. 26).

Essas desigualdades são reproduzidas no espaço da escola, pois a escola apresenta uma organização e um currículo que separa sujeitos, afirma o que cada um pode e não pode, atribui diferentes funções a meninos e meninas, aponta modelos a serem seguidos e oprime os que rompem alguns padrões. Entretanto, este espaço, que articula campos de conhecimentos, saberes e sentidos, é onde crianças e jovens vivenciam “uma experiência modificada de si”, em que se confronta os aprendizados familiares e religiosos e onde são fornecidas

“ferramentas para pensar diferente” (SEFFNER, 2017, p. 25). Nesse sentido, o espaço escolar tem, cada vez mais, enfrentado sujeitos com experiências múltiplas no âmbito do gênero e da sexualidade, que se evidenciam “por meio da aparição e relatos das vivências dos desejos e prazeres, dos processos de identificação que definem o que devem ser pessoas, os modos de viver e experimentar as relações afetivas, interpessoais, os corpos” (CASTRO, 2019).

Esses sujeitos, que sempre estiveram nas instituições escolares, cada vez mais, estabelecem um processo de reivindicar por seus espaços e suas existências, apresentam seus corpos, vivenciam relações e buscam, nessa instituição, informação e saberes referentes as suas experiências. Desse modo, torna-se cada vez mais emergente as discussões de gênero e de sexualidade, ultrapassando o saber que atribui ao biológico as marcas das identidades e promovendo um pensar que rompa com padrões machistas, sexistas e heteronormativos, possibilitando um outro modo de ver e viver o gênero e a sexualidade, na escola e na sociedade.

Dessa forma, perceber o gênero e a sexualidade por essa perspectiva interpela os participantes do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, tanto em âmbito pessoal quanto profissional, porque esses sujeitos também esbarram em suas verdades. Fernando Seffner afirma que “professores e professoras não podem se dar ao luxo de desconhecer as questões de gênero, sexualidade e heteronormatividade, seja lá qual a disciplina que lecionem” (2017, p. 23), pois são temas que, para além de questões individuais, referem-se à organização da escola, aos objetivos do ensino e do currículo e às posições que agora ocupa o docente. Esse processo de se aproximar dos estudos de gênero e sexualidade coloca em movimento, atravessa de forma singular cada um e cada uma, faz-se experiência e transforma.

Essas marcas da experiência servem para que o sujeito se desprenda de si mesmo, re-pense, de forma que não seja mais o mesmo, e, além disso, ao compartilhar suas experiências com os/as outros/as possibilita que outras experiências possam ser produzidas e narradas (FERRARI, 2013). Para Anderson Ferrari, “as experiências eram e são sempre criações discursivas, são invenções dos sujeitos no exercício de se construírem” (2013, p. 15). A partir da nossa narrativa, do modo com a construímos e das palavras que utilizamos é possível produzir o sentido ou o sem-sentido de nossas experiências.

Os sentidos que damos as nossas vivências “tem a ver com as palavras, o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos” (LARROSA, 2018, p. 17). Assim, nossas narrativas são intencionadas, dependem do público, do momento e das intervenções que podem ocorrer, do que, naquele momento, afeta-me, toca-me. Assim, entendemos que as experiências construídas com o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero se deu no movimento de fala e de escuta das/dos participantes, nos encontros de formação, nos debates sobre o projeto, na organização das ações, com as tutoras e tutores, e no espaço da escola.

À vista disso, cabe pensarmos em relação às narrativas que vão reconstruindo nossas experiências, ou seja, ao passo que o sujeito “organiza suas ideias para o relato ele acaba fazendo uma auto-análise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática” (CUNHA, 1997, p. 187). Também, quando uma pessoa relata os fatos, além de reconstituir sua experiência, ela dá novos significados, podendo ser transformadora da própria realidade. Desse modo, segundo Maria Isabel Cunha (1997, p. 187), “a narrativa não é uma verdade literal”, logo, percebemos que a forma como os sujeitos narram os fatos reflete a sua apresentação da realidade, por sua vez, preenchida de significados e reinterpretações.

Podemos pensar que em diversas vezes as/os participantes do projeto fizeram esse processo de narrar situações que envolviam o próprio projeto, as ações desenvolvidas nas escolas, do mesmo modo que também ouviam outras narrativas. Nesse sentido, é possível pensarmos que o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero e cada sujeito envolvido nele constituíram-se a partir de narrativas, constituíram-se a partir do modo como foram produzindo discursos sobre o que vinham vivenciando. Juliana Rizza (2015) entende que essa relação, construída a partir dessas múltiplas histórias que nos perpassam nos espaços nos quais transitamos, mediada pelas práticas sociais, faz com que os sujeitos passem a construir os sentidos, tanto de si quanto dos outros. Segundo Larrosa,

La construcción del sentido de nuestras vidas es, fundamentalmente, un proceso interminable de oír y leer historias, de mezclar historias, de contraponer unas historias a otras, de vivir como seres que interpretan y se interpretan en tanto que ya están constituidos en ese gigantesco hervidero de historias que es la cultura (2004, p. 19).

Desse modo, o sentido das nossas vidas são as nossas experiências discursivas constituídas na singularidade, pelo processo histórico e social vivenciado por cada sujeito, no exercício de narrar e de ouvir histórias/vivências. As experiências são criações discursivas que nos fabricam e envolvem narrativas, memórias, discursos, relações de poder, vivências de gênero e de sexualidade (FOUCAULT, 2004). As professoras, o professor, as/os tutoras/es e as coordenadoras foram, então, ao longo da participação nesse projeto, construindo suas experiências, dando sentido ao que estava sendo vivido, resignificando outras experiências que já haviam sido constituídas, produzindo e transformando a si e ao próprio projeto.

Na perspectiva de Foucault, a experiência é algo de onde se sai transformado, que é capaz de desprender o sujeito de si mesmo, podendo ser outro. A experiência “tiene la tarea de desgarrar al sujeto de sí mismo, de manera que no sea ya el sujeto como tal, que sea completamente otro” (2003, p. 12). Desta forma, a experiência está empreendida no processo de dessubjetivação, porque somos sujeitos inscritos em um processo constitutivo, em que somos subjetivados e dessubjetivados o tempo todo (CASTRO, 2014, p. 21). Cada sujeito é construído a partir da história e da cultura que o interpela, mas sempre há possibilidade de mudança.

Entretanto, transformar-se pela experiência que nos atravessa exige uma disponibilidade para ser afetado. Nesse sentido, Larrosa (2018) aponta algumas situações do cotidiano que nos afastam da possibilidade de sermos tocados, de permitir que algo nos aconteça. E, nesse sentido, o autor aponta a demasia de informações que nos interpelam, as opiniões desenfreadas que precisamos expor, mesmo sem termos conhecimento do assunto. Outro ponto é a falta de tempo e a velocidade em que vivemos as situações, sempre em busca de algo novo e com excesso de trabalho. Esses movimentos, ao invés de produzir experiências, distanciam-nos da reflexão, para repensar os sentidos/significados produzidos a partir do que vivenciamos (LARROSA, 2018). Assim, para Larrosa:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender

o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (2018, p. 24).

Os espaços que possibilitaram a emergência das narrativas tanto das professoras e do professor, como dos membros do Gese, tiveram como intenção essa parada para pensar, para escutar a si e ao outro, e também o propósito de ao compartilhar as narrativas produzir outras experiências. Nessas paradas, em cada narrativa e cada escuta, outras experiências podem ser produzidas, completamente diferentes das já constituídas, ainda que estejamos revivendo algo. Por exemplo, mesmo que as professoras ou o professor tenham realizado mais de uma vez a mesma atividade, ou ainda que tivessem lido um mesmo material várias vezes, é possível que elas e ele tenham produzido diferentes experiências cada vez que o fizeram, pois, “a experiência é irrepetível” (LARROSA, 2018, p. 34), assim como os sentidos atribuídos a ela. Nesse sentido, José Contreras (2013) suscita a experiência como algo que sempre é novo, uma vez que nenhuma experiência se repete exatamente igual como já foi, desta forma, ela não é contada exatamente igual e sempre que narra outras experiências passam a acontecer.

O autor ainda evidencia, para as vivências em grupos, a necessidade de determinação para aceitar a novidade de cada grupo, cada encontro, cada situação vivenciada. Podemos, assim, pensar na potencialidade do espaço escolar para que isso seja vivenciado. Por exemplo, o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero propiciou que diferentes grupos e sujeitos fossem interpelados, pois, além dos/as alunos/as que participaram das ações, o projeto também produziu efeitos na direção da escola, em alguns pais, mães, responsáveis e/ou cuidadores/as dos/as alunos/as e nas/os tutoras/es, o que pode perceber-se com os relatos apresentados neste livro.

Desse modo, o projeto passa a ser para a comunidade escolar, que nele esteve envolvida, o que Roney Castro destacou como a potência da “experiência como arte de experimentar, ação política, produção de saberes, mediada por relações de poder” (2013, p. 136), a partir da tecitura de discussões que oportunizaram desconfiar do óbvio, inquietar as verdades e produzir transformações.

Essas verdades estão imersas em relações de poder, que, através de diferentes mecanismos, exerce força a partir de diferentes pontos em relações de desigualdade (FOUCAULT, 2017). Estamos imersas/os em redes de poder, essa força que está em toda parte, está presente nas nossas relações cotidianas, no trabalho e em todas as vivências sociais e culturais (XAVIER FILHA, 2018). São os mecanismos de poder que induzem a produções de verdades que são “um conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros” (FOUCAULT, 2015, p. 227).

Nesse sentido, a verdade é uma construção discursiva, entrelaçada a relações de poder, que ora está de um lado ora de outro, por isso, nenhum poder é absoluto. Pela perspectiva foucaultiana, o poder é uma força de enfrentamento, deste modo, é sempre reversível. O poder não existe se não estiver imerso em múltiplos pontos de resistência. As resistências, então, são movimentos, estratégias, que buscam outras possibilidades de vivências nos jogos de poder, que visam romper com forças reguladoras e abrem brechas a outros possíveis (FOUCAULT, 2017; PARAÍSO, 2016; XAVIER FILHA, 2018).

Desse modo, problematizar e debater questões referentes ao gênero e à sexualidade, no espaço da escola, como propôs o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, exige estratégias de resistências, pois possibilita repensar e desestabilizar verdades, passa a ser uma ação política que questiona constituições a partir de normatizações das relações de gênero e sexualidade. Por exemplo, ao perceber que utilizar temáticas como “amor”, “família” e “respeito” poderia ser uma alternativa para realizar ações que pautassem a homossexualidade, as diferentes configurações familiares e o preconceito, essas professoras e o professor criaram estratégias de resistência, estratégias para pensar outros possíveis no âmbito das vivências de gênero e sexualidade.

Silvio Gallo (2002, p. 173) nos fala da sala de aula “como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro”, e é dessa forma que entendemos os trabalhos desenvolvidos no âmbito do projeto, como uma aposta, que, ao desenvolver as discussões de gênero e sexualidade, vislumbra outro presente possível e busca promover um futuro de equidade de gênero e de liberdade para as diferentes expressões da sexualidade. O autor menciona ainda que o “professor militante” é:

[...] aquele que vivendo as misérias dos alunos ou as misérias das situações sociais da qual ele participa, procuraria, coletivamente, ser um vetor da produção de superação, de condições de superação dessa miséria, ser um vetor de libertação, de possibilidades de libertação (2002, p. 171).

Essa vivência acontece diretamente com as professoras e o professor que integram o projeto, mas também com a equipe de tutoras/es e coordenadoras, porque através do projeto ocupam o espaço da escola, estão juntas/os a elas e a ele, disponíveis para debater, desenvolvendo palestras, indicando materiais e acompanhando as ações. Sempre coletivamente, propiciam estratégias de superação e de transformação ao enfrentarem uma realidade que desrespeita e nutre preconceitos enraizados por uma determinada ordem e moral social, e, dessa forma, aproximam-se das experiências das/dos estudantes e percebem que algumas vivências do âmbito do gênero e da sexualidade são desrespeitadas.

Direcionar um olhar atento e se afetar com as demandas das/dos estudantes é colocar-se como “um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar” (LARROSA, 2018, p. 25). Esse lugar de abertura possibilita movimentos e ações em sintonia com as vivências da sala de aula. Esses sujeitos que se colocam abertos e dispostos são, para Larrosa, sujeitos da experiência.

O sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (LARROSA, 2018, p. 14).

Segundo o autor, o sujeito da experiência se apresenta como alguém sensível, que recebe com afeto o que lhe acontece, que produz afetos e deixa marcas. E como um sujeito que se deixa tocar, nem sempre se manterá estável, já que “é um sujeito alcançado, tombado, derrubado. Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo” (LARROSA, 2018, p. 25). Portanto, a experiência pode atravessar sem avisar, ela só acontece e afeta, arranca o sujeito de si mesmo, coloca-o em risco, exposto. O sujeito da experiência não é marcado por suas ações, mas por sua disponibilidade, paciência, atenção, afeto, receptividade, resistência, tremores e medos.

Assim, esse sujeito da experiência produz um saber “que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação. O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (LARROSA, 2018, p. 30), se dá no modo como o sujeito vai reagindo, apresentando respostas e dando sentido ao que vai lhe acontecendo, com quem vai se esbarrando. Esse sujeito, sem determinar o que é mais certo ou verdadeiro, vem sentindo ou “não sentindo”, frente ao que nos acontece (LARROSA, 2018). O saber da experiência é o que fica do que nos afetou em diferentes fatos, situações e relações.

Desse modo, o que vivenciamos no âmbito do gênero e da sexualidade, ao longo das nossas vidas, nos constitui, nos produz. Roney Castro afirma que trabalhar com questões de gênero “diz respeito aos modos como eu me coloco no mundo, aos modos como eu entendo a formação docente, ao compromisso político de participar da tessitura das tramas de saber-poder, dos jogos de verdades em torno das relações de gênero e das sexualidades” (2013, p. 150). Nesse sentido, entendemos que escolher por trabalhar com essas temáticas tem a ver com experiências que produzimos, tem a ver com experiências pessoais, profissionais e realidades das escolas que, frequentemente, são interpeladas por situações referente a vivências no âmbito do gênero e da sexualidade (sobre violências, identidade de gênero e sexual, relações sexuais, configurações familiares).

Assim, os sujeitos envolvidos nesse projeto não estiveram ali ao acaso, foram trilhando caminhos, a partir do que lhes afetou, e foram produzindo e conduzindo o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero no embalo das marcas e transformações que foram ocorrendo ao longo do seu desenvolvimento. Dessa forma, as experiências narradas pelas professoras, pelo professor, pelas/os tutoras/es e pelas coordenadoras foram dando sentido e significado ao projeto e à escrita deste texto.

Consideramos o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero potente para possibilitar as discussões referentes ao gênero e à sexualidade na escola. Acreditamos na relevância em dar visibilidade para as ações e atividades desenvolvidas pelas professoras, pelo professor e pelo grupo de pesquisa, fazendo com que outras pessoas possam, então, conhecer como esses debates de gênero e sexualidade vêm sendo feitos em algumas escolas. Também, consideramos fundamental apresentar alguns caminhos percorridos pelas/os

participantes do projeto para inserir a temática e, principalmente, para mantê-la no espaço da escola. Além disso, acreditamos na importância de poder olhar o que lhes afetou e o que se fez experiência.

Sendo assim, destacamos algumas estratégias de resistência, as quais foram produzidas para possibilitar que a temática estivesse presente no ambiente escolar e, também, para enfrentar mecanismos de poder, que tentaram reprimir as discussões de gênero e sexualidade, bem como controlar a autonomia docente.

Com o desenvolvimento do projeto, que buscou problematizar algumas normas que regem as questões de gênero e sexualidade, pudemos perceber, apoiadas nos estudos foucaultianos, o atravessamento de diferentes mecanismos de poder, os quais buscam disciplinar, corrigir e regular os corpos. Nesse contexto, esses mecanismos visam manter normas, fixando a vivência da heteronormatividade como única possível.

Frente a isso, diferentes atividades e ações propostas pelas professoras e pelo professor foram entendidas como estratégias de resistência, pois foram ações de luta que buscaram romper alguns padrões, suscitando a liberdade dos corpos, da vida, das relações e dos modos de ser família. Dentre essas estratégias, destacamos: apresentar temas como “amor”, “família” e “preconceito” e não explicitar as palavras gênero e sexualidade; incorporar no conteúdo das disciplinas essas temáticas; manter um diálogo com as famílias e com a comunidade, para buscar seu apoio ao projeto, e lutar pela inclusão da temática nos documentos que fornecem diretrizes educacionais.

Os mecanismos de poder, para os quais emergem algumas estratégias de resistências, se estruturam, também, a partir de discursos ultraconservadores – sexistas, LGBTfóbicos, racistas, misóginos – que fomentam narrativas de ódio e preconceito. Desse modo, outro elemento importante a ser destacado são as experiências apresentadas pelas/os participantes do projeto, a partir de alguns movimentos da ofensiva antigênero, que, de alguma forma, atravessaram o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero.

Para Larrosa, as experiências estremeçam, vibram, fazem pensar, tremer ou gozar e, em algumas mãos, se fazem canto, “esse canto atravessa o tempo e o espaço, e ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos” (2018, p. 10). Viraram cantos as experiências dos atravessamentos da ofensiva antigênero, cantos de protesto, de rebeldia, cantos de guerra e de luta contra o domínio do conservadorismo, do preconceito, do discurso de ódio. As/Os

participantes do projeto-experiência moveram-se, com os ataques sofridos, fortaleceram-se, criaram estratégias, produziram cantos, transformaram a si e ao projeto.

Essa ofensiva antigênero produziu alguns acontecimentos como, por exemplo: uma escola ter deixado o projeto, por se negar a expor uma placa com o nome do projeto tendo a palavra “gênero” de forma visível; discursos nas redes sociais contra as ações que vinham sendo desenvolvidas e, ainda, um projeto de lei, intitulado “Programa Escola sem Ideologia de Gênero”, que buscava cercear a função docente e impedir que as discussões referentes a essas temáticas estivessem na escola.

A partir dessas situações, os/as participantes recorreram a algumas estratégias, como tomar conhecimento de políticas públicas e de políticas públicas educacionais, que respaldam as discussões acerca das questões de gênero e sexualidade no espaço da escola e, também, buscar apoio na universidade, nos sindicatos de professoras/es e na Secretaria Municipal de Educação, a fim de enfrentar os mecanismos de poder e os outros atravessamentos da ofensiva antigênero.

O projeto-experiência e o seu desenvolvimento movimentaram diferentes setores, fizeram vibrar as/os participantes e também as escolas, reverberando nas famílias, na universidade, no legislativo e na comunidade. Isso aconteceu porque as marcas da experiência ao tocar, nos movimentam, ao fazer pensar, possibilitam mudanças, ao nos transformar, trazem a possibilidade de transformar os outros e o mundo.

Por fim, com as discussões tecidas a partir dessa escrita, não buscamos fixar certezas ou findar dúvidas, pelo contrário, desejamos que a leitura seja uma experiência que movimente a pensar o impensado, pensar outras possibilidades, possibilitar outros questionamentos, produzindo in-certezas, sendo todas e todos afetadas/os pela experiência transformadora da leitura.

Referências

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. 288p.

CASTRO, Roney Polato de. **Experiência e constituição de sujeitos docentes: relações de gênero, sexualidade e formação em Pedagogia**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Juiz de Fora, 2014. 256p.

CASTRO, Roney Polato. Formação docente, subjetividades e experiência: problematizações a partir dos percursos, pela pesquisa e pela docência. *In*: FERRARI, Anderson (org.). **A potencialidade do conceito de experiência para a educação**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2013. p. 139–158.

CASTRO, Roney Polato de; SOUZA, Marcos Lopes de; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Apresentação. *In*: MARCO, Fabiana Fiorezi de (org.). Dossiê Educação em Ciências, relações de gênero e sexualidades: velhos conflitos e novos diálogos. **Ensino Em Revista**, Uberlândia, v. 26, n. 1, p. 11-15, jan./abr., 2019. ISSN: 1983-1730.

CONTRERAS, José. Lugares de experiência, espaços de formação: o saber e a experiência na formação inicial de professores. *In*: FERRARI, Anderson (org.). **A potencialidade do conceito de experiência para a educação**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2013. p. 21-40.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativa pedagógica na pesquisa e no ensino. **Revista Faculdade Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997.

FERRARI, Anderson. O conceito de experiência e sua potencialidade para a educação. *In*: FERRARI, Anderson (org.). **A potencialidade do conceito de experiência para a educação**. Juiz de Fora: UFJF, 2013. p. 15–20.

FISHER, Rosa Maria Bueno. A paixão em trabalhar com Foucault. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 39–60.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1**. A vontade de saber. 4. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos**. Estratégia, Poder-Saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015. v. 4.

FOUCAULT, Michel. Ditos e escritos. **Ética, sexualidade, política**. *In*: MOTTA, Manoel Barros da (org.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. v. 5.

FOUCAULT, Michel. Cómonace um “libro-experiencia”. *In*: FOUCAULT, Michel. **El yo minimalista y otras conversaciones**. Buenos Aires: La Marca Editora, 2003. p. 9-17.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, jul./dez., p. 169-178, 2002.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 15–34.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidade. *In*: ABRAÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A aventura (auto) biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-22.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

MAGALHÃES, Joanalira Corpes; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Saberes e (in)visibilidades dos corpos trans nos espaços educativos. *In*: MARCO, Fabiana Fiorezi de (org.). Dossiê Educação em Ciências, relações de gênero e sexualidades: velhos conflitos e novos diálogos. **Ensino Em Revista**, Uberlândia, v. 26, n. 1, p. 121-146, jan./abr. 2019. ISSN: 1983-1730.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016.

RIZZA, Juliana Lapa. **A sexualidade no cenário do ensino superior**: um estudo sobre as disciplinas nos cursos de graduação das universidades federais brasileiras. 2015. 217 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2015.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Revista Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a10.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2019.

SEFFNER, Fernando. Tem nexó não falar sobre sexo na escola? **Revista Textual**, Porto Alegre, v. 1, n. 25, p. 22–29, maio, 2017. Disponível em: https://www.sinprors.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Textual_maio_2017_completa.pdf. Acesso em: 17 jun. 2019.

XAVIER FILHA, Constantina. Gênero e sexualidade na infância: construção de pânico morais. *In*: RIBEIRO, Paula Regina Costa, MAGALHÃES, Joanalira Corpes (org.). **Interloquções sobre gêneros e sexualidades na educação**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2018. p. 123-140.

Corpos, gêneros e sexualidades na docência: o que a Educação Física tem a ver com isso? ¹

Angelita Alice Jaeger
Myllena Camargo de Oliveira

Considerações iniciais

Múltiplas tensões marcam o debate recente acerca das conexões entre corpos, gêneros e sexualidades na sociedade brasileira. Verdadeiras batalhas são travadas entre “as famílias, as organizações religiosas e a escola pública, que disputam entre si o governo de crianças e jovens e adultos” (SEFFNER; BORRILLO; RIBEIRO, 2018, p. 3). Sobretudo, destacamos o lugar privilegiado ocupado por certas figuras políticas que ancoradas nos votos de seus/uas eleitores/as, na visibilidade midiática e no uso de ferramentas tecnológicas criam boatos, espalham mentiras e promovem desconfortos e suspeições acerca da referida temática. Bonetti (2016, p. 49), aponta que confusões envolvendo gênero e sexualidade, são propositalmente criadas com o objetivo de instituir um pânico moral na sociedade e, ao mesmo tempo, distorcer “um acúmulo histórico, teórico e político do campo de estudos feministas/de gênero” sobre o modo de analisar as relações humanas, cuja justificativa recorre a perspectiva que diz que trabalhar com gênero e sexualidade implica em destruir a família e doutrinar as crianças e adolescentes.

Esses embates despontaram no Brasil em 2011, quando um projeto inovador chamado *Escola sem homofobia*², construído em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDEB), teria seu material distribuído nas escolas do país e, em razão das críticas recebidas pelos setores conservadores da sociedade, acabou suspenso pelo governo da época. Pouco tempo depois, quando o Plano Nacional de Educação (PNE) estava em apreciação na esfera política, uma nova onda conservadora ganhou força no país,

¹ Parte desse trabalho foi publicado nos Anais do evento IV Seminário Corpos, Gêneros, Sexualidades e Relações Étnico-raciais na Educação e nos Anais do evento VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade na Educação. Nesse momento, procuramos ampliar esses dois trabalhos.

² Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/84/conheca-o-kit-gay-vetado-pelo-governo-federal-em-2011> Capturado em 23/05/2019.

desqualificando os debates, questionando o documento e propondo o apagamento de temáticas relacionadas ao gênero e a sexualidade. Retirar tais discussões do PNE e negar que elas estejam presentes no contexto escolar traz sérias consequências que convergem para a manutenção das desigualdades, discriminações, violências, sofrimento, adoecimento e evasão escolar (BRANDÃO; LOPES, 2018). Embora as questões de gênero e sexualidade tenham se tornado alvo de perturbadoras ameaças, é notório que estão muito vivas, pulsantes e incorporadas ao cotidiano escolar, uma vez que cenas envolvendo o assunto acontecem constantemente, invadem e atravessam a escola sem pedir licença, exigindo que professores/as tenham formação para tratar pedagogicamente do assunto (SEFFNER, 2011).

Nesse cenário, a Educação Física como disciplina curricular tem sido apontada como uma área propícia para desencadear debates e ações com vistas a retirar das zonas de sombra e problematizar a tríade corpo-gênero-sexualidade. Tal indicação está ancorada na perspectiva que aponta o campo das práticas corporais e esportivas como um espaço em que os corpos, gêneros e sexualidades são incitados ao discurso (PRADO; RIBEIRO, 2010). Os conteúdos que emergem das práticas pedagógicas, as estratégias utilizadas em aula e as relações mais próximas entre professores/as e alunos/as (ALTMANN, 2001), produzem brechas que potencializam a discussão dos referidos temas. Sobretudo, é a área que tradicionalmente está voltada para o domínio do corpo (LOURO, 2008) e, em função da sua relação íntima com o esporte, é também, um território marcado pelas visões estereotipadas de masculinidade, de feminilidade e de sexualidade (AYVAZO; SUTHERLAND, 2009).

Historicamente, a educação física assentou os seus saberes e justificativas na área biológica, razão pela qual ainda indica o sexo como o elemento definidor das capacidades físicas e habilidades esportivas dos/das seus/uas praticantes (LOURO, 2012). Ainda, a visão biologicista que constitui os discursos dos/as professores/as, marca os corpos de meninos e meninas, sendo utilizada para hierarquizar-los/as, classificá-los/as, diferenciá-los/as e separá-los/as (DORNELLES, 2007). As posições diferentes e, muitas vezes, desiguais ocupadas pelos alunos e pelas alunas em situações de ensino-aprendizagem não é prerrogativa da Educação física, uma vez que na disciplina de matemática, também se observa uma hierarquia os/as estudantes, sendo os meninos tomados como mais inteligentes e as meninas menos aptas aos cálculos. Esses arranjos

são produzidos em função da atuação dos/as professores/as em sala de aula, quando incentivam os meninos a serem mais participativos nas operações matemáticas, enquanto que as meninas são menos estimuladas e requisitadas em aula (SANTOS; CARDOSO, 2012).

Pesquisas realizadas com professores/as em formação e em atuação profissional na área da educação física constataam que ambos, geralmente, vinculam as representações de gênero e sexualidade aos conhecimentos biológicos, resultando em confusões que alimentam estereótipos, os quais dificultam e, muitas vezes, inviabilizam que a educação para a diversidade seja tomada como a bússola do fazer educativo (ANDRES; JAEGER; GOELLNER, 2015). Na formação profissional em biologia, os resultados não são diferentes, uma vez que quando o tema é abordado os/as acadêmicos afirmam não estarem aptos para trabalhar com conflitos referentes a tais questões em suas aulas (SOUZA; DINIZ, 2010). Em uma Licenciatura em Pedagogia, constatou-se e que as acadêmicas têm dúvidas acerca dos conceitos ligados à população LGBT e demonstram insegurança para tratar assuntos relacionados ao gênero e a orientação sexual em situações do cotidiano escolar (PADILHA; DAINELLI; SILVA, 2018).

Na esteira dessas ideias, entendemos que o ambiente escolar é um espaço marcado pelas relações entre os corpos, os gêneros e as sexualidades, o que solicita dos/as professores/as atenção e sensibilidade para enfrentá-las e tratá-las pedagogicamente, de modo a criar um contexto acolhedor em que alunos e alunas possam ter oportunidades de aprendizagem e de convívio social igualitárias, independente das diferenças que os constituem. Assim, objetivamos analisar as representações³ de corpo, de gênero e de sexualidade manifestadas em diálogos com professores/as de ensino médio.

Caminhos metodológicos

A etnografia orientou os caminhos metodológicos desta pesquisa, cujo tipo se caracteriza pela participação e observação do/a pesquisador/a em um ambiente específico (FLICK, 2009), sendo neste caso, a escola. A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual de ensino médio, localizada em um

³ As representações são entendidas como um sistema de significados produzidos na cultura, através da linguagem e em meio a relações de poder (MEYER, 2000).

bairro próximo do centro de uma cidade média do interior do Rio Grande do Sul, através de um projeto de pesquisa e extensão, intitulado: “Discutindo corpos, gêneros e sexualidades na escola”, aprovado pelo comitê de ética em pesquisa com seres humanos. Neste projeto, ofertamos oficinas pedagógicas para toda a comunidade escolar, envolvendo a equipe gestora, professores/as, funcionários/as e alunos e alunas. Neste artigo, apresentamos as análises produzidas a partir das oficinas realizadas com a equipe docente, envolvendo as gestoras (duas professoras) e o grupo de professores/as que variou entre 28 participantes na primeira oficina, 8 na segunda e 15 na terceira.

As oficinas tinham como objetivo acionar e coordenar discussões e reflexões acerca das representações de corpo, gênero e sexualidade que constituem as vivências e saberes dos/as docentes. Foram planejadas contemplado artefatos culturais, tais como: documentários, vídeos, reportagens, artigos e dinâmicas pertinentes ao assunto em tela. Também, utilizamos alguns Planos de aula ⁴ disponibilizados pela ONU Mulheres para tratar, especificamente, das relações de gênero e da sexualidade. Assim, ofertamos 3 oficinas em momentos e dias diferenciados da semana, buscando oportunizar ao maior número de docentes possível. Todavia, o fato de que os/as professores/as trabalham em 2, 3 ou mais escolas dificultou e, muitas vezes, impediu uma participação maciça. Ao mesmo tempo, o parcelamento de salários, a sobrecarga de turmas e atividades correlatas, assim como, a falta de interesse de alguns/mas docentes, resultou em uma participação irregular nas 3 oficinas.

Todo o trabalho foi acompanhado de uma observação participante e registrado minuciosamente em um diário de campo. Também foram realizadas algumas entrevistas semiestruturadas com os/as participantes, as quais foram gravadas em um dispositivo digital e, posteriormente, transcritas. Todo o material foi submetido à análise de conteúdo que, conforme ensina Bardin (2011). A organização e análise do material empírico, resultaram em três categorias, as quais foram construídas e analisadas à luz do referencial teórico que fundamenta a investigação.

⁴ Disponível em:

http://www.onumulheres.org.br/wpcontent/uploads/2015/07/valente_aula1_sexo_genero_poder.pdf

Representações de corpo

A primeira oficina focalizava a discussão acerca das representações de corpo. A primeira atividade consistiu em formar dois grupos, onde cada participante recebeu uma lauda com imagens referentes à história do corpo ou com textos explicativos referentes às mesmas. A seguir, cada pessoa deveria procurar o seu par de modo a encaixar a imagem ao respectivo texto explicativo e, ao constituir a dupla, discutir as representações de corpo no período histórico ao qual a imagem/texto evocava. Ao fim dessa busca, montamos uma linha do tempo, cuja estrutura possibilitou compreender que diferentes arquiteturas corporais foram e, ainda são construídas ao longo da história ocidental. Jaeger (2013) aponta que as arquiteturas corporais resultam dos diferentes investimentos e intervenções que homens e mulheres produzem nos seus corpos em diferentes tempos e lugares. Vejamos o que dizem os fragmentos de diário de campo acerca disso:

Na atividade referente à linha do tempo, houve várias discussões. Nas junções entre a imagem e o fragmento, podemos perceber que as dúvidas marcaram as manifestações docentes. Alpoisguns textos dialogavam e casavam com imagens de diferentes épocas, sugerindo que as representações de corpo se renovam (DIÁRIO DE CAMPO, 21/07/2016).

Haviam duas imagens com fragmentos na linha do tempo da Idade Contemporânea, as quais eram da Gabriela Pugliesi e da Aline Riscado, um professor manifestou-se referente a tais imagens, para falar que não podemos usá-las como base para demonstrar os padrões da sociedade, pois são exceções sociais (DIÁRIO DE CAMPO, 21/07/2016).

Esses fragmentos nos remetem a ideia de que diferentes arquiteturas corporais convivem, simultaneamente, na mesma época ou em períodos distintos. Sobretudo, pode-se notar que ao longo dos tempos, os corpos das mulheres foram e ainda são alvos preferenciais de diferentes práticas e discursos os quais objetivam regular a representação dos corpos, ontem impedidas de diferentes práticas, inclusive as esportivas, sustentadas nas justificativas de caráter biológico, e hoje incitadas ao exercício físico pela valorização das aparências, onde o excesso é recusado (GOELLNER, 2008).

A segunda atividade consistiu na elaboração de uma narrativa do corpo. Dessa vez, os/as participantes foram divididos/as em 4 grupos, sendo que cada um desenhou em um papel pardo um corpo, atribuindo-lhe características que

compunham a sua identidade, construindo uma narrativa afim de concretizar esse corpo. A seguir, cada grupo apresentou a sua construção, sendo que os/as outros/as colegas buscavam adivinhar a identidade do sujeito, a partir de suas características.

Ao analisar o diário de campo, notamos que diferentes corpos foram criados. Entretanto, um deles tornou-se o centro do debate em função de ser um corpo transexual. Vejamos o que diz o recorte:

Na atividade da construção do corpo, um grupo desenhou uma mulher transexual estudante de medicina, vestido com roupas descoladas e sensuais, exibindo tatuagens e piercing. No momento em que os/as outros/as precisavam adivinhar a identidade do corpo, a partir da imagem que transmitia, o que se ouviu foi que ela era uma prostituta, cantora, artista, entre outras (DIÁRIO DE CAMPO, 21/07/2016).

A representação do corpo que exhibe uma identidade transexual e é estudante de medicina, foge das representações referentes acerca de um e de outro. Ao fazer isso, rompe com estereótipos que posicionam as mulheres transexuais em profissões periféricas. Sobretudo, escapam do reducionismo que as encarcera em um lugar como se fossem mercadoria ou participassem da indústria da beleza (OLIVEIRA, 2018). Assinalamos que, embora esse grupo tenha forjado novas possibilidades de representar os corpos, os/as demais docentes reforçavam estereótipos em suas falas. O que nos possibilita enunciar que diferentes representações de corpo convivem, atravessam e constituem o contexto escolar. Como se pode ver nos próximos recortes da atividade:

Houve um grupo em que todas as pessoas, que eram todas mulheres, deitaram no papel pardo para serem desenhadas. A ideia era transmitir as várias mulheres, com diversas atividades diárias, em que se dedicam aos/as seus/uas filhos/as, cuidam de casa, são professoras, cada uma de um jeito (DIÁRIO DE CAMPO, 21/07/2016).

Outro corpo era uma mulher feminista, descolada, livre, autônoma, gostava de ler Simone de Beauvoir e Paulo Freire, principalmente. Em sua camiseta dizia a seguinte frase: “Meu corpo, minhas regras”. Lutava pelas minorias e pelas causas que considerava necessárias (DIÁRIO DE CAMPO, 21/07/2016).

Analisando essas fontes de pesquisa, notamos que a visibilidade dos feminismos vaza e repercute nas diferentes instâncias da vida social, familiar e escolar. Ao visibilizarem diferentes mulheres, essas professoras colocam em cena representações heterogêneas que marcam os feminismos, cujas lutas

possibilitaram o acesso das mulheres à educação, ao voto, aos direitos igualitários nos arranjos maritais, ao controle de sua capacidade reprodutiva (MIGUEL; BIROLI, 2014). Entretanto, muitas delas ainda assumem dupla jornada de trabalho (PISCITELLI, 2009), e ainda recebem vencimentos menores que os homens na mesma posição. Ao mesmo tempo, a frase “Meu corpo, minhas regras” associada a ideia de liberdade de ações e pensamentos, emerge como um oásis em um país machista, como é o caso do Brasil, onde é preciso combater a ordem estabelecida (MIGUEL; BIROLI, 2014).

Desde esse olhar, diferentes representações de corpo dialogam e disputam espaços no contexto escolar. Destacamos que nas duas atividades realizadas, as arquiteturas corporais despontam em sua multiplicidade. Todavia, nem todos os corpos estão representados nas diferentes possibilidades trazidas, tanto pelas imagens, quanto pelos desenhos elaborados pelos/as participantes. Nas discussões ganhou volume a ideia de que é a partir da imagem que o corpo transmite que tentamos decifrar a identidade das pessoas e que essa tentativa acontece pelo fato de enquadrar os sujeitos em estereótipos, de esperar por determinados comportamentos, atitudes, expressões etc., acabam, muitas vezes, marcando negativamente determinadas arquiteturas corporais, como vemos em um trecho do diário de campo:

De repente, uma professora pediu para se manifestar, e relatou sua história de vida nos fazendo pensar sobre as consequências das imposições da sociedade. Ela contou que havia feito uma cirurgia bariátrica, pois a busca incessante pelos estereótipos a fez escolher o caminho mais rápido. Hoje tem sérios problemas de saúde, continua obesa e sofre diariamente com os efeitos colaterais do procedimento realizado (DIÁRIO DE CAMPO, 21/07/ 2016).

A partir das discussões realizadas, chamamos a atenção para o lugar central que as problematizações acerca das diferentes representações de corpo, cujas arquiteturas tensionam as concepções engendradas e reproduzidas socialmente, assumem no contexto escolar. Ressaltamos a importância do processo educativo dos/as estudantes, visto que arquiteturas corporais que fogem do padrão são, muitas vezes, excluídas ou marcadas com conotações depreciativas, o que exige participação e comprometimento ativos dos/as docentes na intervenção e problematização das discriminações, preconceitos e exclusão. Tais ações posicionam a escola como um espaço de acolhimento, respeito e disseminação de diferentes e múltiplos modos de viver a corporeidade.

Representações sobre gênero

A segunda oficina buscava problematizar as representações dos/as docentes acerca de gênero. A discussão foi disparada quando os/as participantes foram incitados/as a pensar sobre o conceito de sexo, de gênero e de sexualidade de forma a falar a primeira ideia que surgira sobre o tema. Em um quadro branco essas noções foram ganhando contornos próprios, diferenciando-se umas das outras, resultando em representações que rompem com a linearidade sexo-gênero-sexualidade. Em seguida discutimos sobre a divisão sexual do trabalho, começando por um vídeo e seguindo com a distribuição de uma folha com um quadro em que colocaram as suas atividades diárias e as dos familiares. Assim, foi possível perceber as diferentes tarefas realizadas por homens e mulheres na sociedade contemporânea. Assim, debatemos esses temas na interface do cotidiano escolar.

Durante a primeira atividade despontou o entendimento ao conceito de gênero, bem como o de sexo e sexualidade, como observamos no excerto do diário de campo:

Ao serem questionados/as sobre o conceito de gênero demonstraram prévio entendimento, relacionando-o às identidades masculinas e femininas, e ligadas às subjetividades, e também afirmaram que existe o gênero neutro que seriam pessoas que não se identificam nem como homem, nem como mulher. Ficou mais compreensível quando relacionaram ao entendimento do que seria sexo, sendo esse entendido a partir de características biológicas, definido entre masculino e feminino. Sobre sexualidade disseram que é como o desejo se manifesta, independente do sexo e das características internas do nascimento (DIÁRIO DE CAMPO, 06/08/2016).

Notamos que os/as professores/as possuíam uma compreensão introdutória sobre tais conceitos, manifestando representações dicotômicas acerca das relações de gênero. No contexto escolar, e não apenas nele, pode ser um aspecto problemático, pois, como anuncia Louro (2012) ao afirmar o binarismo rígido dos gêneros vela as diferentes formas de ser, sendo que homens que fogem do estereótipo de masculinidade acabam por serem discriminados ou colocados em uma posição de subordinação. Ao mesmo tempo, as mulheres que não incorporam o estereótipo de feminilidade têm a sua sexualidade colocada sob suspeição. No entanto, observamos que não associaram o conceito de sexualidade aos outros dois, pois como visto, afirmaram que é independente.

Nas discussões, um dos participantes manifestou-se sobre a construção cultural da mulher enquanto um corpo objetificado, tendo em vista a natureza do homem objetificá-la. Como podemos visualizar em um trecho do diário de campo:

Um professor relatou uma pequena história do escorpião e da tartaruga que foram atravessar um rio. O escorpião a picou no meio do caminho mesmo tendo prometido que não o faria, e disse que assim como o escorpião picou a tartaruga por seu instinto ser ferroar, é instinto do homem ser ‘caçador’, ‘pegar’ mulher, olhar para uma mulher ‘bonita’ desejá-la e objetificá-la, e desprezar uma mulher feia. Disse ainda que toda mulher que passava na sua frente, mesmo vestindo calças jeans, era por ele representada nua (DIÁRIO DE CAMPO, 06/08/2016).

Embora a maioria dos/as participantes entendam o gênero de forma mais ampla, alguns tendem a manifestar discursos normativos de forma que as construções culturais e sociais sejam compreendidas enquanto noções naturalizadas, além de incitar a violência simbólica sobre as mulheres, reforçando a ideia de que os homens possuem acesso livre aos corpos das mesmas. Essas situações fazem parte de um emaranhado de atitudes normatizadas que são aprendidas, tanto por homens quanto pelas mulheres, visto que se esperam e se ensinam que eles devem consumi-las sexualmente quando houver oportunidades, ao passo que as mulheres são responsabilizadas por tais práticas, devido as vestimentas, comportamentos, consumo de bebidas alcoólicas, lugares frequentados e em determinados períodos do dia etc. Tais considerações significam a chamada cultura do estupro (SOUSA, 2017).

A divisão sexual das tarefas domésticas também mereceu destaque na oficina, visto que as professoras mulheres afirmaram serem as responsáveis pela atividade, além de participar do trabalho assalariado, mantendo assim, uma dupla jornada. Em poucas menções, os homens participam dessa realidade:

Afirmaram que as tarefas entre homens e mulheres estavam divididas em geral, porém, majoritariamente as tarefas domésticas eram realizadas por mulheres, e os homens as “ajudavam”. Apenas um professor relatou que compartilha as atividades domésticas com sua esposa. Algumas professoras falaram que contratam uma pessoa para realizar tais tarefas, e em todos os casos, essa pessoa é uma mulher (DIÁRIO DE CAMPO, 06/08/2016).

Corroborando com essa realidade, um estudo realizado pela Plan International Brasil em 2014⁵ com 1.771 meninos/as de 21 cidades de 5 estados brasileiros, mostrou que as diferenças na contribuição e responsabilização pelas tarefas domésticas começa ainda infância e as meninas são, predominantemente, encarregadas de executá-las. Enquanto 65,6% das meninas limpam a casa, apenas 11,4% dos meninos fazem o mesmo. Na tarefa cozinhar, as meninas somam 41% enquanto os meninos ficam em 11,4%. Outras atividades como arrumar a cama, lavar a louça, lavar roupa, passar roupa e cuidar dos irmãos a discrepância permanece, sendo todas elas realizadas majoritariamente pelas meninas. Esse fato de que desde a infância e, sobretudo, na adolescência as meninas realizam mais tarefas domésticas do que os meninos, acaba se perpetuando na vida adulta e nas relações afetivas, como nos mostrou as fontes de pesquisa.

A partir desses resultados e discussões, destacamos que as problematizações sobre o conceito de gênero e seus desdobramentos nas atividades não se esgotaram. No entanto, de um modo geral já foi possível perceber algumas desconstruções de estereótipos de gênero e, também, novos entendimentos de que múltiplas possibilidades de masculinidades e feminilidades marcam os corpos de garotas e garotos, docentes e demais pessoas envolvidas no ambiente escolar.

Representações acerca da sexualidade

A terceira oficina buscou problematizar as representações de sexualidade e para isso foi planejada em quatro momentos: primeiramente, objetivou entender o conceito de normalidade, a partir do preenchimento de um quadro contendo as palavras sexo, masturbação, hábitos alimentares, fumar, beber, homossexualidade, vacinas, deficiências, roupas e lateralidade na escrita. Após isso, as respostas foram e discutidas no grande grupo a fim de entender a normalidade enquanto um conceito relativo e histórico. O segundo momento consistiu em assistir o vídeo “*Shame no more*”⁶e discuti-lo. O vídeo aborda a

⁵ Esse estudo é realizado pela organização não-governamental Plan International Brasil e está apresentado no formato de resumo executivo disponível em: http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/03/1-por_ser_menina_resumoexecutivo2014.pdf

⁶ Curta-metragem dirigido por John Krokidas estreado pela primeira vez em 1999.

relação entre heterossexualidade e homossexualidade, posicionando a homossexualidade como norma. A terceira parte consistiu em 8 perguntas que enunciam estereótipos acerca da homossexualidade, cujas perguntas foram colocadas numa caixa velada e 8 professores/as voluntários/as retiraram uma questão, leram ao grande grupo e responderam de acordo com seu conhecimento. Em seguida, as respostas foram problematizadas. O último momento consistiu em assistir o curta-metragem “Eu não quero voltar sozinho”⁷, a fim de discutir o papel da escola e dos/as professores/as na educação para a diversidade, sobretudo, a sexual.

A oficina possibilitou a emergência de diferentes discursos e atravessamentos em torno das sexualidades, envolvendo noções relacionadas à homossexualidade, normalidade, religiões, escola e educação. No trecho do diário de campo a seguir, os/as professores/as manifestaram dúvidas sobre a homossexualidade, assim como a compreensão da religiosidade no controle da sexualidade:

Em meio às discussões, emergiu o questionamento se a homossexualidade é “normal” na sociedade atual e houve algumas divergências. Algumas professoras diziam que sim, outras negavam a normalidade da mesma, mas que hoje está se tornando cada vez mais normal e tolerável. Foram questionados/as em quais aspectos a homossexualidade não se encaixaria enquanto normal e uma professora sugeriu que isso se dá por preceitos religiosos. (...). Acrescentaram, ainda, que a questão religiosa, considera a homossexualidade como pecado e utiliza-se do castigo como forma de opressão (DIÁRIO DE CAMPO, 16/08/2016).

A partir das discussões percebemos que a religiosidade, entre tantas instâncias sociais, também contribui na produção de discursos e práticas de contenção que visam a regulação da sexualidade e operam na permanência de preconceitos de ordem biológica e ético-moral (PEREIRA *et al.*, 2011). Ademais, a religiosidade induz a heteronormatividade a qual posiciona a homossexualidade como anormal, desviante e interdita (SILVA; BARBOSA, 2016), ao passo que os representantes religiosos de órgãos constitucionais também mobilizam grupos e produzem discursos que enunciam condutas religiosas dogmáticas desfavoráveis a homossexualidade (SIGNATES, 2018).

⁷ Curta-metragem dirigido por Daniel Ribeiro estreado pela primeira vez em 2010.

Em seguida, percebemos diferentes posicionamentos em torno do que é a homossexualidade e dos atributos que a acompanham. O trecho do diário de campo a seguir nos revela isso:

Ao serem questionados/as se a homossexualidade é uma opção ou orientação, houve divergências. Alguns/mas afirmaram ter uma origem genética, outros/as afirmaram que está nos sujeitos desde o nascimento. No entanto, conforme as discussões foram sendo aprofundadas, afirmaram que a educação, a sociedade e a família influenciam na orientação sexual dos sujeitos (DIÁRIO DE CAMPO, 16/08/2016).

As análises acerca das reflexões dos/as professores/as que apontam para diferentes posições em torno da homossexualidade e das instâncias que a constituem, indicam a urgente necessidade de instrumentalizar esses/as docentes. Sobretudo, é imprescindível que a homossexualidade tenha a mesma legitimidade que a heterossexualidade, ou seja, ambas são vivências possíveis da sexualidade (BORRILLO, 2001). Essa compreensão assume a diversidade sexual, entendendo que a sexualidade abrange aspectos que são construídos ao longo da história pelas sociedades, constituída por meio de crenças, comportamentos, relações e identidades (WEEKS, 2010).

As análises dos diários de campo mostraram que as discussões foram direcionadas para ações que são possíveis de serem realizadas pelos/as professores/as para promover o respeito a diversidade sexual, como vemos a seguir:

Foram questionados/as a refletir qual o papel da escola e dos/as professores/as no que tange as questões de sexualidade. As respostas transitaram entre esclarecer, explicar, discutir, respeitar, entender que as coisas acontecem tanto na escola, quanto na sociedade, e que a escola está caminhando para isso. Falaram que tudo isso sempre existiu, mas que a sociedade velou por muito tempo, e agora está aparecendo mais (DIÁRIO DE CAMPO, 16/08/2016).

O exercício de discutir as questões afetas a sexualidade com os/as professores/as, possibilitou entender que precisam discutir com os/as estudantes, visto que as sexualidades estão presentes na sociedade, sobretudo, na escola. Seffner (2014) aponta que os/as estudantes possuem interesse em falar sobre sexualidade, mas os/as professores/as não se sentem capacitados/as para isso. Assim, sugere que a escola deixe de solicitar terceiros para a tematização da

sexualidade e que os/as professores/as, por meio da formação continuada, possam se apropriar do assunto e abordá-la com os/as estudantes.

As fontes de pesquisa apontaram que os/as professores mencionaram que a escola na qual trabalham costuma acolher a diversidade por meio de alguns exemplos, como é visto a seguir:

Uma professora apontou que enquanto formadora de opiniões precisa aceitar a diversidade. Outros/as relataram que a escola costuma aceitar e acolher pessoas homossexuais e transexuais e afirmaram que consideraram o nome social de alguns alunos, mesmo quando ainda não era possível. Uma professora comentou um trabalho que fez com os/as alunos/as que tinham que se vestir com o gênero oposto. (...). Complementaram que é necessário saber conviver com as diferenças (DIÁRIO DE CAMPO, 16/08/2016).

Em concordância com as fontes de pesquisa, vale ressaltar a importância da escola em perceber e promover a diversidade para que estudantes se sintam acolhidos/as e confortáveis, evitando que sofram discriminações e que sejam alvo de piadas e comentários pejorativos. No momento em que a escola se omite e escolhe não enxergar a diversidade dos sujeitos, permite que experienciem a homofobia⁸, podendo causar o distanciamento de estudantes homossexuais das aulas e da escola (GOELLNER, 2010).

No decurso das produções das fontes de pesquisa, observamos que as sexualidades estão presentes no contexto escolar e que precisam ser tematizadas a fim de promover uma educação para a diversidade sexual, entendendo os processos que legitimam uma sexualidade no centro e as outras nas margens, para que assim, consigamos promover um processo educativo inclusivo.

Nas dobras das representações

Ao finalizar as oficinas, realizamos algumas entrevistas com vistas a avaliar o processo de problematização. Os resultados indicam a relevância do trabalho realizado, como observamos nas manifestações das professoras:

Professora 1: “[...] acho que a repercussão foi bem importante, até acho que descobrimos algumas coisas que não sabíamos, nos deparamos com algumas coisas que a gente não prestava tanto atenção e acabou

⁸ A homofobia é a inferiorização e discriminação a sujeitos homossexuais, como “consequência direta da hierarquização das sexualidades, que confere a heterossexualidade um *status* superior e natural” (BORRILLO, 2009, p. 17).

prestando. E eu acho que sempre a informação assim, a discussão, traz benefícios para o aprendizado de cada um. Até para gente formar novos conceitos, e tudo mais né? ”

Professora 2: “Eu acho que foi positiva no momento que abriu um espaço para a gente pensar e refletir, sobre esses assuntos, que eles são bem atuais e estão, nesse momento, sendo discutidos em muitos campos, em outras ações, em outros encontros. Então eu acho que foi bem positivo.”

Professora 3: “As professoras, principalmente as professoras comas quais eu trabalho, no turno da tarde, sempre que surgiu questões assim, em sala de aula e entre nós mesmas em conversas, elas se referiram ao que ouviram na oficina [...] que foi melhor pra explicar pros alunos certas perguntas, ou certas situações em sala de aula, no pátio, no recreio, comigo inclusive.”.

A partir disso notamos que as entrevistadas relataram maior conhecimento e segurança para trabalhar as questões relativas ao corpo, ao gênero e a sexualidade após a realização das oficinas. Essa realidade caminha na direção oposta de que os/as professores/as não se sentem capacitados/as para trabalhar as temáticas, requisitando terceiros para discuti-las (SEFFNER, 2014). Dessa forma, enfatizamos que a formação continuada de professores/as é imprescindível para que consigam inserir essas discussões em suas aulas e contribuir para um ambiente acolhedor e que respeite a pluralidade dos sujeitos.

Por fim, destacamos que a partir das fontes de pesquisa e das diferentes leituras que sustentam essa investigação, percebemos que os/as professores/as das diversas áreas do conhecimento estão receptivos às discussões afetas aos corpos, gêneros e sexualidades. Sobretudo, fica a provocação para que a Educação Física reconheça a posição privilegiada que ocupa no contexto escolar e chame para si a responsabilidade de desencadear debates, cujos enunciados podem reverberar nas demais disciplinas, acolhendo as diferentes expressões de corpo, gênero e sexualidade. Sensibilizar a comunidade escolar para desconstruir atitudes discriminatórias e promover práticas acolhedoras para que todos e todas tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem, desponta como o principal desafio. Sobretudo, esperamos que comece pela educação física.

Referências

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 575-585, 2001.

- ANDRES, S.; JAEGER, A. A.; GOELLNER, S. V. Educar para a diversidade: gênero e sexualidade segundo a percepção de estudantes e supervisoras do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (UFSM). **Revista de Educação Física/UEM**, Maringá, v. 26, n. 2, p. 167-179, abr. 2015.
- AYVAZO, S.; SUTHERLAND, S. Uncovering the secrets: Homophobia in Physical Education. **Action in Teacher Education**, Canterbury, v. 31, n. 3, p. 56-69, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BONETTI, A. de L. Entre armadilhas ideológicas e confusões propositais: reflexões sobre a polêmica em torno da “ideologia de gênero”. In: SILVA, F. F. da; BONETTI, A. de L. (org.). **Gênero, Interseccionalidades e Feminismos: desafios contemporâneos para a educação**. São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 47-62.
- BORRILLO, D. **A Homofobia**. Barcelona: Bellaterra, 2001.
- BORRILLO, D. A homofobia. In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (org.). **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres, 2009. p. 15-46.
- BRANDÃO, E. R.; LOPES, R. F. F. "Não é competência do professor ser sexólogo": O debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação. **Civitas**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 100-123, jan. 2018.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, 2014.
- DORNELLES, P. **Distintos destinos? A separação entre meninos e meninas na educação física escolar na perspectiva de gênero**. Dissertação de mestrado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GOELLNER, S. V. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas, v. 1, p. 71-83, 2010.
- GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 30-42.
- JAEGER, A. A. Relações de gênero e a medida do músculo no esporte. In: DORNELLES, P. G.; WENETZ, I.; SCHWENGBER, M. S. V. (org.) **Educação Física e gênero: desafios educacionais**. Ijuí: Unijuí, 2013. p. 267-290.
- LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Proposições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008.

MEYER, D. As mamas como constituintes da maternidade: uma história do passado? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 117-133, 2000.

MIGUEL, L. F.; BIROLI, F. Introdução. *In*: MIGUEL, L. F.; BIROLI, F. **Feminismo e política**. São Paulo: Boitempo, 2014. p. 7-16.

OLIVEIRA, M. R. G. de. Transexistências negras: o lugar de travestis e mulheres transexuais negras no Brasil e em África até o século XIX. *In*: RIBEIRO, P. R. C. *et al.* **Corpo, gênero e sexualidade: resistência e ocupa(ções) nos espaços de educação**. Rio Grande: Editora da Furg, 2018. p. 215.

PADILHA, L. M. de L.; DAINELLI, E. A.; SILVA, M. B. da. O processo formativo das acadêmicas de pedagogia: a diversidade de gênero e sexual. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 6, n. 2, p. 43-52, jul./dez. 2018.

PEREIRA, C. R. *et al.* Preconceito Contra Homossexuais e Representações Sociais da Homossexualidade em Seminaristas Católicos e Evangélicos. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 1, p. 73-82, jan., 2011.

PISCITELLI, A. Gênero: a história de um conceito. *In*: ALMEIDA, H. B.; SZWAKO, J. E. **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis e Vertecchia, 2009. p. 116-149.

PRADO, V. M. do; RIBEIRO, A. I. M. Gêneros, sexualidades e Educação Física escolar: um início de conversa. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 402-413, abr./jun. 2010.

SANTOS, J.; CARDOSO, L. R. Relações de Gênero na Educação Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental. *In*: Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade, 6, 2012, São Cristovão. **Anais... São Cristovão: Ufu**, 2012.

SEFFNER, F. Sexualidade: isso é mesmo matéria escolar? **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 67-81, maio/ago. 2014.

SEFFNER, F. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 561-572, maio 2011.

SEFFNER, F.; BORRILLO, D.; RIBEIRO, F. B. Gênero e sexualidade: entre a explosão do pluralismo e os embates da normalização. **Civitas**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 05-09, jan. 2018.

SIGNATES, L. A comunicação, entre o dogma e a conversão: o especificamente comunicacional na religiosidade contemporânea. **Estudos de Religião**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 27-49, set. 2018.

- SILVA, L. V.; BARBOSA, B. R. S. N. Sobrevivência no armário: dores do silêncio LGBT em uma sociedade de religiosidade heteronormativa. **Estudos de Religião**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 129-154, set. 2016.
- SOUSA, R. F. de. Cultura do estupro: prática e incitação à violência sexual contra mulheres. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 9-29, jan./abr. 2017.
- SOUZA, L C; DINIZ, N F. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação docente em biologia. **Pro-posições**, Campinas, v. 63, n. 3, p.119-134, set. 2010.
- WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 35-82.

Práticas escolares: implicações na produção do corpo, da sexualidade e do gênero

Nadia Geisa S. de Souza

Todas as minhas análises se contrapõem à ideia de necessidades universais na existência humana. Elas acentuam o caráter arbitrário das instituições e nos mostram de que espaço de liberdade ainda dispomos, quais são as mudanças que podem ainda se efetuar (FOUCAULT, 2004, p. 296).

Introdução

Na escrita deste texto, inspiro-me nos estudos de Michel Foucault para tratar da sexualidade e do gênero como produções imbricadas às experiências, aquilo que nos acontece (BONDÍA, 2002), marcadas de maneira singular, integrando os processos constitutivos de certo tipo de corpo. Afasto-me das visões deterministas e biologizantes a partir das quais o corpo e suas manifestações, dentre elas a sexualidade e o gênero, têm caráter “puramente” biológico¹. Na conexão com os estudos foucaultianos, busco chamar a atenção para a historicidade do corpo, ou seja, para as marcas e seus efeitos impressos, nele, pelas práticas sociais, no caso as práticas escolares. Se quisermos conhecer de onde provém o corpo, é preciso descobrir as marcas sutis, singulares, que, no corpo, se entrecruzam e fabricam uma rede custosa de desenredar. Enquanto marca do *lhe* acontece, a proveniência do corpo (ou sua herança) inscreve-se nos sistemas nervoso, digestivo, respiratório, nos hábitos alimentares, na forma de respirar, de movimentar-se e de sentir, no seu ritmo (FOUCAULT, 1998). Ao falar de onde provém o corpo, Foucault (1998) vai dizer que:

Ela [a proveniência] se inscreve no sistema nervoso, no humor, no aparelho digestivo. Má alimentação, má respiração, corpo débil e vergado daqueles cujos ancestrais cometeram erros; que os pais tomem os efeitos por causas, acreditem na realidade do além, ou coloquem o valor eterno, é o corpo das crianças que sofrerá com

¹ As pesquisas epigenéticas, a mais de dez anos, vêm mostrando que os padrões de DNA transferidos através dos genes não são definitivos, visto que influências ambientais como nutrição, estresse, emoções podem interferir nos genes, alterando sua manifestação, mesmo sem mudar sua estrutura, ou também ativando outros genes. Assim, segundo a epigenética, os genes não controlam nossa biologia e nem comandam nosso destino! (LIPTON, 2007).

isto. A covardia, a hipocrisia, simples rebentos do erro; (...) o corpo traz consigo, em sua vida e em sua morte, em sua força e em sua fraqueza, a sanção de todo o erro e de toda verdade como ele traz consigo também e inversamente sua origem – proveniência (p. 22).

O corpo é central para, ao olharmos a sua historicidade, entendermos a sua “produção” (FOUCAULT, 1999b, p. 161) e transformação processadas permanentemente conforme as relações e os mecanismos em funcionamento nas práticas sociais. Para mostrar o corpo moldado pela cultura, movo-me na genealogia de Foucault (1998), visto que o olhar que lança ao passado não procura a origem exata das “coisas”, uma forma imóvel e anterior a tudo, nem a constância que permitiria o reconhecimento da identidade mesma. Interessa-se por mostrar os elementos cotidianos, que submetem os corpos moldando-os, e que muitas das coisas, que formam as paisagens como universais, resultam de intervenções mundanas e mudanças históricas precisas. A história “efetiva”, ao lançar seu olhar para o que está próximo, recusa o reconhecimento e as constâncias “nada no homem – nem mesmo seu corpo – é bastante fixo para compreender outros homens e se reconhecer neles” (FOUCAULT, 1998, p. 27). Suas análises “vão contra a ideia de necessidades universais na existência humana. Mostram a arbitrariedade das instituições e mostram qual é o espaço de liberdade da qual podemos desfrutar e que mudanças podem realizar-se” (FOUCAULT, 2004, p. 296).

Nessa direção, este texto está organizado em dois momentos. No primeiro, trago discussões sobre o corpo enquanto produção, lugar de intervenção e inscrição da sexualidade e do gênero a partir do “sexo” e efeito de práticas sociais em funcionamento, na família, que se correlacionam em diferentes instâncias. No segundo momento, discuto a entrada de um corpo já inscrito por práticas heterossexuais de adultos e as maneiras como as práticas escolares “falam” sobre o “sexo” e se articulam para o controle e produção de identidades sexuais e de gênero de acordo com as normas vigentes. Tais discussões visam chamar a atenção para o papel constitutivo das práticas escolares, relativamente ao corpo, à sexualidade e ao gênero, questionando a pretensa “neutralidade” daquilo que se ensina e aprende na escola e também o “silenciamento” da instituição escolar em torno da sexualidade. No processo de escolarização não se adquire somente conhecimentos, adquire-se também papéis, posições sociais e maneiras de ser regidas por normas atribuídas socialmente ao

gênero e à sexualidade, portanto, se ensina/constitui a sexualidade no espaço escolar. Tal entendimento pode trazer contribuições fazer frente às visões e “verdades”, veiculadas na mídia², segundo as quais a sexualidade e o gênero têm natureza e definição biológica e são assuntos a serem tratados somente na família e não na escola.

Corpo na família: ingresso na inscrição das normas sociais de acordo com o “sexo”

Com este título pretendo trazer para a discussão a dimensão construída socialmente do corpo, no que se refere às diferenças sexuais, e as maneiras utilizadas para controlar, selecionar e enquadrar o humano num projeto social. Quando inicia tal construção? Difícil questão! Talvez, em tempos atuais, no caso de pessoas com condições para realizar a Fertilização In Vitro, no momento da escolha dos gametas para a fecundação ou do embrião a ser implantado no útero. O projeto dos futuros pai e mãe, que antecede a existência do novo ser humano, ao definir um critério de seleção – o “sexo”, a “saúde”, a cor dos olhos, ..., – implica na sua configuração. Desde a gestação³, de acordo com a genitália visualizada na ecografia escolhe-se nome, cor de roupas, brinquedos, enfeites, modelo de quarto e cor para o futuro bebê,... (SOUZA, 2016). Durante a infância, nos momentos em que escolhemos os tipos de brinquedos (p. ex. ao procurarmos no Google: brinquedos de meninos, encontraremos carros, caminhões, jogos de futebol e de montar, patinete, etc., não encontraremos bonecas), a cor das roupas (“menino veste azul e menina veste rosa”)⁴, as brincadeiras (menina até pode

² <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/mais-de-55-dos-brasileiros-defendem-incluir-educacao-sexual-no-curriculo-diz-estudo-encomendado-pelo-mec-23429519>
<https://oglobo.globo.com/brasil/leis-municipais-proibem-temas-como-sexualidade-em-escolas-22172748>
https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2017/07/11/interna_gerais,882808/iniciativa-de-pais-contra-ensino-de-diversidade-sexual-e-genero-em-esc.shtml (acessados em 30/07/2019).

³ Estudos de psicólogos e neurocientistas vêm mostrando as influências dos pais e da vida no útero, no período pré-natal, para o comportamento, saúde e desenvolvimento das crianças (LIPTON, 2007).

⁴ Aqui faço menção à polêmica fala da ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos em sua posse, ao dizer que "menina será princesa e menino será príncipe" e que "menino veste azul e menina veste rosa".

jogar bola, mas menino não pode brincar de boneca), os enfeites, as maneiras “corretas” para sentar, falar, comer, manifestar os sentimentos, ... Nesse conjunto de práticas, aquela “carne”, vai incorporando atitudes, valores, desejos, necessidades, medos, crenças, paladares, capacidades etc. e tornando-se corpo, de menino/masculino ou menina/feminino, de acordo com convenções sociais atribuídas a partir das diferenças sexuais. As práticas “invisíveis”, aquilo que se faz e se diz, em operação nas interações cotidianas da vida em família, vão sendo incorporadas, conferindo aos atributos sociais o caráter de inerentes a cada um/a. A família pode ser pensada, então, como uma das primeiras instâncias no processo de marcação, no corpo, das identidades sexuais e de gênero. Assim, de maneira “normal”, vemos as diferenças sexuais como naturais, resultantes da “essência” daquele corpo cujas manifestações têm explicações biológicas e genéticas. Porém, se as diferenças e divisões sexuais desenvolvem-se “naturalmente” nos corpos, questiono-me por que, desde o nascimento, utiliza-se de tantas ações coercitivas para produzir e manter a divisão entre corpos, feminino e masculino (FEDER, 2018).

Nas relações experienciadas, a materialidade humana e suas manifestações, enquanto efeitos biosociais das intervenções e das relações de poder⁵, configura-se um corpo onde se vai imprimindo um gênero e uma sexualidade. Ao falar sobre a análise da sexualidade como “um dispositivo político”, Foucault (1999a, p. 142) vai dizer que procurou mostrar como os dispositivos de poder se articulam

[...] diretamente ao corpo a corpo, a funções, a processos fisiológicos, sensações, prazeres; longe do corpo ter se apagado, trata-se de fazê-lo aparecer numa análise em que o biológico e o histórico (...) se liguem de acordo com uma complexidade crescente à medida em que se desenvolvam as tecnologias modernas de poder que tomam por alvo a vida. (...) uma história dos corpos e da maneira como se investiu sobre o que neles há de mais material, de mais vivo.

<https://oglobo.globo.com/sociedade/menino-veste-azul-menina-veste-rosa-diz-damares-alves-em-video-23343024> (acessado em 02/08/2019).

⁵ Para Foucault (2004, p. 276), em quaisquer relações humanas estão em funcionamento relações de poder em que “cada um procura dirigir a conduta do outro”, as quais produzem “verdades”, “realidades”, conhecimentos, comportamentos, modos de ver e interpretar implicados na constituição do corpo; enfim, o próprio corpo como efeito das relações de poder.

Em instâncias, como na família, na medicina e na escola, operaram (operam) técnicas e mecanismos de poder direcionados ao “governo” do corpo – das crianças, das mulheres, do casal e do adulto perverso. Com a finalidade de, ao fazerem falar (“confessar”), incidirem discursos verdadeiros sobre o corpo, os órgãos sexuais, os prazeres, os desejos, as relações interpessoais etc. para vigilância e controle, essa rede de mecanismos de poder produziu, ao final do século XVIII, a “sexualidade” (FOUCAULT, 1999a). Desde aquela época, no ocidente, se introduz e organiza, a partir da sexualidade, um dispositivo complexo a partir do qual se constitui a individualidade e a sexualidade, ou seja, a maneira como nos comportamos e nos conscientizamos de nós mesmos e dos outros. O processo de individualização das pessoas implica a ação de procedimentos. Em tal processo, a sexualidade, mais do que um elemento da natureza do indivíduo, “é constitutiva dessa ligação que obriga as pessoas a se associar com sua identidade na forma de subjetividade” (FOUCAULT, 2004, p. 76).

Dessa foram, nas práticas cotidianas, imbricadas a relações de poder⁶, aprende-se e incorpora-se “verdades”⁷ sobre a sexualidade, de acordo com determinado grupo social, ao mesmo tempo em que se vai construindo uma forma de pensar e interpretar a si e aos demais conforme aquilo que se atribui ao “sexo”. Isso não significa dizer que não existam órgãos genitais interligados formando um sistema cujo funcionamento, como a produção de hormônios, afeta outros órgãos, sensações, mas se trata, aqui, de interrogar aquilo que diz e se faz, aquilo que se toma como “verdade” para agir em relação ao corpo de acordo com o “sexo”. Segundo Foucault (1999a), a partir do funcionamento e necessidades do dispositivo da sexualidade elabora-se, no século XIX, a ideia de que existe mais do que órgãos, sensações, prazeres, “algo mais” com suas propriedades intrínsecas e leis próprias: o “sexo” (p. 143). Ao falar acerca das funções que a teoria do sexo exerceu no dispositivo da sexualidade, Foucault (1999a, p.145-146) vai dizer que:

⁶ Para uma discussão mais aprofundada sobre as relações de poder e a constituição do sujeito, ver FOUCAULT, 1995.

⁷ Estou considerando a “verdade” como algo produzido neste mundo através de ações coercitivas e utilizada para exercer efeitos específicos de poder/saber. É centrada na forma do discurso científico e atua distinguindo o verdadeiro do falso, o lícito do ilícito, o permitido do proibido (FOUCAULT, 1998).

É pelo sexo efetivamente, ponto imaginário fixado pelo dispositivo da sexualidade, que todos devem passar para ter acesso à sua própria inteligibilidade (já que ele é, ao mesmo tempo, o elemento oculto e o princípio produtor de sentido), à totalidade de seu corpo (pois ele é uma parte real e ameaçada deste corpo do qual constitui simbolicamente o todo), à sua identidade (já que ele alia a força de uma pulsão à singularidade de uma história).

A noção de sexo como princípio causal, base científica e verdadeira das identidades sexual e de gênero e do desejo sexual de uma pessoa cria condições para normalizar o comportamento de acordo com divisões sexuais. Através do conhecimento científico e do saber atribuído ao verdadeiro sexo pode-se, não só moldar o corpo e as condutas de alguém, mas também avaliar, patologizar e corrigir comportamentos sexuais vistos como “anormais” diante do que se toma como “normais” (OKSALA, 2018).

Com tais entendimentos e discussões realizadas até aqui, procurei trazer elementos para se pensar o corpo e as diferenças sexuais para além da visão de que existe um determinismo genético controlando as suas manifestações. Mesmo antes do nascimento existem pensamentos, interações ambientais e interpessoais implicadas na configuração de uma certa materialidade biossocial, inscrita no entrecruzamento das práticas sociais com o biológico.

Práticas escolares: implicações nos processos de produção das identidades sexuais e de gênero

Dessa perspectiva, na escola e na sala de aula, chegam e encontram-se corpos, marcados como menino ou menina e generificados como masculino e feminino, cujas identidades vão sendo naturalmente produzidas por gerações e reforçadas pela mídia conforme os padrões normativos e as “verdades” atribuídas às diferenças sexuais, direcionando os seus gestos, sentimentos, objetos, comportamentos, formas de ver a si mesmo e as outras pessoas.

Para ilustrar trago cenas vivenciadas, na sala de aula e no pátio, e narradas por Renata Pimenta Domingues (2007, p. 186-187), ao realizar sua pesquisa de mestrado em uma Escola de Educação Infantil, mostrando situações e comentários de crianças/coleguinhas e da professora porque dois meninos “são melhor amigo, um não faz nada sem o outro (...)” e duas meninas “não se largam, são tããããã amigas...”.

Num dado momento, estava eu brincando com dois meninos (com o jogo da memória), e uma das crianças me diz, em tom de denúncia: “eles são melhor amigo, um não faz nada sem o outro, sempre se escolhem nas brincadeiras”. Os dois me olham constrangidos, e eu digo: “Nossa, que coisa boa ser amigo de alguém! Que legal gostar tanto de fazer tudo junto, não é?”. A criança me olha, surpresa, e os dois meninos me sorriem. A partir daí, não saem mais de perto do meu lado e o tempo todo me chamam, conversam. K. me diz “Ele tem brinco, o que tu achas?”. Digo que acho bonito e, se ele gosta... Responde-me: “Ah, é coisa de b...”. Mas em seguida já emenda: “Não, eu gosto também!”. Seguem as atividades, círculo entre as crianças e, quando volto, ele mesmo, K., me fala que eles são muito amigos e que um sempre escolhe o outro para tudo. [...]. No balanço, eles se sentam juntos e, durante todo o tempo do parque, brincam em separado das outras crianças. Na classe, a professora, quando os separa em grupos, não os coloca juntos; na hora da fila, eles já se grudam para irem um atrás do outro, e a professora já manda logo um deles para o fim da fila. Eram esses os garotos que outrora brincavam de parada gay, segundo o relato da professora. São eles crianças marcadas sob o rótulo de “futuros homossexuais”, já que apresentam um interesse maior por contatos corporais prazerosos com alguém do mesmo sexo. Parece-me que a apropriação que as professoras fazem da ideia de sexualidade infantil lhes permite entender que essa questão da orientação sexual se define na infância e que tudo isso já constitui expressões de uma sexualidade homossexual adulta por vir.

No parque, cena parecida se repete. Havia duas meninas que me acompanhavam o tempo todo pela pracinha, cada uma me dava uma mão. Então, vem outra menina e me diz, também num tom de chacota: “elas não se largam, são tãããã amigas...”. As duas se constrangem e me olham, ao que respondo a mesma coisa que disse para os outros meninos. Lembro-me, então, da conversa na reunião pedagógica, quando as professoras relataram que havia crianças na sala que tinham contatos muito próximos com alguém do mesmo sexo, ao que os demais diziam ser coisa de “bichinha” ou “elas estão namorando”. Pelo nome de um deles, lembro que uma das brincadeiras se referia mesmo aos meninos com quem eu havia conversado.

Essas cenas mostram, que as crianças já chegam, na escola infantil, inscritas numa discursividade do adulto que institui os comportamentos “verdadeiros” e normais conforme as diferenças sexuais entre meninos e meninas e, ao mesmo tempo, que aqueles/as que “fogem” ou se afastam do instituído, encontram-se na ou rumam à “anormalidade”, ou seja, são os “futuros homossexuais”. Além disso, tais cenas vistas a partir da perspectiva de Foucault levam-me a pensar no funcionamento da maquinaria panóptica em que cada um/a torna-se sua engrenagem de olhares na vigilância daqueles comportamentos de meninos e meninas que “fogem” às normas. O panóptico atua através de uma maquinaria arquitetural e óptica, num arranjo que abrange a distribuição dos olhares e espacial dos corpos, a organização da multiplicidade desforme em unidades a serem vistas sem parar para serem reconhecidas e controladas,

induzindo naquele que é objeto do olhar a consciência de uma vigilância constante. Sentir-se visto permanentemente tem a finalidade de fazer com que o sentimento de vigilância seja incorporado, independente daquele que exerce o poder, tornando o sujeito mesmo o vigia de si. Não importa quem exerce o poder – uma pessoa qualquer, o diretor, o pai de família, o professor, o colega,... –, assim como não importa o motivo que o anima – a curiosidade, a malícia, a indiscrição, a correção ou punição –, através dos motivos mais diversos a finalidade é fabricar efeitos homogêneos sem recorrer a força e tornar o próprio sujeito o princípio de sua sujeição (FOUCAULT, 1999b, p. 165-169). Nessa rede de olhares e de intervenções das outras crianças e da professora, os dois meninos e as duas meninas, tornam-se “objetos” de vigilância e de “sujeição” através dos comentários, das nomeações e das posições sociais atribuídas a elas. Essas práticas sociais imbricadas a relações de poder através do que se diz – “gay”, “namorar” – e faz integram os processos implicados na constituição das subjetividades, por exemplo a pergunta do menino “Ele tem brinco, o que tu achas?” ou o constrangimento das meninas diante dos comentários das colegas. Além disso, a operação do poder, nessa rede, mostra a sua distribuição no modo como as outras crianças e a professora pensam em relação aos outros e a si mesmos, ou seja, aquele que vigia o outro, também se torna o “olho” que vigia a si.

A seguir utilizo-me de uma outra situação narrada pela diretora da escola de Educação Infantil à Renata Domingues (2007, p. 175), procurando mostrar, novamente, que as crianças já chegam a escola inscritas por estereótipos de adultos, sobre o que é coisa de menino ou de menina, no caso deste exemplo a menina é a princesa a ser beijada, e que, conforme a interpretação dos adultos sobre o comportamento das crianças vistos como “anormais”, mobiliza-se uma rede integrada por diversas instituições como a família, a escola, a medicina.

A diretora conta de uma menina, I., que gosta de brincar de Bela Adormecida “só para ganhar beijos dos meninos”. Só que a menina contou isso para a mãe, que foi desesperada à escola para conversar. Pediu que falassem com a mãe do menino porque ela queria que isso não acontecesse mais, que ele é quem ficava pedindo beijos e que a menina disse que ele ia lambê-la. A diretora, então, conversou com as duas crianças e com a professora. Esta última diz que, na verdade, é a garota quem pede para os meninos brincarem com ela.

A mãe vai novamente à escola e a diretora diz que ela não devia se preocupar, que isso era uma expressão normal das crianças, que não tinha problema. A mãe vem, então, uma terceira vez falar com a diretora, dizendo que havia levado a menina a um médico, que lhe disse que a garota estava com “puberdade precoce” e que havia garotas de cinco anos que estavam tendo menstruação. A mãe estava apavorada, querendo que a mãe do garoto fosse chamada. Conta-me a diretora, então, que a menina costuma inventar histórias e mentir, mas que também não acredita muito na história da mãe sobre o médico. Fala que vai chamar as crianças só para conversar. Num outro encontro com a mãe, esta pergunta à filha se ela encontrou E. (o menino dos beijos) na escola aquele dia, e a menina diz que não. A mãe responde, então: “Ai, que ótimo! Então, você teve um ótimo dia!”. Ao falar com o menino, ele diz que não vai mais beijar I., e a garota diz que ele que pede, ao que a diretora diz que sabe que ela é quem quer os beijos, e I. fica com os olhos lacrimejantes. A diretora fala, então, que I. não pode contar essas histórias para a mãe porque esta fica triste e que criança tem que brincar, que, quando ela for grande, pode beijar. Continua dizendo que ninguém beija na escola, nem as professoras podem, então, que era para eles não fazerem mais isso. A diretora diz que a mãe não estava dando conta de lidar com aquela situação e que, para ela, era inadmissível que a filha é quem quisesse os beijos.

Novamente, ao pesquisarmos no Google “menina brinca de princesa”, encontramos músicas como “As Meninas - Brincar de Princesa” de Milton Leite, vídeos de meninas dizendo que querem ser princesas e se vestindo de princesas, enfeites, roupas, maquiagens, utensílios, mobiliário, bonecas, cenas de meninas vestidas de princesas em concursos de beleza, sem contar as produções da Disney com finais felizes após o encontro e o beijo do príncipe. Se menina brinca de princesa, ao menino cabe ser o príncipe, aquele que tem a missão de tornar a princesa feliz para sempre, selando com um beijo tal promessa. Com isso chamo a atenção para o “universo” de apelos, produtos e promessas, em que se encontram imersas e interpeladas as crianças e suas famílias, pela mídia, a indústria do entretenimento e do consumo, integrando e mantendo não só a divisão hegemônica pelo sexo, mas também atuando na produção dos gêneros⁸ conforme o padrão heterossexual, limitando as possibilidades de experiências das crianças e configurando corpos cujos papéis sociais são instituídos e

⁸ Na cerimônia de posse a ministra do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damares Alves, afirmou: "Neste governo, menina será princesa e menino será príncipe. Ninguém vai nos impedir de chamar as meninas de princesa e os meninos de príncipe. Vamos acabar com o abuso da doutrinação ideológica".

<https://revistacrescer.globo.com/Voce-precisa-saber/noticia/2019/01/em-video-ministra-damares-alves-diz-que-menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa-e-gera-polemicas-e-memes.html> (acessado em 10/08/2019).

normatizados através do “sexo”. Além disso, as manifestações das crianças – beijos, abraços, toques no seu corpo e do outro, etc. – olhadas não como experimentações, trocas de afetos e aprendizagens com seus corpos, mas a partir da noção da sexualidade do adulto, pode “sinalizar” uma sexualidade “desviante” ou “fora” da norma instituída para as crianças, normalmente vistas como assexuadas e ingênuas ou como trazendo em si o “germe” da sexualidade. Com isso, esquece-se também que diariamente as crianças assistem (e aprendem) a filmes e novelas com cenas de crianças e adultos se beijando. A identificação de uma possível “anormalidade” gera e coloca em operação uma rede de ações coercitivas entre a escola, a família e profissionais do campo médico com a finalidade de “diagnosticar”, conduzir e trazer o comportamento “desviante” para a norma. De diferentes maneiras, conforme as urgências na época, vem se colocando em operação e articulando-se olhares, “verdades”, técnicas e intervenções direcionadas ao controle do corpo da criança. Desde o século XVIII, qualificou-se os interlocutores – pedagogos, médicos, administradores, pais – e codificou-se conteúdos para falar de sexo com as crianças, impondo-lhes conhecimentos canônicos, e fazer falarem elas mesmas constituindo saberes e vinculando a intensificação dos poderes à multiplicação dos discursos (FOUCAULT, 1999a). Segundo Foucault (1999a, p. 32), a partir daquela época, “o sexo das crianças e dos adolescentes passou a ser um importante foco em torno do qual se dispuseram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas”. No século XIX, “uma grande perseguição física da infância e da masturbação” (FOUCAULT, 2002, p. 321) levou a castrações e cauterizações do clitóris de meninas que realizavam a masturbação, colocando em contato a medicina e a sexualidade da criança através da família. A família não só se tornou agente de medicalização da sexualidade da criança, mas com tal intercâmbio a medicina vai atuar como meio de controle ético, corporal e sexual na moral familiar. Na ordem sexual, a família vai se tornar “o princípio de determinação da sexualidade, e também o princípio de correção do anormal” (p. 322). Com essas discussões e situações, que ocorreram num passado não tão distante e no presente, procuro mostrar como se vem (os adultos: a família, professoras, médicos) agindo em relação ao corpo e às diferenças sexuais das crianças para vigiar, controlar e inscrever nos seus corpos, prazeres, desejos, comportamentos conforme as normas relativas ao sexo, engendrando identidades sexuais e de gênero que nada têm de “naturais”.

Nesse processo de inscrição, a criança desde que ingressa na escola entra num espaço com arquitetura generificada regida pela divisão entre os sexos, os banheiros separados para menino e menina, a distribuição na fila com o lado dos meninos e o outro das meninas, por ex. Não é porque “não se fala” em “sexo” nestas práticas que não se está ensinando comportamentos e divisões a partir do “sexo”. Nesse aparente silêncio, as maneiras de agir, de distribuir e organizar os corpos das crianças/alunos/as também conduz e produz pensamentos e atitudes em relação a si e aos outros. Assim, fala-se da sexualidade permanentemente, mas a ideia de que não se fala e não se deve falar de sexualidade, na escola, não é nova. Ao questionar a visão de que há um silêncio sobre o sexo e dizer que tudo fala de sexo nos colégios do século XVIII, Foucault (1999a) vai dizer que se pode ter a impressão de que nesse espaço não se falava em sexo. Todavia, se atentamos para os dispositivos arquitetônicos, os regulamentos disciplinares e a organização interior veremos que “lá se trata continuamente do sexo” (p. 30).

Além disso, no espaço das salas de aula, a distribuição dos alunos e alunas, em grupos só de meninas ou só de meninos para as tarefas de ensino/aprendizagem ou para as brincadeiras, de um lado da sala meninos e no outro meninas (conforme presenciei na sala de aula de uma estagiária do Curso de Pedagogia/UFRGS), inclusive a divisão e o tipo de atividades da Educação Física, como p. ex. o jogo de Futebol somente para meninos (SOUZA, 2016). Tais separações e diferenciações, dentre tantas outras, que vão sendo produzidas, no dia a dia na escola, limitam as experiências e aprendizagens das crianças e também instituem relações e posições de gênero desiguais. Trago a questão do futebol, visto que práticas discriminatórias tomadas como normais e iniciadas na infância de muitas meninas, na família e na escola, podem se estender à vida adulta e atingir o desempenho e a profissionalização de mulheres, como também produzem um certo modo dos meninos e homens verem e posicionarem as mulheres em relação aos esportes e outras atividades físicas. Refiro-me aqui, aos depoimentos das jogadoras que integraram o time feminino brasileiro no último Mundial (junho de 2019), falando das dificuldades encontradas, as diferenças salariais em relação aos jogadores masculinos e a preparação física e instalações mais precárias, do padrão masculino dos uniformes e das chuteiras, do preconceito em relação aos seus corpos, às suas atitudes e escolhas homoafetivas,

etc⁹. Não só esses depoimentos surpreendem, mas numa visita rápida a história do futebol feminino, vemos, segundo Mourão (2005), que as primeiras referências datam do início do século passado. Todavia, uma maior inserção das mulheres nos esportes dentre eles o futebol, sofreu restrições devido a sacralização dos campos de futebol às práticas masculinas e às visões de especialistas relativamente à natureza da mulher. Para “assegurar” que as mulheres não jogariam futebol, em 1941, foi promulgado o decreto-lei n. 3.199, que prevaleceu até 1975, estabelecendo as bases de Organização dos Desportos no Brasil. No seu artigo 54, menciona a prática do esporte pelas mulheres e decreta: “[...]Às mulheres não se permitirá a prática dos esportes incompatíveis com as condições de sua natureza, devendo para este efeito, o Conselho Nacional dos Desportos baixar as necessárias instruções às entidades desportivas do país [...]” (MOURÃO, 2005, p. 77). O crescimento na entrada da mulher no futebol se deu a partir da década de 80 do século 20, destaco que surpreendentemente, num tempo muito recente, a apenas 40 anos, as mulheres ainda eram impedidas de jogar futebol, podendo inclusive serem presas.

Na sala de aula, ainda, o Ensino de Ciências e de Biologia são as disciplinas autorizadas a falar/ensinar sobre o corpo. Nelas, o corpo vem sendo habitualmente abordado como um fenômeno puramente biológico, um *organismo* constituído por um conjunto de sistemas, órgãos, células, genes e cromossomos. Deste conjunto estuda-se características e funcionamentos anatômicos, fisiológicos e genéticos a partir de modelos, conceitos e explicações extraídas das disciplinas acadêmicas (SOUZA, 2007; 2005). A partir da perspectiva biologicista, a abordagem da sexualidade fica restrita ao estudo dos sistemas reprodutores¹⁰, funções, doenças e finalidades reprodutivas. Assim, para prevenir doenças e evitar a gravidez indesejada, os professores/as, destas áreas de ensino, evocam “verdades”¹¹ e procedimentos do campo médico, articulando conhecimentos dos campos da Biologia e da Medicina enquanto técnicas

⁹ https://brasil.elpais.com/brasil/2019/06/26/deportes/1561562799_345428.html (acessado em 10/08/2019).

¹⁰ O tema reprodução foi inserido como tópico de ensino dos Livros Didáticos de Ciências somente no início da década de 1970 (BARROS, 2017).

¹¹ Para uma discussão mais aprofundada dos estudos de Foucault sobre as implicações das verdades e do saber/pode na constituição dos sujeitos, ver FOUCAULT, 2003, p. 223-240.

direcionadas ao controle do corpo e da vida dos/as alunos/as. A semelhança das propostas, que entraram no cenário educacional dos anos 80 do século passado, as discussões quando realizadas com os alunos e as alunas, ainda hoje, centram-se nos riscos à saúde, nas infecções pelo vírus HIV, na AIDS, nas DSTs e na gravidez na adolescência (MORANDO; SOUZA, 2019). Esta forma de abordar o corpo e a sexualidade, centrada nos discursos biomédicos hegemônicos, em geral, não só dificulta relações substanciais entre o corpo ensinado e o corpo dos alunos/as como também não cria condições para a emergência das suas falas e de conversas a respeito de dúvidas, sensações, sentimentos, preocupações com seus corpos e suas sexualidades.

Tal abordagem pedagógica centrada na biomedicina, posta naturalmente em funcionamento nas práticas escolares, traz elementos discursivos e técnicas criadas, especialmente a partir do século XIX, quando o corpo e os fenômenos associados à vida – doenças, natalidade, mortalidade – tornaram-se um problema de “governo” no processo de urbanização e constituição dos Estados Modernos na Europa. Era necessária a produção de novos saberes e procedimentos para o controle e a regulação do corpo e da vida, os quais, posteriormente, constituirão os campos científicos. Naquelas circunstâncias, as práticas da História Natural, que até então olhavam de modo classificatório e ordenador para a superfície externa dos seres vivos, passaram a direcionar seu olhar para o interior dos corpos, particularmente o corpo humano, a partir das práticas de laboratório. Cria-se, assim, as condições para a emergência da Biologia e do modo de pensar e lidar com o corpo humano, na perspectiva do organismo biológico. Além disso, sua articulação com a medicina e a extrema valorização médica da sexualidade, desde o século XIX, deveu-se a dois fatores. Enquanto comportamento corporal, a sexualidade depende de técnicas disciplinares de vigilância e controle direcionadas ao corpo. Ao mesmo tempo, seus efeitos procriadores atingem a população exigindo a criação de técnicas e políticas regulamentadoras destes fenômenos, através p. ex. de campanhas (FOUCAULT, 2000).

Como venho discutindo até aqui, nas salas de aula encontram-se corpos cuja existência e funcionamento estão em permanente constituição nas suas experiências. Nas relações com as práticas sociais e as “verdades”, que se correlacionam em diversas instâncias – família, médica, midiática, escolar, amigáveis –, associadas à identidade de gênero, especialmente ao feminino, dita-se também padrões de corpo e de beleza, regendo o olhar e o cuidado de si. As

“verdades” sobre um certo estilo de vida e um corpo “padrão” – magro, liso, definido, branco, bronzeado, saudável, ... – vêm gerando efeitos, como p. ex., os sentimentos de desvalia em relação ao próprio corpo e àqueles que não se enquadram nos padrões¹². A insatisfação com o próprio corpo, especialmente com o peso, parece estar começando cada vez mais cedo. Estudos (FERNANDES, 2007; TRICHES. GIUGLIANI, 2007; CORSEUIL *et al.*, 2009) realizados no Brasil – Belo Horizonte/MG, Morro Reuter, Dois Irmãos, Porto Alegre e Três de Maio/RS –, em escolas do Ensino Fundamental e Médio, vêm mostrando a insatisfação crescente dos/as alunos/as com os seus corpos (6 a 18 anos), ao se encontrarem interpelados e pressionados a se enquadrarem nos padrões estéticos atuais, não só pelos meios de comunicação, mas também pelos amigos e pais. A recente reportagem da Revista época, *Brasil lidera o ranking de cirurgia plástica entre adolescentes*, mostra o crescimento de cirurgia plástica por motivos estéticos em mulheres jovens e a liderança do Brasil. Segundo “a Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica (SBCP), nos últimos dez anos houve um aumento de 141% no número de procedimentos entre jovens de 13 a 18 anos. Em 2016 — ano do último censo realizado pela SBCP—, foram feitas 1.472.435 cirurgias plásticas estéticas ou reparadoras em solo nacional, das quais 6,6% foram em pacientes com até 18 anos, o equivalente a 97 mil procedimentos¹³.”

Algumas considerações

Nas práticas escolares, enquanto conjunto de técnicas implicadas na constituição de corpos e subjetividades, incorpora-se identidades sexuais e de gênero de acordo com o “sexo”, como também maneiras de ver a si e aos outros centradas em padrões e normalizações sociais. O entendimento de que, na instituição escolar, fala-se e constitui-se cotidianamente a sexualidade dos/as alunos/as, exige que se pense e questione os critérios/verdades que regem o que se diz e se faz no espaço escolar. Além disso, a ocorrência crescente de baixa autoestima, discriminações, transtornos emocionais em relação ao próprio corpo, limitações no desempenho psicossocial, p. ex., torna necessária a abordagem do corpo, no Ensino de Ciências e de Biologia, para além de suas características e

¹² Para uma discussão mais aprofundada sobre a produção de um corpo padrão, ver (CAMARGO, 2008).

¹³ <https://epoca.globo.com/brasil-lidera-ranking-de-cirurgia-plastica-entre-adolescentes-23651891> (acessado em 12/08/2019).

manifestações biológicas. Urge, tornar tais padrões e verdades conteúdos escolares para questioná-los e procurar construir com os/as alunos e alunas: cuidados consigo mesmo a partir de um conhecimento de si e das suas experiências, como também a compreensão de somos corpos/sujeitos históricos, portanto, singulares e diversos.

Referências

BARROS, Joana Viana de. **A memória do discurso escolar sobre sexo: uma investigação dos livros didáticos.** Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr., p. 20 – 28, 2002.

CAMARGO, Tatiana Souza. **Você é o que você come? Os cuidados com a alimentação:** implicações na constituição dos corpos. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Departamento de Bioquímica – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

CORSEUIL, Maruí Weber; PELEGRINI, Andreia; BECK, Carmem; PETROSKI, Edio Luiz. Prevalência de insatisfação com a imagem corporal e sua associação com a inadequação nutricional em adolescentes. *Rev. da Educação Física/UEM, Maringá*, v. 20, n. 1, p. 25-31, 1. trim., 2009.

DOMINGUES, Renata Pimenta. **Desejo, Diferença e Sexualidade na Educação Infantil:** Uma análise da produção dos sujeitos nas práticas escolares. 2007. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

FEDER, Ellen K. Poder/Saber. *In*: TAYLOR, Dianna. **Michel Foucault:** Conceitos fundamentais, Petrópolis: Ed. Vozes, 2018, p. 76-94.

FERNANDES, Ana Elisa Ribeiro. **Avaliação da imagem corporal, hábitos de vida e alimentares em crianças e adolescentes de escolas públicas e particulares de Belo Horizonte.** Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2007.

FOUCAULT, Michel. **Foucault:** Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Ditos e Escritos, v. 5).

FOUCAULT, Michel. **Foucault:** Estratégia, Poder-Saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 223-240. (Ditos e Escritos, 4.).

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Aula de 17 de março de 1976**. Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976). 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 285 - 315.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999b.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999a.

FOUCAULT, Michel. **Nietzsche**: a genealogia e a história. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.L.; RABINOW, P. **Michel Foucault**: Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

LIPTON, Bruce H. **A Biologia da Crença**: ciência e espiritualidade na mesma sintonia: o poder da consciência sobre a matéria e os milagres. São Paulo: Butterfly, 2007.

MORANDO, André; SOUZA, Nadia Geisa S. de. Corpo, sexualidade e gênero: verdades imbricadas ao Ensino de Ciências e de Biologia. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande. Universidade Federal do Rio Grande – FURG, 2019 (no prelo).

MOURÃO, Ludmila; MOREL, Marcia. As narrativas sobre o futebol feminino: o discurso da mídia impressa em campo. **Revista Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 26, n. 2, jan., p. 73-86, 2005.

OKSALA, Johanna. Liberdade e corpos. In: TAYLOR, Dianna. **Michel Foucault**: Conceitos fundamentais. Petrópolis: Ed. Vozes, 2018. p. 114-129.

SOUZA, Nadia Geisa Silveira de. Discutindo práticas implicadas na produção do corpo. In: CAMOZZATO, Viviane Castro; CARVALHO, Rodrigo Saballa de; ANDRADE, Paula Depoite de. (org.). **Pedagogias culturais**: a arte de produzir modos de ser e viver na contemporaneidade. Curitiba: Appris, 2016. p. 33-52.

SOUZA, Nádía Geisa Silveira de. O corpo como uma construção biossocial: implicações no ensino de Ciências. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; QUADRADO, Raquel Pereira. (org.). **Corpos, gêneros e sexualidades**: questões possíveis para o currículo escolar. Rio Grande, RS: Editora da FURG, 2007. p. 15-21.

SOUZA, Nádía Geisa S. de. O corpo: inscrições do campo biológico e do cotidiano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n.1, jan./jul., p. 169-186, 2005.

TRICHES, Rozane Márcia; GIUGLIANI, Elsa Regina Justo. Body dissatisfaction in school children from two cities in the South of Brazil. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 119-128, 2007.

Trans-tecendo os territórios da Educação em Biologia: tessituras com os corpos, gêneros e sexualidades¹

Sandro Prado Santos
Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

Palavras iniciais

Ao recebermos o convite para a composição dessa coletânea ficamos, um bom tempo, pensando em como iríamos compor um texto que dialogasse com a proposta dessa produção “*tessituras com os corpos, gêneros e sexualidades no espaço escolar*”. Nesse sentido, a aposta foi dialogar com a nossa pesquisa de doutoramento (SANTOS, 2018)². Nessa nos dispusemos a cartografar³ (DELEUZE; GUATTARI, 2011) os territórios do ensino de Biologia a partir dos agenciamentos do encontro com experiências de pessoas *trans*⁴, mapeando as possíveis ressonâncias que a aliança - *Experiências de pessoas trans – Ensino de Biologia* - pode produzir a modos de vida *outros* em Educação em Biologia⁵.

¹ Uma parte desse texto foi apresentada no XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC): “*Pesquisa em Educação em Ciências: diferença, justiça social e democracia*”, de 25 a 28 de junho de 2019, em Natal na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) com o título “*As trans-experiências nos territórios do ensino de Biologia: das capturas aos escapes*”.

² Tese desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (2014-2018) na linha de pesquisa “Educação em Ciências e Matemática”, orientada por Elenita Pinheiro de Queiroz Silva.

³ A cartografia compõe um ensaio de uma forma de se fazer pesquisa que opera a partir de um fora na produção de mapas, sempre abertos, de relações de forças, mapas de densidade e mapas de intensidade. Ela é marcada como um modo de desenhar diagramas, traçando e acompanhando movimentos de poder, jogos de verdade, a composição de dispositivos, linhas de força e enfrentamentos. O ato de cartografar se presta ao enfrentamento dos dispositivos, no desemaranhar suas linhas, produzindo rupturas e resistências em seus modos de operação (PRADO-FILHO; TETI, 2013).

⁴ Utilizamos “experiências de pessoas *trans*” para não fazer referência direta a uma denominação médica/patológica e por não referenciar um arranjo unívoco entre as muitas possibilidades relacionadas aos deslocamentos de gênero das pessoas *trans*. Reafirmamos a polifonia das pluralidades de experiências possíveis com/nos corpos, gêneros, sexualidades e desejos.

⁵ Conceito que utilizo para pensar o campo da biologia escolar para além da técnica do ensino, como um fluxo de forças. Provoações feitas durante a minha defesa de tese: “[...]”

Compreendemos que corpos, gêneros e sexualidades ressoam, ecoam e funcionam desde dentro na organização, constituição e robustez epistemológica da Educação em Biologia com ditos e vistos ‘maiores’⁶. No entanto, estes silenciam e tornam-se inaudíveis as presenças e ruídos dos corpos, gêneros e sexualidades como constituintes e constitutivos do jogo que está na ordem das coisas da Educação em Biologia (RANNIERY; LEMOS, 2018).

Os ditos e vistos ‘maiores’ de corpo, gênero e sexualidade na Educação em Biologia são produzidos por elementos de homogeneização, da neutralidade, da representação, estabilização, saberes-poderes, constância, universalização e de in(visi)(dizi)bilidades de ruídos, pertencentes ao uso de uma biologia *maior* que “desconhece” os gêneros e as sexualidades como cruciais para a robusteza conceitual da Educação em Biologia, barrando e afogando a diferença enquanto

me incomoda falar de ‘ensino’ e não de ‘educação em biologia’. Embora ciente de que se trata da nomeação de um campo, ensino me remete a uma técnica, a um processo unilateral; educação me remete a um fluxo de forças”. (Escrita presente no parecer de Roney Polato, produzido para a minha defesa de tese, ocorrida em março de 2018). Com isso, tenho pensado e tomado a educação em Biologia como um “[...] território político, ético e estético incontrolável que, se é usada para regular e ordenar, pode também ser território de escapes de todos os tipos, no qual se definem e constroem percursos inusitados [...] trajetos grávidos de esperança a serem percorridos” (PARAÍSO; CALDEIRA, 2018, p. 14).

⁶ Na esteira de Deleuze e Guattari, Gallo (2017) aponta que a educação pensada numa perspectiva *maior* é aquela concebida “[...] nos dispositivos legais, nas políticas públicas, nos projetos político-pedagógicos, como ações normativas e normalizadoras, planejadas como ações universais para todos [...]” (p. 42), e, uma educação *menor* apresenta um processo educativo comprometido com a singularização, “[...] dando vazão a fluxos de desejo que não se conformam a um conjunto de normas estabelecidas, que não podem ser generalizados, podem apenas ser vividos como acontecimentos singulares”. (p. 42). Esse movimento nos possibilitou um deslocamento conceitual com a noção de educação *maior* e educação *menor* (GALLO, 2017) para pensarmos a Educação em Biologia no diálogo com corpos, gêneros e sexualidades. A educação em Biologia *maior* é aquela que proscree os corpos do campo da experiência, circunscrevendo-os numa organização estrutural orgânica, submetidos à primazia das explicações biológicas. Já a Educação em Biologia *menor* está implicada no devê singularizações, experimentações, criações a partir dos movimentos dos corpos, (des)fazendo formas e organismos (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

ato de criação, algo que esburacamos-borramos e que nos esburaca-borra todos os dias.

Isso nos ofereceu a impossibilidade de lidar e fechar o corpo, gênero e sexualidade na Educação em Biologia em explicações tranquilas marcadas pela ausência de nuances e sem inconstâncias, ou em uma estabilidade pretensiosamente biológica. Tal operação nos abriu espaços, para o *menor*, uma biologia *menor* de afirmação dos corpos, gêneros e sexualidades. Espaços para que a Educação em Biologia possa inventar-se, aprendendo modos singulares de corpos, gêneros e sexualidades, produzindo um funcionamento *menor* da biologia que esburaca a sua educação *maior* que impõe um caminho único aos corpos, gêneros e sexualidades (como o mais correto, como ‘normal’) e despartam os gêneros e sexualidades como constituintes e constitutivos do jogo que está na ordem das coisas da Educação em Biologia.

Isso foi esboçando algumas inquietações: De que modo abrir espaços na biologia *maior*? Como abrir espaços para outras possibilidades de corpos, gêneros e sexualidades? Seria possível fazer alianças com o *menor*? A quem se aliar?

Encontramos, então, pelas andanças nos territórios oficiais do ensino de Biologia, alguns ruídos a partir da presença do “outro”, sobretudo aos desobedientes de gênero e dissidentes sexuais, sinais de algo que se dá a partir do silenciamento, indizibilidade e invisibilidade... Ruídos e sinais que iam fugindo, vazando, escavando canais, esburacando, abrindo espaços-brechas, construindo abrigos e passagens que compunham travessias pelos territórios. Aqueles dispararam uma problemática aos territórios da Educação em Biologia, fazendo nascer um desejo de experimentar algo nessas fissuras e aberturas territoriais. Passamos então a agenciar o encontro das experiências de pessoas *trans* – ensino de Biologia (SANTOS, 2018) na intenção de procurar algum vazamento, produzir passagens e algo que escape do instituído da biologia *maior*, ou seja, tessituras outras com os corpos, gêneros e sexualidades nos territórios da Educação em Biologia. Atravessar/esburacar a Educação em Biologia. A problemática esboçada e que ganhou potência foi: O que pode as experiências de pessoas *trans* que escava canais e abrigos nos ditos e vistos *maiores* que as estratificam?

Nesse sentido, nos debruçamos num pensar corpos, gêneros e sexualidades, nos territórios da Educação em Biologia, em meio às existências

de pessoas *trans* e a experimen-*torções* desses dois campos. Tensionamos a Educação em Biologia com a potência do sopro das experiências de pessoas *trans*, de modo a desfazer um pouco aquilo que se encontrava estratificado em nós, ou aquilo que vemos se repetir em ditos e vistos nas aulas de Biologia, abrindo espaço para que seja possível dizer, sentir, viver e ver de outro modo... ou quem sabe esburacar o que se vê e o que se diz de corpos, gêneros e sexualidades.

Sustentamos um desejo de produzir buracos nos estratos que compõem os territórios da biologia *maior* que assediam um estar, um ser, um (é) do corpo, do gênero e da sexualidade e buscamos travar o movimento de uma biologia *menor*. Buracos, enquanto abertura para invenções. Produzir buracos diz respeito, a abrir espaço para uma biologia *menor*, ou para um funcionamento *menor* da biologia, permitindo espaços para que se possa dizer, pensar, viver, sentir, experimentar, inventar corpos, gêneros e sexualidades outros, singulares. Que corpos, gêneros e sexualidades podem brotar em meio a esta experimentação/composição com ‘experiências de pessoas *trans* - ensino de Biologia’? O que pode uma experiência que esburaca os territórios da educação em Biologia e que convida a esburacar os territórios?

Nesse contexto, a referida pesquisa de doutorado se constituiu em uma prática investigativa de caráter aberto, que se fez em movimento, experimentando e explorando os territórios da Educação em Biologia. A pesquisa foi se fazendo movimentando, permanentemente, os corpos, as coisas, os saberes e o pensamento, com encontros improváveis pelos territórios investigados, mesmo esses querendo ser classificadores, normalizadores e ordenadores de um único modo de ser e estar dos corpos (SANTOS, 2018).

Nesse texto, selecionamos as grafias das paisagens territoriais que foram se compondo nos encontros – diálogo-entrevista⁷ - com três professoras de Biologia, a professora Alice Pagan⁸ que atua no departamento de Biologia da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e que se autoidentifica como mulher

⁷ A entrevista foi o investimento em diálogo, uma conversa em que ficamos atentos às multiplicidades de linhas que compõem os percursos de des-territorializações, as passagens, as paisagens e aos traçados das linhas de fugas em cada entrevista (DELEUZE; PARNET, 1998).

⁸ Alice Pagan autorizou a utilização do seu nome social na pesquisa.

trans e as professoras Angélica e Carolina⁹ (não *trans*) da rede estadual de educação básica do estado de Minas Gerais. Elas mobilizaram e movimentaram a construção e o desenvolvimento da investigação que propusemos. Nesse contexto, temos como objetivo apresentar as linhas de capturas e de fugas que foram sendo produzidas durante a nossa viagem com essas três professoras pelos territórios da Educação em Biologia.

Linhas (in)suspeitadas: compondo os territórios da Educação em Biologia

Nas viagens pelos territórios é impossível abandonar os relevos que, majoritariamente, os compõem. São planos de organização ou desenvolvimento que define um corpo por seus órgãos e suas funções. E estende essa filiação, numa correspondência de identificação entre duas relações, ao campo do gênero e da sexualidade. O corpo passa a ser definido pela forma que o determina, como uma substância ou sujeito determinado, pelos órgãos que possui ou pelas funções que exerce (DELEUZE; GUATTARI, 2012). Nesse sentido, o corpo, o gênero e a sexualidade não param de ser segmentarizados no campo da Educação em Biologia.

A lógica binária, da dicotomia masculina e feminina, e as relações biunívocas dominam as paisagens dos territórios, tornando-os fechados e arbóreos. Os sistemas arborescentes são hierárquicos e comportam centros de significância e de subjetivação que preexiste ao indivíduo, admitindo uma explicação/interpretação topológica (DELEUZE; GUATTARI, 2011). A sexualidade, mesmo reunindo os dois sexos, é submetida ao modelo da reprodução e da genitalidade. A arborescência endurece e estratifica os corpos, os gêneros e a sexualidade numa fundação e prisão identitária. Nessa perspectiva, os corpos, gêneros e sexualidades são estrangulados pelo organismo e anunciado em uma escrita orgânica.

Os encontros com as leituras de Foucault (1988), Deleuze e Guattari (2011, 2012), bem como as alianças com as pessoas *trans* me convocaram a outros olhares, traçados, lugares e (re)composições das paisagens territoriais. Grafias foram dando pistas, nuances e movimentos no mapeamento supostamente estático dos territórios. *Ora* povoados de discursos exatos de

⁹ Angélica e Carolina são nomes fictícios utilizados por essas professoras ao longo da produção da pesquisa.

corpos, gêneros e sexualidades *ora* atravessados por torções e deslocamentos de sentidos. Cartografamos pelos territórios capturas e escapes que operam com/por dispositivos (FOUCAULT, 1988) e agenciamentos, criando traçados territoriais que proporcionaram um desdobramento valioso para o propósito da noção de corpo, sexo, gênero e sexualidade.

A partir desses contextos foi possível pensar a Educação em Biologia, na esteira de Deleuze e Guattari (2012), enquanto territórios constituídos por linhas de diferentes naturezas, ritmos e direções, que podem normatizar e fixar modos existenciais *ou* investir em outras linhas que criam territórios outros, singularizando e vitalizando as experiências. Podemos tomá-la como um território espacial subjetivo que tem a sua geografia, sua cartografia e seu diagrama de forças que permite (des)territorializações de modos de ser e estar das pessoas (DELEUZE, 2013).

Com essa perspectiva, entendemos a educação em Biologia como um “[...] território político, ético e estético incontrolável que, se é usada para regular e ordenar, pode também ser território de escapes de todos os tipos, no qual se definem e constroem percursos inusitados [...] trajetos grávidos de esperança a serem percorridos” (PARAÍSO; CALDEIRA, 2018, p. 14). As sexualidades “são vivências de sensações, desejos e prazeres que, se podem imprimir sofrimentos e exclusões, do mesmo modo podem desencaixotar emoções [...] e fazer tremer os controles que buscam a todo custo conter a vida que jorra” (PARAÍSO; CALDEIRA, 2018, p. 14). Gênero “é a teoria explicativa dos processos históricos de construção do masculino e do feminino que, se pode dividir, normalizar e hierarquizar, também pode abrir brechas, acolher as diferenças e multiplicar possibilidades de ‘vidas vivíveis’ (PARAÍSO; CALDEIRA, 2018, p. 14).

Quando irrompíamos com as experiências de pessoas *trans* nos territórios da educação em Biologia, convulsionando tais paisagens estabelecidas, pouco era esboçado um movimento de (re)composição territorial de modos de existências *outros* para além dos sistemas arborescentes. Parecia que as experiências de pessoas *trans* não conseguiam encontrar canais de existencialização. Parecia que os espaçamentos, os buracos e as brechas sempre estavam cobertos pelo significante e pelas imposições normativas dos territórios. Territórios com solos férteis para toda espécie de determinismo. Parecia não ser possível sabotar os territórios, esburacá-los e bloquear suas produções

normativas. A batalha parecia perdida.

O que pode acontecer entre a experiência de pessoas *trans* e os territórios do ensino de Biologia? Que agenciamentos e acontecimentos podem surgir desse encontro (im)pensável?

Esburacando e desarranjando os territórios: abrindo espaços para Biologias outras...

As discussões das experiências de pessoas *trans* sempre escapam, impõem e irrompem as aulas de Biologia, pois meninos e meninas que se autoidentificam como *trans* transitam pela escola e as reportagens midiáticas com essas pessoas ganham a cena na sala de aula, por exemplo, veiculação na internet de um homem grávido¹⁰.

[...] os/as meninos/as falaram isso dentro de sala. [...] Entenderam e acharam que era um homem, afirmaram que era um homem [...] aí me questionaram: “como ele ficou grávido? O homem tem útero?”. Eu falei: “homem não tem útero”. Eles/as disseram “mas vimos na internet ele grávido”. E expliquei: “[...] tá errado, o homem não tem útero”. Não entenderam que era XX, uma mulher, que biologicamente continua com útero, vulva, vagina... [...] eu aprendi que o masculino não tem útero para gerar uma criança. Seria isso na anatomia. Como eu iria explicar isso agora que ele está grávido? (Carolina, diálogo-entrevista, agosto 2016).

A insistência dos questionamentos dos/as alunos/as ultrapassa a formação docente, o sentido dos significados estabelecidos pelo ensino de Biologia, e, as tentativas de negligenciar o tema. As asserções carregam referências aos órgãos e cromossomos que, supostamente, diferenciam os homens e as mulheres. Uma busca de autenticidade instalada nesses referenciais como verdade presumida de pertencimento ao masculino *ou* ao feminino. Na aula, ao dialogar com os/as alunos/as, alternativas são prescritas ao masculino e ao feminino em uma lógica binária e essencialista de correspondências *corretas* entre o sexo biológico (ser macho ou fêmea a partir da própria dotação genital e genética) e gênero. Esse jogo *forçado* gerou atritos, situações embaraçosas, borradas e confusas pela

¹⁰ Disponível em: <<http://g1.globo.com/planeta-bizarro/noticia/2014/11/americano-conhecido-com-homem-gravido-e-presos-por-perseguido-ex.html>>. Acesso em setembro de 2016.

desestabilização da bio-lógica que buscava pela autenticidade. Os afetos gerados pelos hiatos, do homem grávido e o desvio produzido pela pergunta “*Como eu iria explicar isso agora que ele está grávido?*”, lançaram e instalaram lugares de meio nos territórios do ensino de Biologia.

A imagem do homem *trans* grávido continuou produzindo outras afetações possíveis, que produziram um estranho estado de desterritorialização. Ficaram perdidos/as numa terra desconhecida sem, no entanto, sequer ter saído do lugar. Foram lançados/as em territórios outros. Nesses momentos, a paisagem do ensino de Biologia foi mudando de relevo.

[...] eu não tinha visto essa imagem. É uma coisa que me faz pensar: “como ele se sente gestando? [...] porque será que nesse momento ele quis voltar a procriar? (pausa) [...] Nós indagamos, criamos possibilidades na mente para buscar uma resposta e a resposta não se consegue. Só a gente estando muito próximo dessa pessoa para compreender como aconteceu e que influência tem na vida dele. Não é possível ainda responder. Talvez não seja essa resposta, nem cromossomo, nem hormonal. Comportamental? Não sei também! Porque existe um querer, né? [...] Quanto mais você me questiona, mais eu vejo que a gente precisa discutir isso (Angélica, diálogo-entrevista, agosto 2016).

O encontro com o impensado mobilizou relações de forças que marcam e movimentam os territórios. As durezas das linhas foram fraquejando, investindo em outras linhas que criam outros territórios, singularizando a experiência. Aqui, a experiência *trans* não foi inventariada em termos essencialistas hormonais e genéticos. Essas determinações foram borradas. Interesses em conhecer a história acionaram nexos múltiplos e variados na composição dos corpos e fazendo com que eles existam, não como uma essência, dentro de um contexto para além de determinismos biológicos e propriedades orgânicas, acionaram aspectos culturais e simbólicos que constituem percepções sobre corpos, gêneros, órgãos e fluídos. Os vazamentos foram produzindo ressonâncias nos territórios do ensino de Biologia. As interrogações e as desestabilizações que aconteceram abriram brechas, fissuras e possibilidades de escapes: O que significa um verdadeiro homem, uma verdadeira mulher? Há uma essência em ser homem ou mulher? O ser homem ou ser mulher são determinados unicamente pela escrita biológica? Todas as mulheres apresentam a configuração XX e útero?

Os encontros com Alice Pagan provocam sinalizações de (ex)periências de gênero com aberturas para variações contínuas e contextuais que compõem os territórios do ensino de Biologia com ares de possibilidades com o corpo, com os órgãos, com vidas que quebram os estratos territoriais que as aprisionam em categorias assentadas ou especulares aos genes, aos hormônios, aos caracteres sexuais secundários e as genitálias. Ela nos dizia: “Um pênis é um órgão, uma vagina, também. Cromossomos XX ou XY são apenas versões diferentes de cromossomos com determinadas relações com a morfologia do corpo. Enriqueceria o debate se não tomarmos como fato que estes elementos biológicos estão diretamente associados a um gênero” (PAGAN, 2017, p. 7), e, além disso, tencionava:

Ser mulher é ter vagina? E por que continuam a dizer que uma mulher trans, que fez readequação de órgão genital, não é mulher? Ser mulher é ser XX? Mas, e o caso das pessoas XO, XXY? E a minha existência, sou uma mulher XY que tem um pênis e que não tem seios. [...] Minha singularidade, por exemplo, me permite refletir o quanto inadequado é tratarmos cromossomos XX como de mulher e XY, de homens. Terminologia comumente usada em livros e aulas de Biologia. Eu diria que XX, em interação com o ambiente, pode proporcionar condições para um mamífero gerar e amamentar sua prole, contudo esses cromossomos não transformarão esse indivíduo em mulher, posto que o gênero feminino é um produto da cultura. Não é o cromossomo que faz a maior parte dos homens brasileiros gostarem de futebol, mas as marcações de gênero que estimulam os meninos desde a infância a brincar de bola [...]. Certamente, meus cromossomos ou meu pênis jamais ensinaram-se coisas desse tipo, pelo contrário, as pessoas é que tentavam me ensinar a ser menino (PAGAN, 2017, p. 5-6).

As provocações e os questionamentos foram sendo pulverizados pelos territórios, invadindo-os em meio a forças caóticas, sem coordenadas, direções e sem imagens definidas. No entanto, movimentos nos espaços reguladores que habitam os territórios do ensino de Biologia foram reinvestidos em um contexto para além de determinismos biológicos.

[...] Se eu herdei XX, por que eu não me comporto como XX? [...] já que os meus hormônios são mais progesterona do que testosterona [...] Não tem como colocar o que aconteceu? Que ele está transitando? O que é...? São experiências novas? Podem ser experiências novas, em que eles são diferentes. (Carolina, diálogo-entrevista, agosto 2016).

Aqui produziram buracos, cambalearam e ficaram em estado de indecisão nos territórios. Começaram a pensar os modos de vida das pessoas *trans* como algo em vias de se fazer, enquanto experiências. Dificuldades e tentativas de se pensar as experiências de pessoas *trans* e que ao dar um salto até o inverificável, potencializaram nos territórios do ensino de Biologia a multiplicidade de existências *Não temos como colocar o que aconteceu? Que ele está transitando? O que é...? São experiências novas? Pode ser experiências novas que eles... Diferentes....* (Carolina, diálogo-entrevista, agosto 2016). Submerge nos territórios saltos, desmobilização de verdades e certezas dos saberes disciplinares da Biologia que consistem em dar de antemão uma propriedade para a existência *trans*.

Com isso explicações das alterações cromossômicas e hormonais não amarradas à causalidade das experiências de pessoas *trans* circularam pelas aulas de Biologia.

[...] os/as alunos/as perguntam se tem uma alteração para a pessoa querer ser menino e não menina, se existe alguma coisa que é liberado que faz querer ser ela ou que tenha alguma coisa lá dentro (referência ao DNA) que faz querer ser outro/a. Mas não tem. Não tem [...] alteração biológica. [...] Os/as alunos/as acham que deve ter algum gene, um cromossomo diferente do outro. No cariótipo não tem nada que mostra que teve alterações (Carolina, diálogo-entrevista, agosto 2016).

Nos encontros da viagem fomos percebendo que a batalha não estava perdida. Olhares armados que só visualizavam territórios do ensino de Biologia como indestrutíveis e irredutíveis foram se decompondo. Eles podem sim comportar a multiplicidade, a diferença, o movimento, corpos, gêneros e sexualidades, convidando a pensar que um ensino de Biologia outro, também, pudesse funcionar.

Foram movimentos de fluxos cartografando resistências a partir de pequenos abalos sísmicos nos territórios. Afetamentos por biologias outras que dão passagens para anatomias, fisiologias e genéticas banhadas de vida e multiplicidades.

Trans-tecendo as tessituras finais

Os encontros com corpos, gêneros e sexualidades “desobedientes” nos convocaram a *outros* olhares e lugares com a Educação em Biologia que se

multiplicaram para além da concepção do mapa estático (normativo – prescritivo), objetivo e bem traçado. Eles apontaram para nuances e movimentos no caráter supostamente totalitário da Educação em Biologia, configurando-o como territórios, *ora* povoado de discursos exatos, (órgão)nizados, estratificados de corpos, gêneros e sexualidades *ora* atravessado por torções, criações e deslocamentos de sentidos, criando territórios que sinalizam pistas de relações de poder, de como se processa, como se faz e quais noções de sexo, gênero, corpo, sexualidade, razão, verdade, ciência e política são postas em circulação nos territórios e da produção de batalhas, disputas e negociações do que pode ser dito, vivido, sentido, reproduzido, ensinado, esquecido, (não) dito e (não) reconhecido.

Eles foram disparadores de saberes que constroem Biologias *outras* dentro dos territórios concretos que maquinam e operam, no campo da Educação em Biologia, a prioridade da forma e a normalização dos corpos. Foi um abrir-se e inundar-se os territórios, fissurando e tensionando a Biologia a expandir seus corpos, sair das demarcações bio-*lógicas* usuais e fazer conexões *outras* com os gêneros e as sexualidades.

Ao operar esses encontros, buscamos fazer aparecer pequenas rupturas aos pressupostos e modos de capturas disparados pelos territórios da Educação em Biologia, demonstrando como o agenciamento “experiências de pessoas trans” e “ensino de Biologia” aciona “*outras*” biologias dentro dos territórios concretos, sedimentados de normas, onde tudo pode acontecer, onde há muitos acontecimentos que fazem coincidir com a vida, mas, muitas vezes, são silenciados. “Biologia(s)” invisibilizada(s) e que não aparece(m) nas diretrizes curriculares, nos textos pedagógicos, nos planos, projetos e propostas de ensino, nas aulas e nem nos livros didáticos dos currículos escolares de Ciências e Biologia.

Agradecimentos e apoios

Agradeço aos/as colaboradores/as da investigação de doutorado.

Referências

- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 3.ed. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. São Paulo: Editora 34, 2012. v. 3

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. São Paulo: Editora 34, 2011. v. 1.

DELEUZE, G.; PARNET C. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

GALLO, Silvio. Escola: entre a perversão e a transgressão. *In*: SARAIVA, Karla.; GUIZZO, Bianca Salazar. (org.). **Educação em um mundo em tensão: insurgências, transgressões, sujeições**. Canoas: Editora da ULBRA, 2017. p. 33-43.

PAGAN, A. A. Biologia para o autoconhecimento: algumas considerações autobiográficas. *In*: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 9.; ENPEC, 11.. Universidade Federal de Santa Catarina. 3 a 6 de julho de 2017. **Anais...** Florianópolis/SC, 2017. p. 1-9.

PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. S. Apresentação. *In*: PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. S. (org.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. p. 13-21.

PRADO-FILHO, K.; TETI, M. M. A cartografia como método para as Ciências Humanas e Sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n.38, p. 45-59, jan./jun. 2013.

RANNIERY, T.; LEMOS, P. C. de. Gênero pode ser uma categoria útil para o ensino de Biologia? *In*: VILELA, M. L. *et al.* (org.). **Aqui também tem currículo!** Saberes em diálogo no ensino de biologia. Curitiba: Editora Prismas, 2018. p. 65-86.

SANTOS, Sandro Prado. **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.

“Nossa drag queen institucional”: o que pode um corpo drag na escola?

Roney Polato de Castro
Anderson Ferrari

Introdução

Em outubro de 2017 a TVUFJF divulgava mais um vídeo do programa “Na hora do lanche”. Um programa realizado pelo Setor de Comunicação, veiculado na internet, com a finalidade de divulgar iniciativas promovidas pela Universidade Federal de Juiz de Fora, bem como fomentar discussões em torno de temas instigantes capazes de problematizar o conhecimento para, assim, esclarecer e informar a comunidade de forma geral. A programação do canal da UFJF no *Youtube*¹ conta com outras ações em sua grade como, por exemplo, os programas *Vida de Universitários* e *Recortes possíveis*. Mas, naquele ano em especial, o programa “Na hora do lanche” era conduzido por um estudante do curso de Artes da UFJF, que assumia sua personagem *drag*, conhecida como *Femmenino*, para exercer a função de repórter e condutor dos debates. Os programas passaram a chamar mais atenção dos/as estudantes em função das interações de *Femmenino* com o público, sempre muito dinâmico, divertido e informativo. *Femmenino* envolvia as entrevistadas e os entrevistados com sua performance *drag*, algo incomum no espaço da universidade.

Podemos dizer que as universidades públicas brasileiras não são ocupadas, comumente, por *drag queens*. Na construção dos vídeos, *Femmenino* buscava ocupar os mais diferentes espaços institucionais: o ônibus universitário que circula pelas faculdades, os pontos de ônibus em que se concentram grande parte dos alunos e alunas, as salas de aula e corredores, o restaurante universitário, enfim, espaços em que não se espera encontrar uma *drag queen*, pelo menos não durante o dia e fazendo a função de repórter, com um microfone na mão, abordando alunos e alunas sobre determinados temas. Um corpo caricaturado, fantasiado para alguns, muito colorido, maquiado, exagerado, misturando aspectos femininos e que não está nos espaços noturnos da cidade, nem tampouco dançando e cantando, como estamos acostumados a ver. Um corpo que parece incomodar porque ocupa outro espaço não destinado a ele. Uma

¹ Canal da UFJF no Youtube: <https://www.youtube.com/user/tvufjf>.

drag queen que, em função de sua atividade como repórter do programa “Na hora do lanche”, é identificada também como pertencente à UFJF, de maneira que não se trata de ser *apenas* uma *drag queen*, mas um estudante que aciona uma performance no exercício de sua formação acadêmica. Ao circular por esse espaço, esse corpo, que foge ao enquadramento dos/as estudantes universitários/as, incomoda, causa risos, estranhamento, curiosidade, fascínio e levanta minimamente duas questões de enquadramento: quem é essa *drag queen*? Que lugar ela está ocupando? Essas são algumas das perguntas que Maria Teresa Chidiac e Leandro Oltramari (2004) nos convidam a pensar quando investigam a construção da identidade *queer* das *drag queens* em Santa Catarina. Sobre os lugares que elas ocupam, o autor e a autora nos dizem:

Apesar de muitas vezes serem confundidas com travestis e transexuais, inscrevem-se em um mundo social marcado por diferenças destes grupos. Ser *drag* associa-se ao trabalho artístico, pois há a elaboração de uma personagem. A elaboração caricata e luxuosa de um corpo feminino é expressa através de artes performáticas como a dança, a dublagem e a encenação de pequenas peças. É relevante mencionar a inserção das *drags queens* nos meios de comunicação e na mídia, de forma bastante expressiva. Elas estão saindo de espaços exclusivamente GLBTT (Gays, lésbicas, bissexuais, transexuais e transgêneros) para executarem performances nos mais diversos ambientes (CHIDIAC; OLTRAMARI, 2004, p. 471-472).

Esse movimento de deslocamento dos locais exclusivamente LGBTTI² para outros espaços sociais se deu na virada do século XX para o XXI, inicialmente realizando *shows* em eventos sociais, festas particulares, feiras, eventos, enfim, situações em que ainda se mantinha um certo vínculo com o ambiente noturno da festa (VENCATO, 2002). A ampliação desse movimento se deu na medida em que os grupos LGBTTI foram ampliando suas formas de luta e de visibilidade, entendendo que a desconstrução negativa dessas expressões de gênero só ocorreria num investimento pela ocupação de outros espaços e momentos. Na intenção de executarem performances nos mais diversos ambientes, as *drag queens* chegaram a universidade, seja como convidadas para alguns eventos acadêmicos ou não, seja como objetos de investigação de dissertações e teses, ou mesmo como estudantes universitários que já atuavam

² Referência a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Intersexuais.

nos espaços noturnos de festa como *drags* e que se sentiram incitados a exercer essa performance também no interior das universidades. Esse último exemplo parece ser o que conduziu *Femmenino* para a Secretaria de Comunicação da UFJF como bolsista e responsável em conduzir as entrevistas do programa “Na hora do lanche”. Foi em meio a esse contexto que, no dia 17 de outubro de 2017, o site da UFJF divulgava mais um programa³, com duração de quatro minutos e com a seguinte chamada:

Outubro é o mês do Dia das crianças e nossa Drag Queen institucional, Femmenino, foi até o C. A. João XXIII saber dos alunos como anda a expectativa para a data e claro, saber o que os baixinhos estão levando na merenda!

Estava anunciado: uma *drag queen* numa escola, numa conversa com alunos e alunas entre 6 e 11 anos de idade, classificados/as como “crianças”, “alunos”, “baixinhos”. Quais os efeitos de uma *drag queen* na escola, nas e entre crianças? E para além da escola? Tomaremos como mote para o debate esse vídeo divulgado nas redes sociais, em que o artista Nino de Barros incorpora a *drag queen Femmenino* e visita o Colégio de Aplicação João XXIII, da UFJF, por ocasião do mês da criança. Nosso interesse de análise está centrado nas relações entre a presença do corpo *drag* na escola e seus efeitos sobre o pensamento. Seguindo a linha de análise de inspiração foucaultiana (FOUCAULT, 1988), queremos interrogar como se organizam as relações de poder, de saber-verdade e de prazer em torno de questões como: o que pode um corpo *drag* na escola? Quais seus efeitos nos sujeitos? Como nos ensina Silvana Goellner (2003, p. 29), um corpo não é apenas um corpo, mas as imagens que dele se produz e que somos capazes de produzir, de maneira que o corpo é o que se diz dele (GOELLNER, 2003). Assim, queremos argumentar que *Femmenino* não é só a presença na escola, mas o que se diz dessa presença, aquilo que as pessoas são capazes de pensar sobre o corpo *drag* na escola. E quando falamos desse corpo *drag* na escola não estamos mais falando dele, mas de nós mesmos e sobre como essas formas de pensar e agir constituem sujeitos.

Mantendo a lógica de condução dos outros programas, esse também apresenta uma interação descontraída e divertida com as crianças. O vídeo inicia a termina com *Femmenino* cercada pelas crianças correndo pelos corredores e

³ Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NubKm_FFZic. Último acesso: 24 de maio 2018.

espaços livres da escola, parecendo voltar a infância, se misturando com eles e elas “*num mar de crianças*”, como afirma *Femmenino*, logo no início. Era um dia como outro qualquer no cotidiano da escola, mas a chegada da *drag queen* anima e transforma o cenário – a alegria, o colorido, a correria e a gritaria tomam conta da escola – um espaço do silêncio, do uniforme, das filas de meninos e meninas. Mais que isso, anuncia a possibilidade de movimentar ideias aparentemente fixadas nas subjetividades das crianças, a partir das tradições hetero-cis-normativas.

Com cenas de descontração, em que as crianças demonstram estar animadas com a visitante, o programa é organizado em torno de quatro temáticas: o dia das crianças e o que esperam ganhar de presente; o que trazem na merendeira para o lanche; o dia dos professores; e termina com uma propaganda institucional informando o que é o Colégio de Aplicação, suas formas de ingresso e suas principais ações no campo da educação. Na primeira parte, a *drag* interage, faz perguntas sobre os brinquedos com os quais desejam ser presenteadas no dia das crianças. Em algum momento, *Femmenino* pergunta em voz alta: “*Quem quer me ganhar de dia das crianças?*”, ao que as crianças respondem com um grito “*Euuuu...!*”. “*Gosta de mim, sim ou não?*”, pergunta novamente, ao que as crianças respondem em alto e bom tom “*Simmmm...!*”. Em outro momento, as crianças demonstram conhecer algo de uma cultura *drag*, ao confundir *Femmenino* com Pablo Vittar para, em seguida, cantar em coro a música dessa artista *drag* que vem ganhando grande visibilidade na mídia televisa e na Internet.

Podemos dizer que no dia seguinte a rotina da escola seria retomada com poucas perguntas e lembranças dessa presença, caso esse evento não tivesse tomado as proporções que tomaram e que extrapolaram os muros da escola. O vídeo teve uma repercussão em outros espaços de discussão, que ficaram centrados nessa primeira parte, na presença da *drag queen* na escola entendida como um corpo acusado de causar efeitos negativos nas crianças e na fala da *Femmenino* sobre a “*tradicional família brasileira*”. Um grupo de familiares buscou explicações da Direção do Colégio, a televisão e o jornal local fizeram reportagens, a Câmara de Vereadores organizou uma nota de repúdio à presença da *drag* na escola, enfim, nos dias seguintes, por meses, o corpo *drag* permanecia na escola, despertando defesas, ódios, intervenções, apoios, num exercício de controle que nos convida a pensar que sociedade estamos vivenciando e

mantendo. Para essa análise, portanto, dividimos o artigo em duas partes. Uma primeira, em que exploramos a construção de um corpo *drag* e as agitações de gênero que ele proporciona, para em seguida, nos concentrarmos nas problematizações das tensões desse corpo para além da escola.

Uma *drag queen* na escola: agitações de gênero

Como constatado até aqui, estamos nos referindo ao corpo acrescido de um adjetivo, propositalmente, de maneira que não se trata de um corpo qualquer, mas de um corpo *drag*. O que nos possibilita pensar e dizer sobre um corpo *drag* é o seu lugar e sua marca de diferença. É um investimento na transformação, na invenção de outra vida via a performance, a construção de uma personagem, centrada no embaralhamento dos gêneros.

As drags ressaltam suas características caricatas que lhes permitem a utilização dos mais diversos e variados acessórios na constituição de suas personagens feminino-masculinas. A imagem de uma *drag queen* vem sempre associada aos conceitos de beleza, sedução e vaidade. Ao se constituírem drags, os sujeitos passam por um longo processo de transformação, buscando um “outro” não acessível, senão por meio de sua montaria (LOURO, 2004). Esta se refere ao ato de constituir a personagem feminina com adereços, nome próprio e características femininas. Os sujeitos, quando montados de drag, unem, em um único corpo, características físicas e psicológicas de ambos os gêneros, sendo e estando masculinos e femininos ao mesmo tempo, em um jogo de composição de gêneros que questiona a rigidez do conceito de identidade (CHIDIAC; OLTRAMARI, 2004, p. 472).

O gênero não é somente uma ferramenta conceitual, mas ele também é pedagógico e político. Podemos pensar a construção de um corpo *drag* nesse entendimento do gênero como ferramenta conceitual, pedagógica e política e, nessa linha de entendimento, podemos dizer que Nino de Barros, ao construir *Femmenino* está atravessado por essa compreensão de gênero, visto que elabora e dá vida à *drag* como um projeto que coloca sob suspeita algumas formas de organização social tidas como naturais: a tradicional família brasileira e o binarismo de gênero, por exemplo. Nino, ao dar vida a *Femmenino*, agita os gêneros nas suas hierarquias e desigualdades. Agitar ou embaralhar os gêneros a partir do investimento no corpo é uma forma política de agir, um investimento pedagógico que desnatura o que tomamos como feminino e masculino. Naquele dia, a escola foi apresentada a um corpo com peruca amarelo ouro, blusa

branca acetinada de mangas compridas e repleta de bolas e estrelas de várias cores, uma saia de tule rosa, meia calça na mesma tonalidade e botas brancas. Um rosto também maquiado com as mesmas cores: batom vermelho intenso, sombras em tons de azul, amarela e rosa. Um corpo chamativo que desperta atenção e curiosidade, encantamento e atração e que circula agitado, falando sem parar, mexendo com todos que passam, com muitos trejeitos e, desta maneira, vai ampliando seus efeitos nos sujeitos que assistem. As crianças rapidamente interagem, entendendo o sentido de festa e de inovação que aquele corpo *drag* traz na sua constituição. Elas aceitam a *brincadeira* e, diferente dos adultos, querem se aproximar, colocar a mão, cercar, rir junto e também falam sem parar, fazem perguntas mais do que respondem, puxam a roupa. *Femmenino* e as crianças tornam-se um único corpo que circula pela escola.

Mas, *Femmenino* não invade a escola, ela não ocupa um lugar em que não foi convidada. Não se trata de qualquer corpo *drag* e, tampouco, de qualquer escola. Estamos falando de uma “Drag Queen institucional”, como é apresentada *Femmenino* na chamada da matéria na página da TVUFJF. Mais do que isso, é a “nossa” Drag Queen institucional, ou seja, é a Drag Queen da UFJF, outros adjetivos para esse corpo *drag* que fornecem outro lugar e confere autoridade a uma expressão artística muitas vezes criticada. Uma Drag Queen institucional que foi recebida pelo Colégio de Aplicação da UFJF, um colégio que tem por princípio investir (e, que é marca da sua existência) na experimentação, na inovação, na relação entre conhecimento e transformação. Os colégios de aplicação assumem, desse modo, o compromisso com uma educação voltada para a construção humana a partir da problematização da realidade e daquilo que tomamos como natural. Seguindo esse argumento, não teria uma escola mais adequada para receber *Femmenino*, considerando a possibilidade de que a instituição estivesse aberta para discutir e problematizar a manutenção da ordem hierárquica e desigual dos gêneros. O efeito pedagógico e político do corpo *drag* se encontra no mesmo investimento da escola. Os dois – o corpo *drag* e o colégio de aplicação – ao se unirem nesse programa constroem um entendimento para as crianças e para toda sociedade, que nada é “natural”, já dado, de maneira que aquilo que chamamos de “realidade” ou mesmo de “verdade” é resultado de construção e, portanto, sempre parcial e provisório. Com os corpos e os gêneros não é diferente. Eles são resultado de disputas organizadas nos diferentes espaços institucionais, o que faz com que haja a necessidade da universidade pública laica

se posicionar. Ao assumir *Femmenino* como a “nossa Drag Queen institucional” e levá-la para realizar um trabalho no colégio de aplicação junto a crianças, a UFJF está investindo num tipo de educação que altere nossas formas de pensar, de ser e estar no mundo. Não por acaso, *Femmenino*, na sua interação com as crianças, aposta na problematização: “*Vocês vão ficar aí pensando sobre essas coisas de menino e de menina. Isso não existe*”. Ao perguntar sobre o que querem ganhar de dia das crianças, a *drag* busca entrar em contato com as formas de conhecer que vão definindo os corpos infantis como de menino e de menina. O corpo diz das nossas identidades em função da centralidade que ele adquiriu na nossa cultura. Os brinquedos estão nessa relação entre corpo e identidade, fazem parte de formas de conhecer e práticas que investem no corpo e na identidade diariamente. Educar passa por essa problematização daquilo que pensamos e somos.

Desde esse ponto de vista, caberia a nós, educadores e educadoras, investir em projetos educativos que possibilitem mudar os focos usuais dos processos de ensino-aprendizagem vigentes: da busca por respostas prontas para o desenvolvimento da capacidade de elaborar perguntas; das certezas para a dúvida e para a provisoriedade; do caráter prescritivo do conhecimento pedagogizado para um enfoque que estimule a des-naturalização das coisas que aprendemos a tomar como dadas (MEYER, 2003, p. 11).

A citação de Dagmar Meyer (2003) aciona um sentido de educação voltado para o estímulo a desnaturalização daquilo que aprendemos como dado. Uma citação que se aproxima dos trabalhos de Michel Foucault (1988) e que nos convoca a pensar essa ação no corpo, do corpo e a partir do corpo. Podemos pensar que o corpo foi objeto de investigação de Foucault (1987) principalmente quando o autor buscar analisar as relações do corpo com a disciplina, para afirmar que nossos gestos são construções culturais historicamente datadas.

Houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam (FOUCAULT, 1987, p. 117).

A escola foi uma das instituições que exerceu (e ainda exerce) essa função de manipular o corpo e fazer obedecer. Esse sentido parece se manter quando entramos em contato com os efeitos do corpo *drag* na escola a partir dos comentários na página da TVUFJF. Os comentários ficam centrados na presença,

pouco importando a condução do programa e as temáticas discutidas. Olhando a totalidade da reportagem, verificamos que o único momento em que há uma discussão de gênero pelo viés do discurso é quando *Femmenino* indaga as crianças sobre o que é presente de menino e de menina, ao passo que as crianças concluem que essa separação está baseada no “preconceito”. No entanto, os comentários na página em que o vídeo foi divulgado agridem a escola a partir da falta de controle do corpo *drag*, argumentando que esse não é um local permitido a esse tipo de corpo. O receio é a multiplicação desse corpo incontrolável, esse corpo que não segue a disciplina dos gêneros, a hierarquia das diferenças. Ao mesmo tempo, trazem à tona um entendimento de infância e de corpos infantis como aqueles que devem ser manipulados, disciplinados e multiplicados pela ação das pessoas adultas. Assim, podemos pensar que as aparentes contradições do contemporâneo vêm se expressando de muitos modos, dentre as quais destacamos as tensões entre a fluidez do pensamento e modo acelerado como as ideias circulam pelos contextos sociais e a produção de respostas a esses elementos que anunciam instabilidade e rompimento com valores e tradições. Esse argumento nos serve para pensar as relações de forças que deslocam sentidos e significados de gênero e sexualidade em tempos de acirrados debates e de fundamentalismo moral. A moral e as religiões também são espaços de construção dos corpos em relação com suas identidades. Também são espaços de disciplina de si e dos outros. Os comentários acionam os saberes religiosos e morais para atacar a presença do corpo *drag* na escola, demonstrando que não estão falando somente desse corpo, mas do poder que toma o corpo como local de disciplina, de docilização e de controle. As acusações tomam o corpo *drag* para investir nas práticas sociais, nas experiências e nas articulações que produzem os corpos em relação. Atacar o corpo *drag* na escola é, ao mesmo tempo, uma forma de dizer que corpos querem na escola, que corpos são autorizados a entrar e a estar na escola.

Guardadas as devidas excepcionalidades, queremos afirmar a figura da *drag queen* como capaz de provocar deslocamentos na pretensa fixidez do gênero. Ao se montar e ao exagerar na caracterização feminina, a *drag* visibiliza um processo de produção de corpos generificados, que passam a fazer sentido e tornam-se inteligíveis no interior de uma cultura, a qual institui significados possíveis e delimita o lugar do impensável ou do dissidente. Sobretudo, a figura da *drag queen* pode desestabilizar o binário de gênero que organiza as relações

sociais e estabelece fronteiras para vivências de sujeitos masculinos e femininos. As crianças não parecem se importar em classificar e nomear esse corpo, não parecem interessadas em aprisionar o corpo no gênero. Elas tomam esse corpo como espaço e momento de fuga do previsível que é a escola. Parecem não se importar em lidar com um corpo que mistura os gêneros, de maneira que elas têm algo a nos ensinar. O medo está no adulto, o entendimento de ameaça que é colocado nesse corpo vem do adulto, que busca o enquadramento e o controle do outro. Nas culturas ocidentais, de modo geral, os sujeitos vêm sendo enquadrados como homens ou mulheres, tomando como base constitutiva uma biologia que determina os lugares dos corpos e uma série de comportamentos, atitudes, habilidades e adornos (vestimentas, acessórios, símbolos) que passam a habitar esses corpos e auxiliam no processo de estabilização dos gêneros. Pensando com Judith Butler (2003), os gêneros seriam resultado de ações performativas incessantes e naturalizadas, das quais frequentemente não nos damos conta ou que acontecem independente de nossa vontade. Porém, tais ações dependem de nosso envolvimento, ou seja, não são passivamente assumidas: o gênero está sempre por fazer-se, a partir de repertórios de significados que se impõem como normas e que cobram dos sujeitos a sua incorporação. Portanto, não se trata de representar papéis, mas da materialização de normas que são permanentemente reiteradas, através de práticas reguladoras que generificam os corpos.

“Nossa Drag Queen institucional” agitou os gêneros. Não somente das crianças, mas dos adultos. As crianças aproveitaram o dia com esse corpo colorido, animado e agitado. Ninguém se tornou *Drag queen* no dia seguinte, nem tampouco respondeu que queria ser uma *drag queen* quando crescesse, mas isso parece não interessar, ou seja, escutar as crianças e entendê-las a partir da sua visão de mundo, não interessa. O que interessa é o controle sobre elas, o controle sobre o que deve ser mostrado, o controle sobre os corpos, os sujeitos e as escolas. Familiares de outras escolas, de outras cidades se sentiram afetados/as e incitavam pais e familiares da cidade ou que tinham filhos e filhas na escola a tomarem providências. Não deu tempo de a escola explorar positivamente a potência desse corpo na construção das diferenças. O debate instaurado era de ataque à escola, exigindo um desgaste de força para explicar essa presença tomando como argumento o projeto político pedagógico da escola e da UFJF.

Reverberações do vídeo: tensões no debate sobre gênero

O debate estava instaurado, sobretudo na internet, que potencializou os ataques, mas também as defesas. Para a análise das reverberações, retomamos o vídeo da *drag Femmenino* e destacamos algo que consideramos significativo para nossa proposta de análise. Com um minuto e dezoito segundos de vídeo, é possível acompanhar a seguinte interação da *drag queen* com as crianças:

Femmenino: *Vocês vão ficar pensando sobre essas coisas de menino e de menina, isso não existe, tá?*

Menino: *Isso é preconceito.*

Femmenino: *Fala pra todo mundo então, esse negócio de coisa de menino e de menina é o quê?*

Meninos (juntos): *É preconceito.*

Femmenino: *Viu? Toma família brasileira!*

Os quinze segundos desse diálogo, junto a imagem de uma *drag queen* em explícita interação com as crianças de uma escola, provocou reverberações que vêm se tornando muito comuns nas redes sociais, palco de embates entre concepções, frequentemente tomadas como *opiniões*. Porém, consideramos que vão além disso: as redes sociais se tornaram espaços de expressão do medo e do ódio para com as expressões de gêneros e sexualidades dissidentes da hetero-cis-normatividade, potencializado por regimes de verdade que se apóiam na formação moral-religiosa da sociedade brasileira. As reações foram imediatas. Nos comentários, encontramos:

Se fosse meus filhos trocaria de escola e ainda processaria a instituição.

Que pouca vergonha meu Deus!

Esse lixo NUNCA vai estar na escola do meu filho, sabe por quê? Iria tomar uma voadora com os dois pés no meio da boca que iria ficar sem saber o próprio nome...

Isso é uma vergonha do Brasil influenciar que essa merda é normal? Isso não é normal isso é uma desgraçada humanidade deveriam meter um processo nessa escola, tenho dó dessas crianças pois elas são inocentes a culpa é de quem deixou essa coisa entra numa escola, e vem falar que menino com menina é preconceito sem o menino e a menina não existe vida seu(a) otário(a) se desse eu processaria vc.

Os comentários circulam entre discursos de ameaça – processar judicialmente, ameaça física – e discursos morais-religiosos. O jornal local,

Tribuna de Minas, em matéria⁴ sobre a divulgação do vídeo e a polêmica que ele causou, nos informa que ele foi alvo inclusive do então deputado federal Jair Bolsonaro, que o qualificou como “*canalhice que estão fazendo com nossas crianças*”. Em outra matéria⁵, do mesmo jornal, a fala da *drag queen Femmenino* é retomada como mote de uma polêmica: um conselheiro tutelar da cidade, motivado pela divulgação do vídeo e pela fala da *drag* sobre brinquedos de menina e de menino, entrou com uma representação no Ministério Público Federal solicitando que fosse verificada “*a conduta da drag queen e da direção do colégio*”. De acordo com o jornal, o conselheiro afirmou em sua página pessoal no *Facebook* que o vídeo fazia “*apologia à ideologia de gênero*” e que seu conteúdo desejava “*desconstruir o que foi ensinado pelos pais*”. Mais do que isso, o conselheiro criticou a interferência do estado (leiam-se todas as instituições extra-familiares) sobre temas que, segundo ele, seriam de única responsabilidade da família. [...] “*é urgente o combate à ideologia de gênero que, com a noção de igualdade de gênero e o incentivo às relações homoparentais, coloca em risco as diferenças sexuais que possuem função estruturante no desenvolvimento psíquico da criança*”, afirmou o conselheiro na matéria.

A polêmica se estendeu para a Câmara Municipal. Foi aprovada uma moção de repúdio, a partir da iniciativa de vereadores que são publicamente contrários às questões que englobam as diversidades sexuais e de gênero na cidade, especialmente quando se trata da abordagem dessas questões nas escolas. Reportagem⁶ do Jornal Tribuna de Minas apresenta alguns dos argumentos utilizados pelos vereadores, autores da moção de repúdio, segundo os quais o colégio João XXIII teria desrespeitado a família tradicional, fazendo apologia à

⁴ Matéria divulgada em 16 de outubro de 2017. Disponível em: <https://tribunademinas.com.br/noticias/cidade/16-10-2017/video-da-ufjf-que-toca-em-questao-de-genero-gera-repercussao-nacional.html>. Último acesso em: 24 de maio de 2018.

⁵ Matéria divulgada em 17 de outubro de 2017. Disponível em: <https://tribunademinas.com.br/noticias/cidade/17-10-2017/video-de-drag-queen-em-escola-provoca-polemica.html>. Último acesso em: 24 de maio de 2018.

⁶ Matéria disponível em: <https://tribunademinas.com.br/noticias/politica/16-10-2017/camara-discute-mocoes-de-repudio-em-caso-de-drag-queen-nesta-terca-feira.html>. Acesso: 24 de maio de 2018.

“ideologia de gênero” para desconstruir os “valores éticos e morais das crianças”.

O acirramento dos debates contemporâneos desses temas alimenta-se das tensões que decorrem do recrudescimento de uma moral-religiosa pautada na manutenção da heteronormatividade e dos binarismos de gênero, algo que vem se constituindo como um desafio às discussões sobre as relações de gênero e sexualidades no campo social contemporâneo. Uma moral conservadora se atualiza e intensifica seus ataques, em resposta às transformações sociais e culturais que envolvem novos direitos e leis em prol da erradicação de desigualdades e do reconhecimento público da legitimidade das múltiplas expressões de gêneros e sexualidades. Sujeitos, grupos e igrejas colocam-se contrários à pluralização das sexualidades e gêneros, num cenário de embates, disputas no campo das leis e políticas públicas, conflitos no que tange às iniciativas que buscam discutir essas temáticas nas escolas, nas universidades e no plano social mais geral.

É nesse contexto que se situa a expressão “ideologia de gênero”, cunhada nos meios religiosos para representar os aspectos sociais, culturais, políticos e históricos que divergem das proposições religiosas de certos agentes públicos, grupos e denominações religiosas. Uma das principais acusações é a de que os movimentos sociais, escolas e universidades estariam implantando essa ideologia para “apagar” as diferenças entre homens e mulheres, doutrinando crianças e jovens segundo uma indefinição identitária que desconsidera a evidência biológica. Embora tal expressão não seja de uso corrente e não obtenha reconhecimento nos estudos de gênero e sexualidade, pelo menos nas correntes contemporâneas, representa uma interpretação, um tanto equivocada e frequentemente confusa, das proposições desses estudos (CASTRO; FERRARI, 2017a; 2017b).

Junto a essa cruzada político-religiosa, identificamos outra iniciativa de contraposição à abordagem das questões de gênero e sexualidade nas escolas: o *programa escola sem partido*. A proposta do ESP se tornou conhecida especialmente com a discussão sobre a PL 867/2015⁷ que visa incluir nas diretrizes e bases da educação nacional o “Programa Escola sem Partido”, como

⁷ PL disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>. Acesso: 30 de maio de 2018.

modo de denunciar e combater uma suposta doutrinação escolar, que estaria deslegitimando os valores morais familiares e utilizando as aulas para que os/as estudantes adotem determinados “padrões de conduta moral”, inclusive sexual. Em Juiz de Fora, recentemente (2018) foi aprovado um projeto de Lei⁸ de caráter conservador intitulado “Infância sem Pornografia”, inspirado nas proposições do ESP, o que dificulta ainda mais a abertura de diálogos sobre assuntos urgentes em uma sociedade que interpela, constantemente, crianças e jovens em relação a gênero e sexualidade.

Ao nos voltarmos novamente ao episódio ocorrido com a *drag* Femmenino, especificamente com sua entrada em uma instituição de educação básica, seus questionamentos sobre os brinquedos das crianças, coisas de menino e menina, e todas as repercussões públicas que se deram no nível local e nacional, podemos formular questionamentos que versam sobre características sócio-políticas que vão de encontro às tentativas de reconfiguração, apostando na manutenção do *status quo* de uma sociedade heteronormativa. Deparamo-nos com uma experiência em que são esperadas ou imaginadas as reações mais diversas, pensando-se que a escola (re)produz aquilo que está posto na sociedade, uma vez abarcado o pensamento social brasileiro em sua trajetória sob a ótica de nosso processo de constituição histórico.

Para além dessa primeira impressão, que afirma sobre as repercussões de embate público e basicamente acentuam a ação dos adultos, trabalhamos com o fato de que ao assistir o vídeo percebemos que o comportamento e reação das crianças são opostos às reações adversas ocorridas após sua divulgação. A naturalidade das crianças em lidar com a questão ali colocada é notória. Essa análise se faz possível através da mídia, em que foram recorrentes os discursos de ódio e organizações políticas articuladas contra a discussão educativa sobre gênero e sexualidade nas escolas. A não contradição para os defensores desse tipo de pauta que traz conjuntamente ideias de “pluralidade e neutralidade” se baseia em pensar-se que atender a essas demandas de discussão, que na maioria

⁸ Lei 13.706, de 21 de maio de 2018. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/mg/j/juiz-de-fora/lei-ordinaria/2018/1371/13706/lei-ordinaria-n-13706-2018-dispoe-sobre-o-respeito-dos-servicos-publicos-municipais-a-dignidade-especial-de-criancas-e-adolescentes-com-a-denominacao-infancia-sem-pornografia-no-ambito-do-municipio-de-juiz-de-fora-e-da-outras-providencias>>.

das vezes vem da parte dos(as) estudantes, e tocar em assuntos sobre sexualidade, gênero e diversidade, seria na verdade impor uma “ideologia de gênero”.

A compreensão, ao encararmos o cerceamento do tema por parte das autoridades (políticas, escolares, familiares, etc.), é de que as instituições de educação devem manter-se em uma posição formatadora de indivíduos que reproduzem aquilo que está prontamente formulado socialmente, sempre sujeitos à disciplina e à ordem. O fato de que as/os estudantes, em suas diferentes vivências culturais, não tenham recebido a *drag* com estranheza na escola gerou uma estranheza em seus respectivos responsáveis e nos indivíduos contrários ao ocorrido. Investido no argumento de que caberia à escola ser uma instituição formadora de pensamentos críticos, como isso é possível sem debatermos temas como a diversidade sexual e de gênero? Tais discussões vêm sendo constantemente solicitadas pelos(as) estudantes, mas também vetadas por autoridades escolares e rechaçadas pelo poder público. Afinal, o que pode uma *drag queen* na escola? O que podem diálogos sobre sexualidade, gênero e diversidade transformar na escola, nas instituições sociais e políticas, na cultura e nas estatísticas de um país tão violento no que tange a essas mesmas questões? As reações após o episódio que ocorreu com a *drag Femmenino* nos conduz a pensar nas relações de poder na escola e nos modos como a abordagem dos conhecimentos pode estar vinculada a discursos produzidos para regular condutas e consolidar a hetero-cis-normatividade. As reações nas mídias sociais, que possibilitam um espaço de manifestação dos discursos de ódio, também são expressivas para pensar na formação dos sujeitos numa perspectiva de problematização das realidades vividas e da “ditadura da opinião”. Nesse sentido, a escola é convocada a assumir seu papel, problematizando valores morais construídos. A presença da *drag* emerge como estratégia para criar espaços de tensão com as normas de gênero, assim como outras ações cotidianas nas escolas. Investe-se, desse modo, na quebra da polaridade do que é “ser homem” e do que é “ser mulher”, desarranjando os lugares tradicionais que estabelecem as concepções binárias como padrão normativo.

Considerações Finais

Ao longo do texto buscamos mostrar que o corpo, em toda sociedade, é objeto de investimento e está ligado a relações de saber-poder que lhe impõem enquadramentos e espaços em que podem circular, o que significa dizer que

qualquer corpo está sujeito a limitações, proibições, mas também obrigações (FOUCAULT, 1987). É esse jogo de forças que Michel Foucault se dedica a analisar chamando atenção para processos de docilização do corpo e do sujeito que se organizam desde o século XVIII. Hoje temos novas práticas e tecnologias para essas ações sobre o corpo, de tal maneira que a presença da *drag queen* institucional tomou o Brasil, ultrapassou as fronteiras da cidade, via internet. Esse *corpo drag* não se limitou ao vídeo, ele tomou outra dimensão nessa rede mundial de comunicação. Os ataques pessoais que Nino de Barros e o Colégio de Aplicação João XXIII sofreram nos provocam a pensar que estamos vivendo mudanças no que diz respeito a intervenção na escola, que demonstra que estamos passando de uma lógica disciplinar para uma lógica do controle.

Duas características marcam a sociedade de controle, apontada por Foucault (1988) e explorada por Deleuze (1992): sua dimensão e a relação com as novas tecnologias. A internet amplia a dimensão de controle, em que todos se vigiam e se controlam o tempo todo, fazendo com que não haja necessidade da escola como máquina panóptica, visto que o mundo se tornou essa imensa e permanente ferramenta de controle. Assim como o vídeo pode ter contribuído para a construção positiva de ações semelhantes em outras escolas, potencializando o trabalho com as diferenças, ele também acionou uma legião de protestos, que buscavam salvaguardar essa instituição entendida como local de proteção das crianças. O fato é que esse *corpo drag* mostrou toda tensão que um corpo pode causar na escola e fora dela, quando não se enquadra naquilo que se espera para ele no binarismo de gênero.

Referências

- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CASTRO, Roney Polato de; FERRARI, Anderson. Educação, experiências religiosas, gêneros e sexualidades: algumas problematizações. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (org.). **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade**. Rio Grande: Editora da FURG, 2017a. p. 71-83.
- CASTRO, Roney Polato de; FERRARI, Anderson. A “ideologia de gênero” e os processos educativos nos discursos religiosos: efeitos de saber-poder-verdade. In: CASTRO, Roney Polato de; FERRARI, Anderson. **Diversidades**

sexuais e de gêneros: desafios e potencialidades de um campo de pesquisa e conhecimento. Campinas: Pontes, 2017b. p. 75-99.

CHIDIAC, Maria Teresa Vargas; OLTRAMARI, Leandro Castro. Ser e estar *drag queen*: um estudo sobre a configuração da identidade queer. Natal. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 3, p. 471-478, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n3/a09v09n3.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, Gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 28-40.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, Gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.

VENCATO, Ana Paula. **“Fervendo com as drags”**: corporalidades e performances de drag queens em territórios gays da ilha de Santa Catarina. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/84381/183795.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14 jun. 2019.

Amores Possíveis e Corpos Libertos: uma discussão de gênero e sexualidade no filme Amigas de Colégio

Raphael de Boer

Prólogo

QUEM: Raphael Albuquerque de Boer, professor universitário, 42 anos, branco, classe média, gay.

ONDE: Universidade Federal do Rio Grande-Campus Santa Vitória do Palmar. Um campus múltiplo em que a diversidade sexual e de gênero preenche, com vivacidade, os nossos espaços de aprendizados, novas vivências, experiências e esperanças.

Quando fui convidado para fazer parte deste livro, ao escrever um artigo sobre gênero, sexualidade e corpos no âmbito escolar, a primeira imagem que cruzou a minha mente foi a da memória da minha infância e adolescência, como aluno, dentro da escola. Foi reviver/estar revivendo a minha subjetividade durante o espaço de tempo que compreende, desde a pré-escola, passando pelo ensino fundamental, até chegar ao ensino médio. Tendo sempre sido um menino “diferente”, que não seguia a estabilidade compulsória imposta nas categorias de gênero, sexo e sexualidade, fui, evidentemente, alvo certo, do que na época (início dos anos 80 até meio dos anos 90), não tinha nome e, hoje, é conceituado como o “famoso” *bullying*.

Quero dizer que eu não correspondia a todas as exigências do meu gênero e, ao mesmo tempo, não me conformava com elas. Ao invés de jogar futebol, como a grande maioria dos meninos faz, eu vivia no mundo da “fantasia” do cinema, era sensível, por vezes efeminado, e a maior parte das minhas amizades faziam parte do sexo feminino. Ou seja, todas as características, acima citadas, não são pertencentes (e ainda, fortemente, até hoje, não são) do chamado universo “masculino”, e, por esse motivo, eu era “desviante”. Os meus amigos (do sexo masculino), paradoxalmente, eram os meus algozes, por serem os mesmos que faziam e/ou ajudavam os outros a praticarem *bullying* comigo, fora ou dentro da escola. Além disso, o sistema educacional no qual eu estava inserido não dava conta de cessar essa prática coercitiva, pelo contrário, em seu mecanismo deficitário e arraigado às normas pré (conceituosas) sobre o que é gênero, assim, dava voz e corpo para que o *bullying* se perpetuasse: professores, por vezes,

também faziam graça do meu jeito de falar ou andar; o diretor centrado em suas convicções religiosas buscava entender as causas do meu comportamento “suspeito”, assim patologizando a minha conduta “desviante”. A minha subjetividade, dessa forma, moldou-se dentro desse sistema de medo e de constante vigia. Assim, para mim era “a alma, efeito e instrumento de uma anatomia política; a alma, prisão do corpo” (FOUCAULT, 1987, p. 33).

Um exemplo disso é o que teórica dos estudos *Queer* Judith Butler, no documentário *Judith Butler, Philosopheen tout Genre* (2006), conta sobre a história de um garoto que por não corresponder às normas arbitrárias e impostas de seu gênero, por ser extremamente “feminino” no seu jeito de andar e falar muito incomodava os outros meninos da sua comunidade. Butler reforça que com o passar dos anos, esse menino, já com 13, 14 anos, cada vez mais, se torna “dramaticamente feminino”. Isso faz que, um dia, esse grupo de meninos, o joguem de uma ponte e matem-no. Butler, então questiona: “Por que a vítima deveria ser erradicada pelo seu jeito de andar e falar?”. Ela sugere que tal ação criminoso seja efeito de um medo ou pânico, que essas pessoas têm da não-conformidade às normas impostas atribuídas ao gênero, que assim como eu e a vítima, por exemplo, não correspondiam.

Introdução

Após apresentar um prólogo relacionando a minha experiência enquanto criança/adolescente a questões de gênero e sexualidade eu gostaria de dedicar um espaço deste estudo para, brevemente, debater sobre a relação entre gênero, sexualidade e corpos. Gênero penso como uma “categoria” culturalmente construída por uma sociedade encarcerada a padrões polarizados e imutáveis do que se entende da subjetividade humana. A sexualidade, enquanto categoria, dentro do campo do desejo, entendo-a como imensurável e fluida.

Os corpos (sexuados), por sua vez, apresentam a “materialidade” do gênero e da sexualidade, todos em caráter, mutáveis. Em outras palavras, não existe então, estabilidade ao relacionarmos essa tríade, pelo contrário, a ideia é questionar a ordem pré-estabelecida entre gênero, corpos e sexualidade. A teórica Judith Butler, em sua celebrada obra *Gender Trouble* desestabiliza o *status quo* quando afirma que

A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito. Quando o *status* construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que *homem* e *masculino* podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e *mulher* e *feminino* tanto um corpo masculino como um feminino (BUTLER, 2003, p. 5).

De acordo com autora se o gênero não corresponde diretamente ao sexo, é independente, igualmente, então, a sexualidade não é via direta de ambos. O desejo não corresponde ao sexo, que por sua vez, não “obedece” ao gênero. Assim, “a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política. [...] a sexualidade é “aprendida”, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos” (LOURO, 2000, p. 8).

Desde pequenos (as) somos ensinados (as) a entender o que pertence ao mundo “masculino” e ao “feminino”. Como dito anteriormente, meninos *devem* gostar de esportes, serem empreendedores, e, claro, não *devem* chorar. Por fim, mas não encerrando a gama de restrições ao gênero, os meninos *devem*, conseqüentemente, ter desejo pelo sexo oposto; o feminino. Já as meninas, aprendem que *devem* cuidar da sua aparência (quase como uma princesa de um conto de fadas), casar, ter filhos (o tão conhecido *relógio biológico*) e o seu desejo *devedirecionar-se* para o sexo masculino.

Assim, se não correspondemos às normas atribuídas ao nosso gênero, sexo e sexualidade, seremos o “desvio”, e, a “desobediência” a esses padrões cristalizados implica em uma punição severa, seja ela o *bullying*, o machismo, a homofobia, transfobia, violência de gênero, são apenas alguns exemplos. Além disso, os “seres desviantes” passam, então a sofrer uma constante *vigia* da sociedade, dentro de qualquer esfera de sua vida (seja no trabalho, dentro da família, da escola, etc.) que “observa” e demarca os limites de tais “seres desviantes” do gênero, sexo e sexualidade. Nesse sentido,

[...] podemos pensar a matéria dos corpos como uma espécie de materialização governada por normas regulatórias — normas que têm a finalidade de assegurar o funcionamento da hegemonia heterossexual na formação daquilo que pode ser legitimamente considerado como um corpo viável? Como essa materialização da norma na formação corporal produz um domínio de corpos abjetos, um campo de deformação, o qual, ao deixar de ser

considerado como plenamente humano, reforça aquelas normas regulatórias? Que questionamento esse domínio excluído e abjeto produz relativamente à hegemonia simbólica? Esse questionamento poderia forçar uma rearticulação radical daquilo que pode ser legitimamente considerado como corpos que pesam, como formas de viver que contam como "vida", como vidas que vale a pena proteger, como vidas que vale a pena salvar, como vidas que vale a pena prantear? (BUTLER *apud* LOURO, 2000, p. 167).

Além disso,

A "disciplina" não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma "física" ou uma "anatomia" do poder, uma tecnologia (FOUCAULT, 1987, p. 177).

A fim de conformar-se e disciplinar-se com essas normas regulatórias, o sujeito acaba “entrando em um armário” ou “estando em um armário”. Isso significa dizer que todas as pessoas que percebem que o seu desejo não corresponde ao estabelecido pela superestrutura *heteronormativa compulsória* enclausuram-se dentro de uma “caixa” para conformarem-se com as regras arbitrárias impostas pelos ditos “normais”. Muitos vivem dentro desse “armário” por muito tempo de suas vidas, rejeitando, assim, o seu desejo “desviante”.

Dentro desse contexto de corpos “desviantes”, pretendo investigar as representações de gênero e sexualidade no filme *Amigas de Colégio* (MOODYSSON, 1998). A minha hipótese é de que o filme apresenta representações positivas do amor/desejo homoafetivo. Elas são, o que chamo, de *beleza homoafetiva*, uma vez que desconstruem com a ideia de uma gama de filmes de temática LGBTI+ em que a homoafetividade é negligenciada, invisibilizada e não legitimada ao apresentar limitadas possibilidades para o amor homoafetivo. Alguns exemplos disso são filmes em que o casal homoafetivo nunca tem um “final feliz”, são estereotipados, ou que a morte de um membro do casal serve como opção para erradicar a possibilidade do amor de corpos do mesmo sexo.

Além disso, para guiar a investigação de cenas selecionadas, do filme escolhido para análise, possuo as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Como a relação homoafetiva é representada nos filmes?

- 2) Como a narrativa cinematográfica conduz o espectador a “olhar” tais relações homoafetivas?
- 3) Como a figura do “armário” é representada no filme?

Para tal, usarei como método de análise, os elementos cinematográficos (mise-en-scène, caracterização, edição, luz, elementos de cena, entre outros) a fim de iluminar os meus argumentos.

Além disso, o estudo da representação, na perspectiva dos Estudos Culturais, tem papel fundamental para a investigação das personagens, no filme selecionado para análise. Para Stuart Hall, “Representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura” (HALL, 2016, p. 31). Dessa forma, os significados são produzidos pelo filme que se vê e por quem os vê. É um processo, então de múltipla construção de significados. Se pensarmos nos membros da cultura LGBTI+, os significados produzidos e comunicados a essa cultura, através do filme *Amigas de Colégio* os possibilita a leitura de uma nova página ao representarem, positivamente, o amor homoafetivo.

O filme *Amigas de Colégio*, dirigido por Lukas Moodysson (1998), trata da história de Agnes e Elin, ambas, com 16 anos, alunas do ensino médio, na pequena cidade sueca chamada Amal. Agnes, por ser tímida, é ignorada por todas as colegas, e, que, eventualmente, praticam bullying, pelo fato de ela ser, de alguma forma, “diferente” das outras meninas (ela não usa roupas “femininas” e tem fama de ser lésbica). Já Elin é uma garota rebelde, cansada de viver nos limites da pequena cidade conservadora em que mora. Ela é cobiçada pelos meninos da escola, porém, subverte a ordem imposta desse gênero: ela é que manda nos garotos e não se comporta como uma menina “educada”, pelo contrário, ela fala palavrões, briga com a irmã e tem fama de ter feito sexo com vários meninos da escola. Nesse cenário, as duas meninas acabam desenvolvendo um amor homoafetivo.

Meninas de Colégio e a Metáfora do Armário

Meninas de Colégio tornou-se o um dos meus filmes juvenis favoritos sobre a temática lésbica. Dos anos que trabalhei como atendente em uma videolocadora, esse filme sempre foi o que eu mais indicava para adolescentes lésbicas, imaginando que ele iria, de alguma forma, inspirá-las e contribuir para o desenvolvimento de suas subjetividades. Tendo sempre, em minha carreira

acadêmica, debruçado-me sobre as questões de gênero e sexualidade em filmes, com figuras femininas, como protagonistas, vi no progressista *Amigas de Colégio* uma oportuna oportunidade de frutífera discussão.

Laura Mulvey (1975) em seu brilhante ensaio “Prazer Visual e Cinema Narrativo”, baseado nas teorias psicanalíticas de Sigmund Freud e Jacques Lacan, nos mostra que o(a) espectador (a), através de mecanismos do inconsciente atrelados ao aparato cinematográfico é conduzido pela narrativa a “ver” em uma posição masculina. O que a autora define de *male gaze* (olhar masculino) é uma posição masculina (não física, mas figurada), o detentor do olhar (gaze) sobre a figura feminina, assim objetificando-a, seja pelos seus atributos físicos ou pela sua própria submissão feminina dentro do espaço diegético (narrativa fílmica).

Figura 1- O Olhar de Agnes



Fonte: Moodysson (1998)

Figura 2 - Elin



Fonte: Moodysson (1998)

Desde a primeira cena do filme ficamos sabendo que Agnes é apaixonada por Elin. A cena mostra Agnes, em seu computador, digitando por repetidas vezes “Eu amo Elin”. A próxima sequência mostra Agnes distribuindo convites para a sua festa de aniversário para as suas colegas da escola, porém, apenas para ser ridicularizada e interpelada. Mas, quando Elin (figura 2) é, através de uma câmera subjetiva, olhada por Agnes (figura 1), logo sentimos, junto com a personagem, o seu desejo homoafetivo, simpatizando com ele. De acordo com a autora Anna Stenport (2012), em *Lukas Moodysson’s Show me Love*,

Nessa cena marcante, Moodysson reverte o olhar heteronormativo, parte das convenções hollywoodianas, que põe o desejo feminino à disposição para o “olhar” e prazer dos homens. [...] Uma visão queer dessa relação **que Mulvey contesta**¹ (homem(**enquanto** ² **posição**/espectador/câmera VS. mulher/objeto) envolve uma diferente configuração de gênero e uma distinta posição da câmera, que não mostra o objeto do desejo(Elin), mas sim a pessoa que deseja(Agnes). Essa visão queer envolve colocar o objeto do olhar (gaze) além do olhar da audiência (**sobre Elin**)³ para que nós vejamos o seu efeito sobre quem olha (Agnes) (STENPORT, 2012, p. 29)⁴.

A representação da personagem de Agnes mostra uma adolescente lésbica que não se conforma com os padrões impostos ao seu gênero. Agnes usa roupas, predominantemente, masculinas (T-shirts, camisas e calças largas - figura 3) e pouca maquiagem. Além disso, ela personifica a figura gay que é rejeitada pelas outras (os) colegas, que percebem em sua expressão de gênero, algo “desviante”, e, por isso, o bullying. Além disso, Agnes identifica-se como uma lésbica, ela reconhece o seu amor por Elin. O seu desejo é legitimado por Agnes, seja através do seu desejo ao olhar em direção a Elin (como mostrado acima) ou pelas repetidas vezes que vemos Agnes escrever, tanto no seu computador, como no seu caderno, na sala de aula: “Eu te amo Elin!”.

Figura 3- A caracterização de Agnes



Fonte: Moodysson (1998)

Já Elin, mesmo sendo popular e desejada por todos os meninos da escola, também não se conforma, pelo menos em parte, com as normas impostas ao seu

¹ Grifo meu.

² Grifo meu.

³ Grifo meu.

⁴ Minha tradução.

gênero. Como dito anteriormente, Elin é “vulgar” em seu linguajar, briga como se fosse um “menino”; os domina (possui agência sobre eles) e anda desajeitada, com o cabelo despenteado. Porém, Elin não se identifica como uma lésbica. Pelo contrário, em uma cena que Elin e sua irmã vão à casa de Agnes, no dia de seu aniversário (somente à procura de bebida alcoólica), a irmã de Elin a desafia a beijar Agnes em troca de uma aposta com dinheiro. Elin, então seduz Agnes e a beija no seu quarto, para depois ir embora com sua irmã fazendo piadas sobre Agnes. Agnes escuta e tenta suicídio ao cortar seus punhos com uma lâmina, porém, é em seguida, interrompida por Elin, que volta arrependida, para desculpar-se pelo “falso beijo”. É a partir desse momento do encontro entre as duas meninas, que Elin passa a perceber que a sua sexualidade está em questão.

Somos, então, (espectadores) levados a testemunhar o primeiro beijo entre as duas protagonistas. Após pedir desculpas para Agnes, as duas saem pelas ruas de Amal, sem rumo, conversando sobre o futuro, num espaço que parece pertencer somente às duas, a vigia diminui, é como os seus corpos pudessem estar libertos (figuras 4 e 5) Elin sugere, então que elas viagem até Estocolmo, pois lá elas poderiam ser o que quiserem. Percebemos, então que o espaço geográfico é um delimitador do desejo de Elin. Para ela, morar em uma cidade pequena e ser uma lésbica é ameaçador. As duas meninas conseguem uma carona, mas o carro estraga. Enquanto o motorista sai do carro para consertá-lo, as duas meninas se beijam ao som de uma música romântica.

Figura 4- Corpos em Movimento Figura 5- Agnes e Elin



Fonte: Moodysson (1998)



Fonte: Moodysson (1998)

Apesar de a luz ser baixa dentro do carro, ela não apaga ou invisibiliza o beijo entre Agnes e Elin. O extreme close-up, pelo contrário, nos viabiliza a presenciar o seu primeiro beijo (figura 6). Nesse momento, ficamos cientes do

desejo homoafetivo de Elin. Em outra sequência, Elin está sonhando com Agnes. As duas meninas estão encostadas uma na outra, como se Agnes fosse beijá-la. A irmã de Elin ouve seus gemidos enquanto ela sonha, e a acorda. De novo, presenciamos a reiteração do desejo de Elin (figura 7). Elin faz parte das

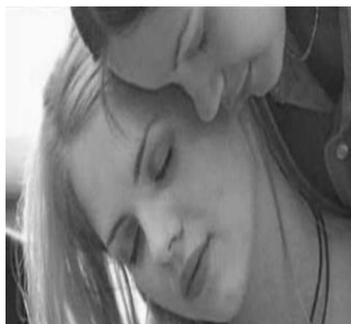
práticas pelas quais os indivíduos foram levados a prestar atenção a eles próprios, a se decifrar, a se reconhecer e se confessar como sujeitos de desejo, estabelecendo de si para consigo uma certa relação que lhes permite descobrir, no desejo, a verdade de seu ser (FOUCAULT, 1984, p. 11).

Figura 6- O Beijo



Fonte: Moodysson (1998)

Figura 7- O “Sonho” de Elin



Fonte: Moodysson (1998)

Elin, porém, após beijar Agnes, entra em um processo de negação da sua sexualidade e retorna ao mundo da vigia e da superestrutura heteronormativa. Ela, então, namora um menino por um breve período de tempo, mas logo termina com ele, pois diz estar apaixonada por outra pessoa. Logo, reconhecemos essa pessoa como sendo Agnes. Em uma cena que antecipa a saída de Elin “do armário”, ela diz para sua mãe, enquanto as duas assistem TV: “Mãe, eu sou uma lésbica”, porém para logo desmentir, afirmando que era uma brincadeira. Porém, mesmo que “redobra-se ou renova-se a vigilância sobre a sexualidade, mas essa vigilância não sufoca a curiosidade e o interesse, conseguindo, apenas, limitar sua manifestação desembaraçada e sua expressão franca” (LOURO, 2000, p. 21).

Isso significa dizer que Elin ao decidir não reafirmar para a mãe sobre a sua sexualidade, não significa que ela está de fato negando-a, é apenas uma conformidade temporária a essa “vigilância” que silencia a sua “expressão

franca” da sua sexualidade. Porém, que, mais tarde, irá culminar na sua “liberação” aos padrões que ainda está engessada.

A última sequência do filme apresenta a edição cinematográfica como elemento importante na composição da legitimação do amor homoafetivo. A cena inicia-se com Elin, na escola, rodeada de suas amigas. Ela, então, decide procurar por Agnes. Ao encontrá-la, Elin, força Agnes a entrar no banheiro com ela. As duas trancam a porta e ali ficam conversando sobre o seu relacionamento. Elin pede desculpas e diz que gosta de Agnes. Porém, uma amiga começa, insistentemente, a bater na porta a fim de saber com quem Elin está ali dentro. O número de alunos (as) começa a aumentar em frente da porta do banheiro. Elin hesita em sair (figura 8).

Figura 8- “O Armário”



Fonte: Fonte: Moodysson (1998)

Figura 9 – Agnes colocada “no armário”



Fonte: Moodysson (1998)

A descrição da cena é uma alegoria à figura do “armário”. O banheiro é o local aonde Agnes (figura 9) e Elin encontram-se, e, uma das opções é “sair” (figura 10) e legitimar a *existência lésbica*⁵. A massa de pessoas do lado de fora do “armário” representa a superestrutura heteronormativa que está em estado de vigilância, durante toda a narrativa. A edição nos mostra, desde a entrada de Elin no “armário”, passando pelo aglomerado de pessoas tentando abrir o “armário” e, por fim, a saída de Agnes e Elin: “O que vamos fazer agora”, pergunta Elin. “Sair”, responde Agnes.

⁵ O termo foi conceituado pela teórica Adrienne Rich em seu artigo. “Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence” (1980).

Ao defrontar-se com a estrutura heteronormativa compulsória que as esperam do lado de fora do “armário”, Elin diz: “Esta é a minha namorada” (figura 11). Nesse momento, a superestrutura vigilante é rompida, enquanto as duas namoradas caminham em direção à rua, de mãos dadas para abrirem a porta da escola (figura 12). Espaço escolar, esse, que serve de pano de fundo para figurar também a superestrutura opressora que as (os) alunas (os) vivem. O grupo de pessoas do lado de fora não são mais ameaçadoras. A vigilância cessa para abrir espaço para cena em que as duas meninas caminham na rua, libertas em corpos possíveis (figura 13). Não há limite ou fronteira física ou imaginária no caminho de Agnes e Elin. A porta do armário, por ora, foi fechada, e está vazio.

Figura 10- A Abertura do “armário”



Fonte: Moodysson (1998)

Figura 11- A Saída do “armário”



Fonte: Moodysson (1998)

Figura 12- Corpos Libertos



Fonte: Moodysson (1998)

Figura 13- A Beleza Homoafetiva



Fonte: Moodysson (1998)

Considerações Finais

O objetivo deste texto foi mostrar como a relação homoafetiva entre as duas protagonistas do filme *Amigas de Colégio* são representadas à luz da teoria Queer, Estudos culturais e Estudos de Cinema. Através da seleção de cenas, procurei mostrar como os elementos cinematográficos se entrecruzam com a teoria a fim de expor os meus argumentos.

Conclui-se então que examinar as categorias de gênero, sexo e sexualidade, é tentar desregular paradigmas e padrões, arbitrariamente, pré-estabelecidos por uma sociedade ainda engessada, encarcerada a essas normas. Com a análise deste filme, espero ter contribuído para uma reflexão sobre a possibilidade de corpos libertos da vigilância para que culminem na legitimação e validação do amor homoafetivo.

Referências

- BUTLER, Judith. **Philosophe en tout genre**. Direção: Paul Zajdermann. Arte, 2006. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PL4EC66D573ED68FA1>. Acesso em: 25 jul. 2019.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 233p.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987. 288p.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984. 231p.
- HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016. 260p.
- LOURO, Guacira Lopes. (org.). **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 176p.
- MOODYSSON, Lukas. **Fucking Amal**. 1998. Tradução no Brasil *Amigas de Colégio*. Distribuição: Sonet Film. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6NAFblcqFnk>. Acesso em: 20 jul. 2019.
- MULVEY, Laura. "Visual Pleasure and Narrative Cinema". *Screen* 16(3): 6–18, 1975.
- STENPORT, Anna Westersahl. **Lukas Moodysson's Show Me Love**. Washington: University of Washington Press, 2012. 232p.

Multiculturalismo e currículo escolar: o rap como ferramenta pedagógica para o empoderamento de mulheres negras e transformação social

Cristiane Barbosa Soares
Fabiane Ferreira da Silva

Rap e a mulher negra

O rap encontra-se envolto na cultura do Hip-Hop¹, movimento que surge nos guetos afro-americanos da cidade de Nova York entre o fim da década de 1960 e início dos anos 1970. O rap é uma música caracterizada pelo seu discurso rítmico com rimas e poesias, assim se torna um dos pilares fundamentais da cultura do Hip-Hop (NAVARRO; RIBEIRO, 2012). Como música é cantado por uma(um) mestre de cerimônias chamada(o) de MC que é acompanhado por um disc jockey, denominada(o) Dj, que é a(o) responsável pelas bases instrumentais, a “batida”, características deste gênero musical.

Segundo Alexandre Guida Navarro e Antônio Ailton Ribeiro (2012), o rap como música ganha destaque na produção fonográfica não só pelos CD’s gravados e lançados no mercado, mas, sobretudo, pelas temáticas que inscrevem suas canções. Com a centralidade e visibilidade da internet, o rap toma força e ganha cada vez mais adeptas(os), as(os) quais se identificam com as letras e as rimas que traduzem as vivências e experiências daquelas(es) que as declaram

Praticamente, todos os temas discutidos pelos membros do movimento Hip-Hop transformam-se em letras, passam a cantadas e decoradas e se tornam instrumentos de formação política para quem assiste aos shows ou ouvem os CD’s produzidos, possibilitando, assim, muitas vezes a construção de identidades relacionadas a questões étnico-raciais, classistas e periféricas (NAVARRO; RIBEIRO, 2012, p. 104).

Como destaca Maira Neiva Gomes (2017), em seu artigo para o Geledés, o rap é produto de sujeitos marginalizados socialmente, faz parte da cultura negra que construiu a “musicalidade negra como resistência”, pois “como elemento cultural de formação da identidade africana, a musicalidade foi um dos mais importantes instrumentos de resistência à escravidão” (GOMES, 2017).

¹ Hip-Hop – movimento cultural composto por três elementos: Rap (a música), Break (a dança) e Grafite (a arte plástica).

No entanto, mesmo como um instrumento de resistência o rap inscreveu-se no cenário musical como um gênero predominantemente masculino e, muitas vezes, reproduzindo machismo e sexismo. Cansadas de serem meras coadjuvantes e dispostas a combater os preconceitos ainda existentes na sociedade, vozes femininas ecoam no rap e trazem em suas rimas igualdade, reconhecimento e respeito como reivindicações. Um exemplo que merece destaque diz respeito à trajetória do grupo mais importante do rap nacional, o Racionais MC's², hoje com mais de 30 anos de carreira começou a ser agenciado, nos últimos 5 ou 6 anos, por uma mulher negra, a advogada Eliane Dias líder da Boogie Naípe, produtora do grupo. Eliane Dias, até 2012 era conhecida apenas como esposa do Mano Brown, o líder dos Racionais, hoje ela ocupa papel central na banda e garante espaço para as rappers mulheres que passaram a abrir os shows dos Racionais (BALSEMÃO, 2017).

As mulheres sempre estiveram imersas no mundo do rap, descritas nas suas letras ou nos bastidores, no entanto, precisavam de espaços para que suas vozes e reivindicações ecoassem. Como destaca a MC Bebel Du Gueto, mulher negra há 12 anos no mundo do rap nacional, ao admitir em matéria do Geledés³ que percebendo todas as opressões que sofreu por ser uma mulher cantando rap, hoje vê uma evolução onde as mulheres estão se impondo cada vez mais no mundo do rap. Entretanto, destacou que ainda existem dificuldades para que o trabalho feminino seja divulgado.

Atualmente este gênero musical conta cada vez mais com a presença das mulheres⁴ e com projetos nos quais elas são as protagonistas. É neste cenário que encontramos um coletivo de sete mulheres⁵ ligadas ao rap que inauguram o

² O Racionais MC's é um grupo brasileiro de rap que surgiu no final dos anos 80 com um discurso que tinha a preocupação de denunciar o racismo e o sistema capitalista opressor que patrocinava a miséria que estava automaticamente ligada com a violência e o crime. Biografia do site oficial do grupo (<https://www.racionaisoficial.com.br/>).

³ A voz do rap também é feminina, por Isabella Vilela para o Portal Geledés. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/voz-do-rap-tambem-e-feminina/>.

⁴ Podemos conhecer algumas das mulheres envolvidas com o Rap BR a partir da matéria de Mayara Rozário para o blog Raplogia sob o título “100 mulheres no Hip Hop que você não pode deixar de conhecer em 2018”. Disponível em: <https://raplogia.com.br/mulheres-no-hip-hop/>.

⁵ Dj Mayra Maldijan, Tatiana Bispo, Drik Barbosa, Karol de Souza, Stefanie, Tássia Reis e Alt Niss.

projeto Rimas & Melodias, que dá voz às vivências de tantas mulheres, em destaque às mulheres negras. Assim, a partir deste contexto da cultura musical, entendemos que visibilizar o rap produzido por essas mulheres vai muito além de reconhecer a potência de seus versos, mas perceber que, “quando pessoas negras estão reivindicando o direito a ter voz, elas estão reivindicando o direito à própria vida” (RIBEIRO, 2017, p. 45).

Construindo subsídios de empoderamento a partir de Rimas & Melodias

Empoderamento vem sendo (re)significado cotidianamente nas práticas sociais (SARDENBERG, 2006), aqui “significa um desafio para as relações de poder existentes; representa a expansão da liberdade de escolha e de atuação e o aumento da capacidade de agir dos sujeitos sobre os recursos e decisões que afetam suas vidas” (MENEGHEL; FARINA; RAMÃO, 2005, p. 570). Para as mulheres negras pode significar a superação das desigualdades de gênero e raça, a partir do reconhecimento e enfrentamento de sistemas de opressão sexista e racista. A perspectiva teórica que assumimos não visa retirar o poder de uns para dar a outros, pois com isso estaremos apenas invertendo a lógica de opressão e não subvertendo-a, “mas sim uma postura de enfrentamento da opressão para eliminação da situação injusta e equalização de existências em sociedade” (BERTH, 2018, p. 16). Como afirma Joice Berth

Empoderar dentro das premissas sugeridas é, antes de mais nada, pensar em caminhos de reconstrução das bases sociopolíticas, rompendo concomitantemente com o que está posto entendendo ser esta a formação de todas as vertentes opressoras que temos visto ao longo da história. Esse entendimento é um dos escudos mais eficientes no combate a banalização e esvaziamento de toda a teoria construída e de sua aplicação como instrumento de transformação social (BERTH, 2018, p. 16).

Nesse contexto, o termo empoderamento, enquanto teoria e prática, envolve uma gama de ações individuais e coletivas que questionam as relações de poder que marginalizam e oprimem as minorias visando a mobilização de estratégias de superação das opressões estruturais. Tal entendimento pressupõe compreender que o empoderamento precisa incluir mudanças individuais e coletivas, conforme argumenta Joice Berth

Vale dizer que há a importância de se *empoderar* no âmbito individual, porém é preciso que também haja um processo conjunto no âmbito coletivo. Quando falamos em

empoderamento, estamos falando de um trabalho essencialmente político, ainda que perpassse todas as áreas de formação de um indivíduo e todas as nuances que envolvem a coletividade. Do mesmo modo, quando questionamos o modelo de poder que envolve esses processos, entendemos que não é possível *empoderar* alguém. *Empoderamos* a nós mesmos e amparamos outros indivíduos em seus processos, conscientes de que a conclusão só se dará pela simbiose do processo individual com o coletivo (BERTH, 2018, p. 130).

A partir desses entendimentos, percebemos que o rap de Rimas & Melodias se configura como um movimento de empoderamento individual e coletivo. Desse modo, Rimas & Melodias expressa a emancipação social e política de um grupo de mulheres negras que ao retratarem suas vivências individuais e coletivas estão lutando por igualdade, reconhecimento e respeito. Rimas & Melodias, iniciou como um projeto de sete mulheres já conhecidas no cenário do Hip-Hop em 2015 e que logo em uma semana de *cypher*⁶ já tinham quatro vídeos no ar.

Figura 1- Capa do álbum de estreia



Fonte: Rimas e Melodias (2017)

Em seu primeiro EP, Rimas & Melodias apresenta sete faixas com conteúdo feminista e empoderador para a mulher negra. Nota-se a intencionalidade das rimas logo na primeira música que inaugura o álbum, pois a faixa “Coroação” termina com uma colagem e scratch do poema “Me Gritaron

⁶ A *cypher* no rap tem como objetivo reunir MC's, sendo elas(es) de grupos ou artistas solos, para rimas inéditas e com uma conexão de palavras mais complexas, com um DJ responsável pelo *beat*.

Negra!” da poetiza peruana Victória Santa Cruz. As rappers imprimem ao longo do EP suas marcas, seu protesto e seus discursos empoderadores para que as mulheres negras lutem, amem-se, vivam e sobrevivam diante as imposições, injustiças e opressões. Assim, a última faixa, intitulada “Manifesto/Pule, Garota”, conta com a participação da filósofa, ativista e feminista negra Djamilia Ribeiro que recita seus versos ao final da música.

Figura 2- Cantoras/rappers de Rimas & Melodias



Fonte: Moura (2017)

Rimas & Melodias é composto por sete mulheres, sendo seis negras e uma não-negra, as quais já estavam imersas no mundo do rap. Com a imagem acima podemos apresentar cada uma delas a partir da matéria da Mayara Rozário sobre as 100 mulheres no Hip-Hop. Iniciamos na ponta esquerda da imagem, com a rapper *Stefanie* que está presente no cenário do rap desde 1997, a MC de Santo André/SP é um dos grandes nomes do rap nacional. Logo ao seu lado temos a cantora e compositora de rap e RnB *Drik Barbosa*, paulistana que começou no movimento frequentando batalhas de rap em 2007 e desde então é referência no meio. Seguindo a fila, temos a cantora/rapper *Tatiana Bispo*, que começou na música como backing vocal e foi diversificando seu repertório a partir de projeto com grupos de rap da zona leste de São Paulo, hoje se dedica ao RnB e ao Neo Soul. No centro da fotografia está *Alt Niss*, da zona sul de São Paulo, que iniciou sua carreira no rap e RnB aos 17 anos participando de backing vocal em várias faixas até estrear sua carreira solo. Do centro para a direita temos a DJ *Mayra Maldijian*, de descendência Armênia, que além de DJ é jornalista especializada na cobertura do movimento Hip-Hop e produtora de conteúdo audiovisual. Ao lado direito da DJ, temos a rapper *Karol de Souza*, nascida em Curitiba veio para São Paulo e começou a ter destaque no cenário do rap com suas produções e

discurso empoderador. Na extremidade direita da fotografia está a cantora/rapper *Tássia Reis*, nascida em Jacareí, região Metropolitana do Vale da Paraíba, explora sua versatilidade em canções que vão do rap ao raggae. São sete mulheres de diferentes contextos socioculturais que se encontraram para resistir, denunciar e enfrentar os sistemas de opressão.

Cabe destacar que o empoderamento individual e coletivo dessas cantoras rappers não se dá apenas nas rimas de suas músicas, mas também na estética. Parece-nos inquestionável que a estética configura-se como elemento importante de dominação de grupos historicamente marginalizados, pois uma vez que se estabelece “padrões estéticos pautados pela hierarquização das raças ou do gênero, concomitantemente criamos dois grupos: o que é aceito e o que não é aceito e, portanto, deve ser excluído para garantir a prevalência do que é socialmente desejado” (BERTH, 2018, p. 92). Nessa perspectiva, o fenótipo característico da negritude é depreciado, deturpado e rejeitado. Sem dúvida, o cabelo é um importante elemento estético de autoafirmação e autoestima para qualquer mulher, mas, sobretudo, é instrumento de empoderamento para as mulheres negras em razão da estética branca como ideal de beleza. Berth ao discutir as intersecções de opressões machistas e racistas que atravessam as mulheres negras argumenta que:

esse estigma recai sobre os ombros de mulheres negras desde a mais tenra infância, pois nossos cabelos são alvo constante de diversas injúrias, rejeições e manifestações racistas, esteja ele alisado ou natural. [...] Torna-se desde muito cedo, nossos cabelos, um fardo difícil que ao longo do nosso crescimento e desenvolvimento físico, vai pesando cada vez mais e abala a percepção da nossa identidade, pois independente de nossas escolhas estéticas e dos cuidados que temos com eles, os preconceitos raciais, estereótipos e clichês que foram implantados com a finalidade de ridicularizar esses atributos, permanecem solidificados no senso comum da opinião pública e necessita de um árduo trabalho de resignificação para libertar mulheres negras dessas estratégias de desqualificação da estética negra (BERTH, 2018, p. 94-95).

No entanto, esta discussão alia estética e política, como nos explica bell hooks, “muitos(as) jovens negros(as), quando pararam de alisar o cabelo,

perceberam o valor político atribuído ao cabelo alisado como sinal de reverência e conformidade frente às expectativas da sociedade” (HOOKS, 2014). Ainda em seu artigo “Alisando o Nosso Cabelo” explica que durante anos de 1960, inicialmente nos Estados Unidos, os penteados naturais eram associados à militância política, eram o símbolo da resistência.

Durante os anos 1960, os negros que trabalhavam ativamente para criticar, desafiar e alterar o racismo branco, sinalavam a obsessão dos negros com o cabelo liso como um reflexo da mentalidade colonizada. Foi nesse momento em que os penteados afros, principalmente o black, entraram na moda como um símbolo de resistência cultural à opressão racista e fora considerado uma celebração da condição de negro(a) (HOOKS, 2014).

Com isso, percebe-se que o cabelo é símbolo estético e ato político que demonstra o poder de emancipação das mulheres negras frente ao padrão de beleza imposto.

Feitas essas considerações iniciais sobre Rimas & Melodias passamos a analisar a música “Manifesto/Pule, Garota”, faixa que fecha o seu EP⁷ de estreia e conta com a participação da Djamila Ribeiro, importante filósofa, pesquisadora feminista e ativista negra do contexto atual, que recita alguns versos no final da música.

Tratando-se de rap, temos uma longa cadeia de rimas que compõe a música analisada, 6 versos e a saída com os versos de Djamila que expressam o sentimento resumido dos versos cantados. Assim, destacamos alguns dos versos que, de certa forma, resumem a canção e nos possibilitam discutir importantes pautas feministas e o empoderamento da mulher negra através do rap.

Os alarmantes índices de violência contra a mulher, que incluem a violência física, sexual, psicológica, patrimonial, moral, dentre outras, colocam a violência de gênero como pauta das lutas feministas. Conforme destaca Diva do Couto Muniz:

⁷ Extended play (EP) é uma gravação em disco de vinil, formato digital ou CD que é longa demais para ser considerada um single e muito curta para ser classificada como um álbum musical.

Os atos de violência – sexual, física, moral, psicológica e patrimonial – contra as mulheres expressam o exercício de poder, opressão e dominação masculinas. Encontram-se abrigados na/pela lógica sexista, configuradora da cultura machista. Não por acaso, como defendem as feministas, o sexismo precisa ser denunciado, exposto, demonstrado, desterritorializado, para ser destruído (MUNIZ, 2017, p. 38).

Tal postura feminista pode ser percebida nas rimas, a seguir apresentadas, as quais denunciam os relacionamentos abusivos a que nós mulheres somos/estamos submetidas, muitas vezes sem perceber, relacionamentos estes que depreciam, silenciam e dominam as mulheres.

Ele vem comendo sua mente na pressão psicológica / Na relação te deprecia e isso não tem lógica / E você acredita em cada palavra dita / Perdendo sua identidade, de si já desacredita / Não é mais a mesma fita, mas não consegue enxergar / Do jeito que tá não dá, a que ponto cê vai chegar / Até quando vai aceitar, vai acatar o que ele impõe, ele não propõe / Sem direitos, mas aqui a gente se opõe / Capaz de te fazer sentir errada, manipulador / Se soubesse que era cilada fugia da dor / Pra mim isso não é amor, quem ama não põe medo, aponta o dedo / Com vergonha você guarda seus segredos / Quem devia te acolher, te dar abrigo, ser amigo / Embaixo do mesmo teto, vivendo com o inimigo / Tá correndo perigo sem coragem de renunciar / Esse som é pra anunciar, gaslighting é a denúncia – [Verso 1].

A rima aqui serve de alerta e elucidação sobre a violência de gênero naturalizada nos relacionamentos conjugais baseados na cultura machista e sexista. Por isso é preciso problematizar, desnaturalizar as relações desiguais, as opressões e os atos de violência que constituem os relacionamentos abusivos. Como destaca Fernanda Hampe (2016, p. 17), os feminismos “ajudam a estranhar a vida, a forma com que o poder normativo incide sobre a vida de todos e todas, de forma tão capilar que aparenta uma suposta natureza”.

Os versos que inscrevem esta canção nos convidam a estranharmos os modos de ver nossos relacionamentos conjugais, trazendo uma das pautas da agenda feminista atual a denúncia do *gaslighting*. O trecho acima expõe o *gaslighting*, que se configura como “uma espécie de jogo de manipulação mental no qual o ‘equilíbrio mental’ da mulher é colocado em questão a fim de interditar sua fala” (SILVA, 2019, p. 28), ou seja, trata-se de uma forma muito eficaz de

manipulação capaz de fazer com que a mulher sinta-se errada, o que dá ao parceiro abusivo muito poder. Ao mesmo tempo o trecho acima vai alertando as mulheres para que possam se conscientizar sobre a violência que estão sofrendo na direção de empoderar-se para romper com essa opressão.

Além disto, os versos dessas sete mulheres denunciam os padrões impostos aos corpos, ainda mais aos corpos femininos que devem ser inscritos em normas de extrema vigilância da sociedade e tomados como propriedades masculinas. Continuamos nas articulações da agenda feminista, visto que o alerta é sobre o corpo ser político e, assim, cerceado de discursos e normas que o produzem (HAMPE, 2016).

Querem saber quanto eu peso / Querem saber quanto eu meço / Eu não quero nem saber (foda-se) / Digo isso nos meus versos (vai) / Minha sina é manifesto, pelas mina / Meu protesto, minha rima / O padrão te contamina / Eu tô no Rap ou no Miss Universo? / Decida, ou eu ou minha autoestima / Qual das duas vai querer fuder? – [Verso 2 – parte 1].

A ditadura da beleza e das naturalizações que inscrevem a produção das masculinidades e feminilidades centram-se em modelos de corpos desejáveis e esteticamente magros, depilados, sem marcas, sem rugas, ou seja, o envelhecimento, a gordura e a negritude podem ser consideradas marcas que desviam os sujeitos da busca pelo corpo perfeito. Uma vez na busca por este padrão as mulheres, principalmente as mulheres negras que não podem esconder as marcas da negritude, autodepreciam-se e viram reféns de procedimentos estéticos que as possam manter jovens e embranquecidas. Como destaca, Nilma Lino Gomes (2012, p. 2), “o cabelo e o corpo são pensados pela cultura” e, neste sentido, o feminismo vem nos conscientizar e romper com a lógica estruturante de opressão que inscreve um modelo de corpo universal.

Já no verso 2 e 3 da canção elas denunciam a “cultura do estupro”, na qual a culpa é da mulher que não se cuidou adequadamente. Conforme destaca Fernanda Hampe (2016, p. 19),

ora acusada de usar roupas que são provocantes, roupas que não são adequadas às mulheres de boa reputação, ora por estar em lugares em que não pode transitar, ora por estar bêbada e assim assumir o risco, enfim, explicações que nos informam que não temos liberdade de circular pela cidade, não temos autonomia corporal, e somos constantemente ensinadas de que a violência é inerente ao masculino e que cabe a nós mulheres, ensinarmos às nossas filhas e filhos: “Prendam suas cabritas, pois meu bode está solto”.

Os trechos em destaque evidenciam o exercício da violência e poder, visto que não há consentimento, há somente o uso da força para oprimir e desculpas machistas e sexistas para culpabilizar a vítima.

Foi o estopim, sua mão sem sim / Pegando em mim / Na maldade / Não tem que ser assim / Mas se eu for dar um fim / Não respondo por mim / Da minha parte! – [Verso 2 – parte 2].

Quantas delas morrem nos abortos / A culpa / Do estupro vai pra roupa que cê usa / Em ditadura de beleza, dita a dura realidade / Nascer mulher certeza que vão te chamar de louca/ Tenta calar sua boca, beijar sua boca a força / Questionam nossa força, nos oprimem com força – [Verso 3 – parte 2].

Assim, rimas e mais rimas são cantadas em busca de um empoderamento individual e coletivo, da construção de uma rede de colaboração feminista na perspectiva da sensibilidade, sororidade e posicionamento político para enfrentar as múltiplas expressões da violência.

O último verso cantado, verso 6, retrata ainda mais a realidade das mulheres que vivem imersas no medo diário diante das injustiças. Para que tenhamos a percepção de sua potência destacamos o verso 6 na íntegra, pois é necessário sentir a força que ele carrega.

Eu me sinto insegura, meu comportamento muda/ Olha só que loucura, eu vivo com medo/ Sociedade injusta, essa cidade me assusta/ Mas sou do tipo que luta, eu cansei de ter medo/ Eu me lembro da Cláudia arrastada na rua, de Porcos na viatura e flores na sepultura/ Sinto ódio por dentro, trago conhecimento/ Sou empoderamento, eu mantenho a postura/ Eu me lembro de várias, que vocês esqueceram, é Noiz no fio da navalha, desde o navio negreiro, mas/ Minha voz não se cala, e pro seu desespero/ Eu tô afiando a navalha, eu já nem sei o que é medo!/ Eu já nem sei o que é medo – [Verso 6].

Carregado de significado para as mulheres, sobretudo para as mulheres negras, tais versos revelam o poder da denúncia, a força de romper o silêncio e levar para demais mulheres a coragem necessária para que se afastem de situações e parcerias tóxicas. No entanto, tal atitude não é fácil visto a constituição de nossas subjetividades tão imersas nos processos que colonizaram e ainda colonizam nossos entendimentos, saberes, vivências e assim inscrevem nossos silêncios.

Segundo o Atlas da Violência de 2018, “uma das principais facetas da desigualdade racial no Brasil é a forte concentração de homicídios na população

negra” (CERQUEIRA, 2018, p. 40). E quando falamos de violência contra a mulher os dados são estarrecedores visto que no período de 10 anos, de 2003 a 2013, o índice de homicídios de mulheres brancas caiu 9,8% já o homicídio de mulheres negras aumentou 54,2% no mesmo período. Neste cenário, são as mulheres negras que de forma acentuada sentem o impacto das estruturas racista e sexista as quais colocam a mulher negra em condição subalterna e passível de violência e objetificação.

No entanto, não bastassem os seis potentes versos carregados de denúncia em busca da emancipação, as palavras de Djamila Ribeiro encerram esta obra nos convidando a romper silêncios como forma de cura e assim descortinar aquilo que é mais lindo em cada uma de nós.

Por fim....

Romper silêncios é o primeiro passo para a cura/ Quanto tempo você não escuta o som da própria voz?/ Por medo de incomodar, a gente cala as justiças / Mas dá pra promover mudanças no conforto?/ Assumimos, então, que trazemos narrativas de incômodo/ Queremos que nossas palavras cortem como navalha a sua indiferença/ Deixe a sua consciência intranquila, cause conflitos e tempestades/ Eparrei! /Desconforto é incômodo necessário / O som das nossas rimas vai perturbar o teu sono /Desestabilizar a sua calma/ E ao mesmo tempo mostrar a nós a força da quebra /A felicidade de se autodefinir /Sim, vou olhar para mim/ E desta vez vou gostar do que eu vejo /E direi para mim o quanto eu sou incrível/ Vou falar, gritar e me emocionar quando enxergar Dandara em mim/ E essa voz vai ser coletiva, vai ultrapassar fronteiras, tirar a venda dos meus olhos/ Conceição Evaristo um dia disse: “Nossa voz estilhaça a máscara do silêncio”/ Então fale, dezanque, deságue/ Dá medo, eu sei, mas fale/ Às vezes a gente acha que o muro é muito alto/ Mas pule, garota/ Você não vai nem arranhar os joelhos. [Verso de saída: Djamila Ribeiro].

Angela Davis, em seu livro Mulheres, Cultura e Política, nos chama atenção que “o processo de empoderamento não pode ser definido de forma simplista de acordo com os interesses específicos de nossa própria classe. Precisamos aprender a erguer-nos enquanto subimos” (DAVIS, 2017, p. 20). E é isso que “Manifesto/Pule, Garota” nos permite refletir, através das rimas, vozes e *beats* essas sete mulheres que dão voz ao Rimas & Melodias mostram que com a colaboração e apoio de outras mulheres a emancipação é possível.

O rap no currículo escolar

A utilização do rap como artefato pedagógico em sala de aula implica questionar aquilo que é permitido ou proibido no currículo escolar, quem pode ser representado, qual discurso é legitimado, quais manifestações culturais são valorizadas. Conforme destaca Silva (2004), o currículo é resultado de uma seleção, ou seja, é resultado de escolhas feitas pelos sujeitos que o organizam, com base nos conhecimentos e valores que consideram importante. Portanto, não existe neutralidade nesse processo, a seleção de conteúdos implica em escolhas que estão estritamente relacionadas com o tipo de sujeito que se deseja formar, com o modelo de sociedade que se quer construir, “afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo. [...] as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal” (SILVA, 2004, p. 15).

Nessa perspectiva, o currículo é uma questão de poder (de escolhas com base em determinadas intencionalidades), uma questão de identidade/subjetividade (formação de sujeitos) e uma questão de saber. Para Silva (2004, p. 15-16),

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade.

Considerando esses entendimentos cabe indagar qual currículo tem sido pensado, produzido e colocado em operacionalização no contexto escolar. Sabemos que na maioria dos currículos há a esmagadora presença de saberes e culturas hegemônicas. Desse modo, as histórias, as culturas e as vozes dos grupos minoritários e/ou marginalizados são silenciadas nos currículos escolares e quando aparecem fazem parte do “currículo turístico” (SANTOMÉ, 1995), tratados pontualmente em unidades didáticas isoladas ou em dias específicos, muitas vezes de forma estereotipada e ambígua. Tais discursos e práticas não dão conta da complexa diversidade cultural que marca as sociedades contemporâneas, decorrentes das diferenças de gênero, raça, etnia, sexualidade,

classe social, religião, geração, dentre outros aspectos, bem como, das desigualdades produzidas a partir dos marcadores sociais da diferença.

Nessa perspectiva, um currículo multiculturalmente orientado, que considera e legitima a pluralidade cultural, é capaz de colocar em suspensão a heterogeneidade cultural, devendo expressar pressupostos teóricos e estratégias de combate a todas as formas de opressão, violência, preconceito e discriminação a que determinados grupos minoritários e marginalizados têm sido submetidos (MOREIRA; CANDAU, 2008). Conforme argumentam Moreira e Candau (2008), no contexto da educação o multiculturalismo

[...] envolve a natureza da resposta que se dá nos ambientes e arranjos educacionais, ou seja, nas teorias, nas práticas e nas políticas. Multiculturalismo em educação envolve, ainda, um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados. Nesse sentido, multiculturalismo em educação envolve necessariamente, além de estudos e pesquisas, ações politicamente comprometidas. (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 7).

Desse modo, um currículo multiculturalmente orientado não se silencia diante das opressões, violências e desigualdades, mas opera para transformar as relações sociais, para modificar as percepções que os sujeitos possuem de si e dos outros. O rap é uma potente estratégia para envolver as(os) alunas(os) em discussões sobre gênero, sexualidade, raça, classe, com vistas ao enfrentamento dos sistemas de opressão. Mais do que nunca percebemos a urgência de criarmos novos padrões de civilidade e o currículo escolar é um lugar privilegiado para a formação de sujeitos comprometidos com a igualdade e justiça social.

“Vou falar, gritar e me emocionar quando enxergar Dandara⁸ em mim”: o rap como uma ferramenta de afirmação e resistência

⁸ Dandara foi esposa de Zumbi e, como ele, também lutou com armas pela libertação total das negras e negros no Brasil; liderava mulheres e homens, também tinha objetivos que iam às raízes do problema e, sobretudo, não se encaixava nos padrões de gênero que ainda hoje são impostos às mulheres (ARRAES, 2014).

Neste texto, destacamos a potência do rap nacional pela voz das mulheres, gênero musical que vem ocupando espaço de destaque pela evocação de histórias, resistências e lutas das mulheres negras brasileiras. O rap é o rompimento da fronteira da invisibilidade a partir da anunciação das vivências das mulheres neste campo de produção musical.

Desta forma, o rap torna-se um importante artefato cultural e pedagógico que colabora ativamente para a constituição de identidades e subjetividades. Destacamos as mulheres negras, visto a estrutura racista e sexista que inscreve a sociedade e que impõe às mulheres negras espaços subalternos e relacionamentos depreciativos que as sexualizam e as invisibilizam enquanto mulheres.

O rap pode constituir-se em instrumento de empoderamento social para as mulheres que ainda não enxergam em si sua história. E quando o rap é anunciado por mulheres que denunciam a violência diária que é imposta a elas e às outras mulheres, este “som” carregado de significados ao interpelar outras mulheres configura-se como artefato potente de reflexão e transformação social.

Assim, defendemos o rap como um artefato cultural e pedagógico potente na luta contra a opressão e violência que as mulheres são submetidas cotidianamente. Desejamos que as rimas e melodias do rap produzido por mulheres incentive discussões, estudos e pesquisas sobre as relações desiguais e as opressões de gênero, instigando práticas pedagógicas democráticas no contexto da escola, na direção de contribuir com a construção de uma sociedade com mais justiça e igualdade de gênero em articulação com outros marcadores sociais. Esperamos que este texto, no qual expressamos nosso posicionamento a favor de currículos multiculturalmente orientados para atuar, intervir e transformar a dinâmica social, sejam cada vez mais uma realidade no contexto escolar.

Referências

ARRAES, Jarid. E Dandara dos Palmares, você sabe quem foi? **Geledés**, 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-dandara-dos-palmares-voce-sabe-quem-foi/>. Acesso em: 19 maio 2019.

BALSEMÃO, Rafael. Os 30 anos dos Racionais MC's pelo olhar de Eliane Dias, a primeira-dama do rap brasileiro. **Gaúcha ZH**, Porto Alegre, 02 jun. 2017. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/musica/noticia/2017/06/os-30-anos-dos-racionais-mc-s-pelo-olhar-de->

eliane-dias-a-primeira-dama-do-rap-brasileiro-9806680.html. Acesso em: 12 maio 2019.

BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte, MG: Letramento, 2018.

CERQUEIRA, Daniel *et al.* **Atlas da violência, 2018.** Brasília: Ipea, 2018. Disponível em:

http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf. Acesso: 19 maio 2019.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Cultura e Política.** São Paulo: Boitempo, 2017.

GOMES, Maira Neiva. A musicalidade negra como resistência. **Geledés**, 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/musicalidade-negra-como-resistencia/>. Acesso em: 29 jul. 2018.

GOMES, Nilma Lino. Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.

Ação educativa. 2012. Disponível em:

<http://www.acaeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-s%C3%ADmbolos-da-identidade-negra.pdf>. Acesso em: 19 maio 2019.

HAMPE, Fernanda. Sejamos tod@s feministas: interseccionalidade, educação e direitos humanos. *In*: SILVA, Fabiane Ferreira da; BONETTI, Alinne de Lima. (org). **Gênero, interseccionalidades e feminismos: desafios contemporâneos para a educação.** São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 17-32.

HOOKS, Bell. Alisando Nosso Cabelo. **Geledés**, 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/alisando-o-nosso-cabelo-por-bell-hooks/>. Acesso em: 12 maio 2019.

MENEGHEL, Stela Nazareth; FARINA, Olga; RAMÃO Silvia Regina.

Histórias de resistência de mulheres negras. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 567-583, set./dez. 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.).

Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOURA, Beatriz. **O Rimas & Melodias e a voz coletiva das mulheres negras.** Fotos por Pétala Lopes. 15 set. 2017. Disponível em:

https://www.vice.com/pt_br/article/kz78qv/rimas-melodias-ep-entrevista. Acesso em: 22 maio 2019.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. As feridas abertas da violência contra as mulheres no Brasil: estupro, assassinato e feminicídio. *In*: STEVENS, Cristina *et al.* **Mulheres e violências: interseccionalidades.** Brasília: Technopolitik, 2017. p. 36-49.

NAVARRO, Alexandre Guida; RIBEIRO, Antônio Ailton. Rap e Arqueologia: parafernália musical como cultura material. **Diálogos** (Maringá. Online), v. 16,

supl. Espec., p. 99-112, dez., 2012. Disponível em:
<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/viewFile/36056/18665>.
Acesso em: 29 jul. 2018.

RIBEIRO, Djamilá. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte, MG: Letramento: Justificando, 2017.

RIMAS e Melodias. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (7 min). Produção: AWLAWD. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jBTUZOj1ug>. Acesso em: 22 maio 2019.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177.

SARDENBERG, Cecília M. B. Conceituando “empoderamento” na perspectiva feminista. (transcrição revisada). Seminário Internacional, 1, Salvador, 2016. **Anais [...]** Trilhas do Empoderamento de Mulheres – projeto TEMPO. Salvador, BA: NEIM/UFBA, 2006. Disponível em:
<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VN-fzIJ15E4J:https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6848/1/Conceituando%2520Empoderamento%2520na%2520Perspectiva%2520Feminista.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 14 abr. 2018.

SILVA, Jacilene Maria. **Feminismos na atualidade**: a formação da quarta onda. Recife: Independently published, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Sexualidade e Deficiência: apontamentos sobre a educação sexual na escola inclusiva

Ana Cláudia Bortolozzi Maia
Teresa Vilaça

Introdução

A diversidade humana é algo evidente. Apesar de todos os esforços sociais para homogeneizar as pessoas, à luz de um padrão considerado “normal” e “melhor”, o cotidiano insiste em revelar as múltiplas formas de sermos sujeitos únicos. Questões de gênero, estética, características do corpo humano, a presença ou ausência de deficiências são condições que geram uma grande variabilidade e em cada uma dessas condições, há inúmeras variáveis que nos constituem como uma ou outra pessoa.

Partimos de um pressuposto teórico que considera a pluralidade da sexualidade levando, em certa medida, ao entendimento de que não há um conceito de mulher ou homem, mas de mulheres e homens, assim como não há a sexualidade, mas as sexualidades e, também na mesma direção, não há a deficiência, mas as deficiências. Este texto pretende discorrer, já adiantando a dificuldade de uma generalização, a complexa relação entre essas pluralidades: as sexualidades e as deficiências.

A construção da identidade e as deficiências como fenômenos sociais

A deficiência é parte da identidade de uma pessoa, tal como outros marcadores sociais: gênero, etnia, geração. Optamos por dizer “alguém com deficiência”, ao invés de “alguém deficiente”, para sinalizar que a deficiência faz parte da vida, mas o ser humano não se resume a ela. Tampouco isso quer dizer que ter uma deficiência, especialmente em um período prolongado da vida, é uma mera característica externa da pessoa, pois o fato dela existir, assim como o fato de ser mulher ou homem, de ser branco(a) ou negro(a), de ser uma criança ou um(a) idoso(a), reúne diferentes condições na construção da subjetividade em diferentes contextos.

A subjetividade, segundo Aita e Facci (2011, p. 44), é conceituada pelos pressupostos da psicologia histórico-cultural, como algo particular e único, embora sua gênese ocorra a partir do modo como o sujeito se apropria das relações sociais em que ele se desenvolve. Segundo essas autoras, a subjetividade

“se constitui conforme o sujeito internaliza, subjetiva, as relações sociais que são externas a ele, num processo dialético entre o interno e o externo”.

Para Ciampa (2004, p. 64), o ser humano se constitui pela expressão da sociedade e sua identidade existe enquanto movimento e processo; compreende e transforma a realidade e cria as próprias condições de identidade, transformando-se ao longo de sua existência. Dizendo de outro modo, não se nasce com “uma” identidade nata; as alternativas de identidades vão se construindo diante do contexto em que se vive. Nessa perspectiva, a construção subjetiva das identidades ocorre na relação com a realidade; o conhecimento de si mesmo ocorre pela experiência diante do outro: grupos sociais, culturas, etc.. Ou seja, a identidade é um fenômeno social em que imbricam fatores biológicos e psicológicos. Do mesmo modo, podemos dizer que a deficiência também o é.

O conceito de deficiência extrapola as características orgânicas, na medida em que se constitui em um contexto social e histórico, sobretudo, nas sociedades capitalistas em que ser funcional e normal é sinônimo de ser produtivo. Entendemos, portanto, a deficiência em um “modelo social/cultural”, na medida em que ter ou não “uma deficiência” está diretamente relacionada ao contexto social, político e econômico, que garante (ou não) a cidadania e a possibilidade de inserção plena na sociedade (FONTES, 2016; MAIA, 2011; SIEBERS, 2008).

A compreensão da “deficiência” como um impedido para o desenvolvimento de aptidões cognitivas, para inserções sociais plenas, para a capacidade produtiva no âmbito econômico e, ainda, para a reprodução e/ou constituição de família, etc. existe porque toda a sociedade é organizada a partir de padrões definidores de normalidade e os padrões considerados atualmente “normais” têm muito mais a ver com concepções econômicas e políticas, do que com as humanitárias e, por isso, as pessoas com deficiência vivem marginalizadas e discriminadas diante de expectativas sociais (MAIA, 2011; SIEBERS, 2008).

Omote (2004) explica que para compreendermos a deficiência como um fenômeno social, isto é, a percepção social de que esta seria uma condição de descrédito, é preciso considerá-la como um impeditivo à possibilidade de corresponder às “expectativas normativas”, daí a representação de “desvio”, um fenômeno social que, segundo este autor, evidencia “o caráter negativo atribuído

a determinadas qualidades de uma pessoa (atributos, comportamentos ou filiação grupal), com base nas quais esta é desacreditada e segregada” (p. 291).

Assim, diferenças substanciais no corpo humano que são exibidas e julgadas como desviantes em uma sociedade, agrupam vários tipos de condições que chamamos de “deficiências”. A deficiência aqui é um “estigma” que marca a existência da pessoa em vários sentidos. Entendemos por estigma o conceito proposto por Goffman (1988), em que as “marcas” que simbolizam algo diferente ou desviante no sujeito, representam uma condição de descrédito social, quando julgada socialmente em função de um padrão de normalidade e, assim, essas pessoas estigmatizadas pela deficiência seriam consideradas inferiores porque seriam julgadas fora desse padrão.

Em uma relação de mão dupla, a sociedade julga a “deficiência” como uma condição desvantajosa e o sujeito que vive a deficiência, internaliza o sentido de menos valia. Daí, podemos dizer que a identidade de uma pessoa, quando nela há algum tipo de limitação motora, intelectual, física, sensorial, múltipla, etc. é construída a partir da representação interna das condições externas do que representa ter (ou não) tal deficiência. Que condições objetivas existem que colocam o sujeito com deficiência em uma condição estigmatizada pela diferença? Que condições desvantajosas existem e por quê?

Tudo isso para dizer que, quando uma pessoa se reconhece “alguém com deficiência”, essa deficiência é socialmente construída e sua identidade reflete essas considerações. Daí que é improvável que na nossa cultura alguém deseje ter uma deficiência, ou ter um(a) filho(a) com deficiência e se ela ocorrer, também é improvável que esse acontecimento resulte em uma identidade cuja condição dessa diferença seja uma somatória positiva na sua subjetividade.

No campo da sexualidade, o mesmo vai ocorrer, pois sexualidade é produto de uma construção social e histórica, mas não pretendemos aprofundar exatamente essa questão, e sim a relação da sexualidade e das identidades flexíveis, resultados e resultantes da história de alguém com deficiência. E qual é essa deficiência? Quando ela se manifestou? Ao nascimento? Na infância ou na vida adulta? Em que condições? Foi abruptamente? Que níveis de apoios ela gera? É uma deficiência estável ou progressiva? Que condição de acessibilidade existe no entorno? Que condições sociais e econômicas a determinam ou facilitam a minimização de suas limitações? Que outras condições

estigmatizantes fazem parte da identidade que acentuam ou não as dificuldades agregadas à deficiência?

Essas questões nos levam a outras reflexões: É possível comparar (no sentido de vantagem ou desvantagem social) uma pessoa com deficiência física que faz uso de cadeira de rodas, homem, jovem, magro, branco, heterossexual e rico à outra que também seja cadeirante, mas uma mulher, idosa, obesa, negra, homossexual e pobre? Infelizmente, a resposta parece ser “não”, pois nesse exemplo acima, são várias as condições estigmatizantes e desvantajosas somadas às determinadas limitações impostas pela deficiência física. Evidentemente que a deficiência física será uma das constituintes da identidade, entretanto, é preciso reconhecer as várias outras condições, ainda mais desvantajosas na nossa sociedade machista, homofobia, gerontofobia, gordofobia, etc.

Não é possível generalizarmos, portanto, e resumir toda essa complexidade à “deficiência”. Ou a um assunto que seja a “sexualidade das pessoas com deficiência”. Por isso, neste texto, vamos enfatizar as condições sociais limitantes que reproduzem um ciclo de preconceito que se tornam barreiras atitudinais para as pessoas com deficiências exercerem o direito de sua expressão afetiva, sexual e reprodutiva.

Sexualidades e Deficiências

Uma sociedade inclusiva deve respeitar o princípio da equidade e reconhecer os direitos de todos(as) em várias esferas da vida: educacional, laboral, social e sexual e é sobre os direitos sexuais e a expressão da sexualidade que comentaremos neste texto.

Em primeiro lugar, precisamos lembrar que quando falamos de sexualidade, tratamos de um fenômeno muito abrangente. É mais que “fazer sexo” e representa um erotismo que não deve ser restrito à genitalidade. É um conceito muito amplo que inclui as práticas sexuais, as sensações, os sentidos, os costumes, os sentimentos, etc. Constitui-se na subjetividade individual, mas tem uma dimensão humana coletiva (ANDERSON, 2000; MAIA, 2011; KATZ; LAZCANO-PONCE, 2008), na medida em que é construída social e historicamente.

Dizendo de outro modo, a sexualidade/erotismo existe como sensações prazerosas em diversas partes do corpo (não somente nas genitálias ou nas relações sexuais); existe na infância, na adolescência e em todo o

desenvolvimento humano. Além disso, inclui também a identidade de gênero, as expressões de masculinidade e feminilidade, os sentimentos de amor, os afeto, etc. E, toda essa expressão do erotismo, por ser um fenômeno humano, é construída social e historicamente, ou seja, é relacionada às regras, aos valores, às expectativas, aos princípios e às normas de determinados grupos sociais e culturais que mudam com a histórica (ANDERSON, 2000; HEIGHWAY; WEBSTER, 2008; MAIA, 2011; SCHWIER; HINGSBURGER, 2007).

Toda a sociedade cria expectativas para a sexualidade das pessoas: padroniza o que naquela cultura considera ser “normal” e relaciona isso a uma ideia de “felicidade perfeita”, força em vários sentidos para que as pessoas correspondam tais padrões; julga, pune os desviantes, por exemplo, ser heterossexual, magro(a), alto(a), casar, ter filhos(as), fazer sexo, sentir orgasmo, etc. E quando as pessoas têm deficiência? Como ocorrem as expectativas sociais?

Crenças e estereótipos sociais sobre a sexualidade de pessoas com deficiência

Sabemos que as crenças sociais são importantes disparadores de atitudes desfavoráveis em relação à sexualidade das pessoas com deficiências. Essas ideias, não verdadeiras, mas tomadas como tal, são propagadas e reforçam o preconceito social (ANDERSON, 2000; GIAMI, 2004; KAUFMAN; SILVERBERG; ODETTE, 2003; MAIA; RIBEIRO, 2010).

Neste sentido, França-Ribeiro (2012), Maia (2011) acreditam que os impedimentos para a expressão da sexualidade entre pessoas com deficiência, são mais sociais que orgânicos. Representações, preconceitos e ideias equivocadas divulgadas socialmente acabam por alimentar uma concepção de sexualidade atípica às pessoas com deficiência.

Há dois grandes mitos opostos que frequentemente são explicitados: acreditar que sexualidade das pessoas com deficiência manifesta-se de maneira ausente, angelical, ingênua e infantil - chamada aqui de “asexualidade” ou que ela é aberrante, exagerada, exacerbada, chamada aqui de “hipersexualidade” (ANDERSON, 2000; GIAMI, 2004; HEIGHWAY; WEBSTER, 2008; KAUFMAN; SILVERBERG; ODETTE, 2003; MAIA; RIBEIRO, 2010; SCHWIER; HINGSBURGER, 2007).

Por um lado, entender a sexualidade como algo “infantil” é um modo de diminuir o potencial erótico dessas pessoas e não colaborar para o desenvolvimento emocional e social que lhes deem autonomia que se espera na

vida adulta. Ainda que alguns comportamentos sexuais das pessoas com deficiência possam ser considerados inadequados, exibicionistas, desregrados e que não correspondem às regras sociais, isso não faz essas pessoas serem desprovidas de sexualidade e/ou terem um corpo ausente de desejos eróticos (MAIA; RIBEIRO, 2010).

Por outro lado, entender que a sexualidade das pessoas com deficiência é exagerada e aberrante é uma concepção decorrente da observação de comportamentos grotescos, geralmente ocorridos publicamente e essa visibilidade reforça uma crença de que o desejo sexual é “exagerado” por ser relacionado à deficiência. Mas sabemos que, expostas aos meios educativos sobre a aprendizagem das regras sociais e ao desenvolvimento das habilidades sociais necessárias no convívio, as pessoas com deficiência podem aprender a expressar seus sentimentos e desejos sexuais – iguais aos de todos(as) – de um modo socialmente saudável e gratificante (MAIA; RIBEIRO, 2010; VILELA, 2016).

Outros mitos associados à ideia de “assexualidade” ou “hipersexualidade” também dificultam o exercício da sexualidade de pessoas com deficiência, tais como acreditar que por terem deficiência não conseguirão manter vínculos amorosos, que por serem desviantes dos padrões definidores de normalidade não despertariam o interesse erótico de outras pessoas, que não saberiam fazer sexo ou esse seria insatisfatório ou arriscado. Ainda, há crenças de que as pessoas com deficiência não deveriam receber educação sexual por serem “assexuadas” e não precisarem, porque não se beneficiariam dela, ou ainda, porque falar sobre isso poderia despertar os “instintos aberrantes” (ANDERSON, 2000; COUWENHOVEN, 2007; GIAMI, 2004; HEIGHWAY; WEBSTER, 2008; MAIA; RIBEIRO, 2010).

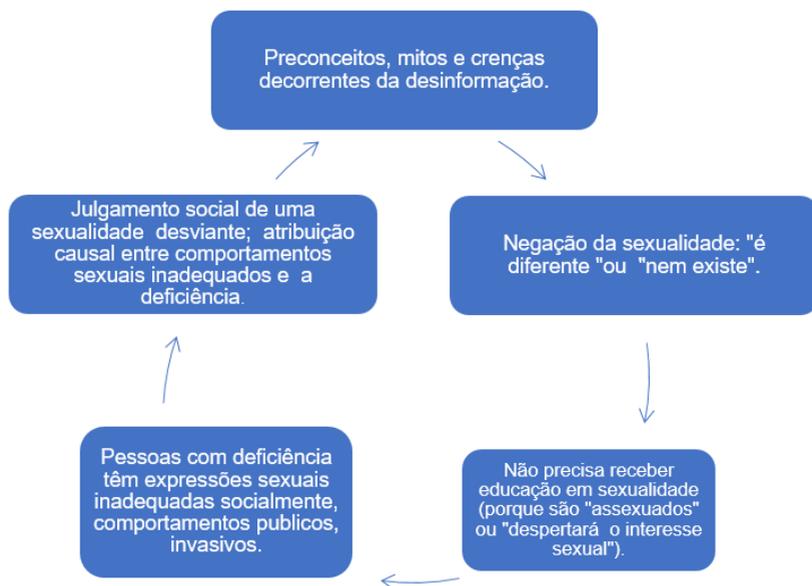
As discussões sobre as ideias pré-concebidas que direcionam as atitudes sociais diante da sexualidade das pessoas com deficiência indicam que não são exatamente as condições específicas das deficiências que levam as possíveis dificuldades na vivência da sexualidade, mas as condições sociais que colaboram para essa expressão como, por exemplo, uma deficitária educação sexual (MAIA; VILAÇA, 2017).

Se as pessoas com deficiência são sexuadas, se têm o direito de expressarem seus desejos e viverem relacionamentos amorosos, por que essa é uma questão tão polêmica? Por que a sexualidade delas é vista como algo

“diferente”, “complexo”, “aterrorizante”? Por que ainda prevalece a omissão de educadores (as), profissionais, familiares em assumir a educação sexual inclusiva?

Nossa hipótese é que historicamente se construiu uma representação sobre a sexualidade e deficiências, a partir de preconceitos que alimentam as crenças de uma sexualidade problemática em função da deficiência, e isso gera um ciclo vicioso: a sociedade mantém preconceitos e crenças a partir de desinformações sobre as potencialidades sexuais de pessoas com deficiência. Diante dessas crenças, negam a sexualidade da pessoa com deficiência, seja considerando-a “atípica” ou ausente. E por esse motivo, não se oferece educação sexual para essas pessoas, porque “elas não entenderão”, porque “elas não precisam, já que são assexuadas”, ou ainda porque “é melhor não falar sobre isso, para não despertar ou incentivar o desejo” (Ver figura 1).

Figura 1 - Ciclo das atitudes em relação à sexualidade das pessoas com deficiência.



Fonte: Maia (2019, p. 85)

O fato é que as pessoas com deficiências não recebem educação sexual e esclarecimentos sobre saúde sexual e expressam o desejo (que é igual ao de qualquer pessoa), de modo inadequado socialmente: alunos(as) com deficiência cognitiva podem manifestar comportamentos eróticos publicamente e grosseiramente, alunos(as) cegos podem ser invasivos(as) ou exibicionistas; alunos(as) surdos(as) podem sofrer violências, alunos(as) com deficiência motora podem engravidar ou serem infectados via transmissão sexual, etc. Diante dessas expressões, é comum o julgamento de que essas pessoas são problemáticas na sua sexualidade e relacionam os “problemas” à deficiência, quando na verdade, quase todos os comportamentos inadequados são resultados da falta de uma educação sexual que os ajudassem a expressar seus desejos, sentimentos e afetos, e a viverem a sexualidade saudável no nosso contexto social.

A importância da educação sexual na escola

Uma questão recorrente entre os(as) pesquisadores(as) é a vulnerabilidade com que as pessoas com deficiência vivem sua sexualidade. Anderson (2000) afirma que as atitudes sexuais de pessoas com deficiência são moldadas pelo ambiente e sofrem influências dos pais, profissionais, amigos, pares, irmãos que ora tentam afastá-los de situações sexuais, ora preferem ignorar que a sexualidade delas existe. Mesmo que essas pessoas não falem ou ensinem sexualidade intencionalmente para as pessoas com deficiência, eles(as) aprenderão por outros meios: televisão ou amigos(as) e isso as tornam mais vulneráveis, pois geralmente essas informações não são acessíveis e ainda são deturpadas. Por isso, a educação sexual pode ajudá-las a se prevenirem ou contarem sobre um abuso sexual, a terem comportamentos adequados socialmente, a assumirem responsabilidades sobre seus corpos e suas escolhas e a encorajá-las para estabelecerem relacionamentos saudáveis.

As pessoas com deficiência têm maiores riscos, comparados aos seus pares, de sofrerem violência sexual, principalmente na infância. Em decorrência de alguns limites impostos pela deficiência, aumenta-se a vulnerabilidade diante de situações de risco com agressores. Por exemplo, a limitação motora pode levar a criança a necessitar de ajuda de cuidadores e/ou adultos para vestir-se ou lavar-se e ficar com o corpo nu exposto diante de um perpetrador, a limitação na interação social pode inibir relacionamentos apropriados com pares e demais

pessoas. O atraso de linguagem pode dificultar ou impedir que as crianças saibam relatar ou rejeitar um toque inapropriado e o atraso cognitivo pode dificultar as crianças para discriminarem um abuso de um cuidado. Assim, a intervenção educativa para o ensino de habilidades necessárias para que as crianças tenham comportamentos preventivos deve começar já na primeira infância com familiares e, em programas de educação sexual (MARTINELLO, 2014; SCHWIER; HINGSBURGER, 2007).

França (2014) acredita que, quando as políticas públicas não atendem a população com deficiência sexualmente ativa, especialmente, pessoas cegas, adaptando materiais para que as informações sejam acessíveis, aumenta-se a vulnerabilidade aos riscos de contaminação e transmissão de IST e Aids. E para os autores Paula *et al.* (2010), a negação da sexualidade de pessoas com deficiência intelectual, por sua vez, colocam-nas de lado, quando se trata da prevenção e isso, reitera a condição de maior vulnerabilidade em relação aos cuidados com a saúde sexual.

Outra questão recente diz respeito às discussões de gênero, atravessando a vivência da deficiência. Além de falarmos em prevenção, em direitos sexuais e reprodutivos, deve haver respeito e suporte social que colaborem para que todas as pessoas, independentemente da deficiência possam, se quiserem, experimentar a vida sexual, amorosa, conjugal e reprodutiva, inclusive assumirem suas identidades sexuais. Maia (2009) ressalta que há pesquisadores que discutem a interface da deficiência com gênero. Dantas, Silva e Carvalho (2014) explicam que as mulheres sofrem mais preconceitos em relação aos homens com deficiência e enfrentam uma dupla desvantagem e vulnerabilidade. Lofgren-Martenson (2012) afirma que quando há educação sexual, a perspectiva é heteronormativa e os jovens gays com deficiência intelectual são um “grupo invisível”.

Há autores (as) que defendem a importância de programas de educação sexual para pessoas com deficiência e outros que descrevem propostas de intervenção para diferentes públicos com deficiências e seus benefícios (MAIA, 2019). Nesse sentido, mais que a pergunta “se” as pessoas com deficiência necessitam de educação sexual, devemos considerar “como eles devem ser oferecidos”.

Qualquer programa de educação sexual, seja para alunos(as) com deficiência ou sem deficiência, deve ser uma proposta pedagógica elaborada por

professores(as) preparados(as) técnica e pessoalmente. Especificamente, quando na escola há alunos(as) com deficiência, sobretudo de natureza cognitiva, o planejamento deve ser programado pensando nas necessidades educacionais especiais de cada um deles(as).

O Quadro 1 descreve, resumidamente, os passos básicos, os objetivos e possíveis estratégias que um(a) educador(a) deve seguir visando uma intervenção processual, cuidadosa e ética na educação sexual na escola inclusiva.

Quadro 1- Passos norteadores para o(a) educador(a) realizar educação sexual na escola inclusiva.

Passos para o educador(a)	Metas	Estratégias
<p>Ter clareza da finalidade da Educação Sexual e preparo técnico científico.</p>	<p>Reconhecer o direito que os(s) alunos(as) têm à informação.</p> <p>Preparar os(as) alunos(as) para as mudanças típicas do desenvolvimento humano.</p> <p>Colaborar na prevenção contra situações de violência sexual e garantir a saúde sexual.</p> <p>Preparar os (as) alunos (as) para a vida adulta afetiva, sexual e reprodutiva.</p>	<p>Levantar e se informar sobre a legislação atual do país sobre educação especial e inclusiva e os documentos de órgãos internacionais sobre educação sexual (UNESCO, 2010).</p> <p>Buscar fontes de estudo e formação na área da psicologia do desenvolvimento, educação sexual e educação inclusiva.</p>
<p>Ouvir as expectativas e necessidades dos(as) educandos(as) sobre a educação sexual.</p> <p>Levantar as necessidades educacionais especiais dos(as) alunos(as).</p>	<p>Conhecer as concepções e as informações que os(as) alunos(as) têm sobre a sexualidade (deles e a da sexualidade dos demais).</p> <p>Identificar na escola o que existe e o que precisa ser providenciado quanto aos recursos para acessibilidade de alunos(as).</p> <p>Providenciar profissionais de apoio (intérprete, por ex.) se necessário.</p>	<p>Propor alguma atividade que possa levar o(a) aluno(a) a falar sobre o assunto diante de diferentes temas.</p> <p>Avaliar que informações eles(as) já têm e onde ou com quem as obtiveram.</p> <p>Observar como os(as) alunos(as) expressam sua sexualidade na escola e a reação dos(as) professores(as), colegas e funcionários(as).</p> <p>Recolher informações sobre os níveis de apoio do(a) aluno(a) com deficiência em prontuários, na escola e/ou com a família.</p>
<p>Conhecer a família e o contexto social.</p>	<p>Identificar como se configura a família dos(as) alunos(as)?</p>	<p>Reunir as informações sobre a família, por meio de questionários ou reuniões presenciais.</p>

dos(as) educandos(as).	Ter informações sobre o que a família pensa sobre sexualidade, as expectativas que têm sobre a sexualidade do(a) filho(a), em que contexto vivem: social, econômico, étnico, religioso, etc..	Realizar um encontro com os familiares para esclarecer sobre a intervenção e dialogar que a escola não vai contra os valores da família e que ela é participativa no processo de educação sexual.
Eleger conteúdos relevantes- selecionar aqueles prioritários ⁹	Oferecer um programa de intervenção, cujas temáticas sejam pertinentes às necessidades daquele grupo, seja pela idade dos(as) alunos(as), seja pelas experiências prévias em outros momentos de aprendizado. Além disso, é importante que o conteúdo seja de interesse dos(as) alunos(as), para gerar motivação e maior participação. Pode acontecer do conteúdo ser escolhido em decorrência de uma demanda de um projeto mais amplo na escola ou de propostas de educação em saúde relacionados.	Adequar os conteúdos selecionados ao período de desenvolvimento dos(as) educandos(as). Atender aos interesses prioritários dos(as) alunos(as), desde que sejam pertinentes à proposta educativa (não é qualquer assunto que haja interesse que é possível falar). Respeitar certa sequência lógica em relação à complexidade dos conteúdos (para falar de um assunto, deve ter conhecimento em outro antes).
Adotar procedimentos didáticos pertinentes.	Garantir que a educação sexual seja permeada de conteúdos científicos, transmitidos de maneira lúdica, concreta e acessível, para que todos(as) os(as) alunos(as) possam ser beneficiados na relação de ensino- aprendizagem.	Usar de instruções individuais, atendendo poucos objetivos por vez, com uma linguagem clara e pausada. Usar objetos concretos, metáforas simples, jogos, brincadeiras, bonecos, desenhos, modelos, músicas, vídeos, etc. Trabalhar com recursos pedagógicos adaptados com intérprete em caso de surdez, libras para alunos(as) cegos(as), etc.
Avaliar se os resultados obtidos correspondem aos	Garantir que a intervenção seja avaliada em seus objetivos, procedimentos e recursos, para	Planejar uma forma lúdica e criativa de avaliação processual em cada momento de intervenção –

⁹ Alguns conteúdos que defendemos ser muito importantes: “Funcionamento e nomeação das partes do corpo”, “regras gerais de privacidade consigo e com os demais”, “Comportamento abusivo e violência sexual”; “Identificar e expressar emoções; ser assertivo”, “Discriminar diferentes tipos de relacionamentos afetivos, sexuais, consentimento, namoro, etc.”

objetivos propostos.	realizar possíveis reformulações posteriores. Avaliar se os(as) educandos(as) adquiriram o aprendizado das informações, bem como a generalização desse conhecimento.	recebendo um <i>feedback</i> dos(as) alunos). Avaliar a intervenção ao final do processo, a partir de registros do educador(a), comentários dos(as) alunos(as) e familiares. Propor uma avaliação do conteúdo em alguma atividade em grupo, lúdica, sem parecer um teste.
----------------------	---	---

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de Couwenhoven (2007), Maia (2010; 2012; 2019)

Cada conteúdo escolhido envolve certas habilidades a serem desenvolvidas. Tais habilidades devem estar claras para o(a) educador(a) porque, a partir delas, atividades são propostas para proporcionar uma educação que vá além da mera transmissão de informação, mas cuja informação possa fazer parte de novas atitudes, o que chamamos de formação.

Diante das constatações das expressões de sexualidade em pessoas com deficiências e suas condições de vulnerabilidade, defendemos fortemente a necessidade de oferecimento de uma educação sexual para auxiliá-las na efetivação de relacionamentos afetivos e sexuais (se assim forem desejados por elas), para a garantia de saúde sexual e, para a prevenção de abusos e de violências.

Considerações finais

As concepções sociais sobre a sexualidade das pessoas com deficiências determinam, em grande medida, as ações direcionadas a essas pessoas: o incentivo ou o impedimento delas viverem seus desejos, o respeito ou o descaso diante da possibilidade de reprodução, o suporte afetivo ou o isolamento diante das experiências sexuais e amorosas, a garantia da saúde sexual ou a omissão dessa população nas políticas públicas, a inclusão dessas pessoas em processos educativos com acessibilidade ou a negligência da omissão. Geralmente, os mitos e as crendices sobre a sexualidade de pessoas com deficiência acabam por dificultar a expressão de sua sexualidade e reproduzir preconceitos e/ou a omissão de educadores (as), familiares, profissionais, etc. para assumir a necessidade de oferecer educação sexual inclusiva, por isso, seguimos insistindo

em esclarecer sobre essa temática na tentativa de contribuir para que a sexualidade seja considerada apenas mais uma das expressões do ser humano, a despeito de haver ou não deficiências.

Pessoas com diferentes deficiências, diante de suas condições específicas e limitadoras e da falta de repertório para lidarem com as situações de riscos, acabam por serem expostas à violência, ao abuso sexual, às práticas sexuais sem proteção, etc. As precárias políticas públicas, a falta de educação sexual, os mitos e desinformações existentes e a ausência de materiais específicos que atendam às necessidades de cada uma dessas pessoas, colaboram para a situação de vulnerabilidade desses (as) jovens com deficiência, um fato que podemos como educador (a) colaborar. É esse o convite que fazemos e que esperamos ser justificado pelas argumentações e reflexões aqui apresentadas.

Referências

- AITA, E. B.; FACCI, M. G. D. Subjetividade: uma análise pautada na Psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 32-47, 2011.
- ANDERSON, O. H. **Doing what comes naturally?** Dispelling myths and fallacies about sexuality and people with developmental disabilities. Illinois: High Tide Press, 2000.
- CIAMPA, A. Identidade. In: LANE, S.; CODO, W. (org.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 58-75.
- COUWENHOVEN, T. **Teaching children with Down Syndrome about their bodies, boundaries and sexuality** - a guide for parents and professionals. Bethesda, USA: Woodbine House, 2007.
- DANTAS, T. C.; SILVA, J. S. S.; CARVALHO, M. E. P. de. Entrelace entre gênero, Sexualidade e Deficiência: uma história feminina de rupturas e empoderamento. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 4, p. 555-568, 2014.
- FONTES, F. **Pessoas com deficiência em Portugal**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2016.
- FRANÇA, D. N. O. Direitos sexuais, políticas públicas e educação sexual no discurso de pessoas com cegueira. **Revista Bioética (Impr)**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 126-133, 2014.
- FRANÇA-RIBEIRO, H. C. A sexualidade de pessoas com deficiência intelectual: dos mitos às reflexões. In: SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (org.). **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual do Ciclo II do Ensino**

Fundamenta da Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2012. p. 34-47.

GIAMI, A. **O anjo e a fera:** sexualidade, deficiência mental, instituição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. (Originalmente publicado em 1983).

GOFFMAN, E. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

HEIGHWAY, S. M.; WEBSTER, S. K. **S.T.A.R.S.** A Social Skills training Guide for teaching assertiveness, relationship skills and sexual awareness. Texas: Future Horizons, Inc., 2008. 189 p.

KATZ, G.; LAZCANO-PONCE, E. Sexuality in subjects with intellectual disability: na educational intervention proposal for parents and counselors in developing countries. **Revista Salud Pública de México**, México, v. 50, suplemento 2, 2008.

KAUFMAN, M.; SILVERBERG, C.; ODETTE, F. **The ultimate guide to sex and disability** – For all of us who live with disabilities, chronic pain e illness. 2.ed. Califórnia/USA: Cleis Press, 2003.

LÖFGREN-MARTENSON, L. “I want to do it right!”- a pilot study of Swedish Sex Education and Young people with intellectual disabilities. **Sex Disabil**, v. 30, p. 209-225, 2012.

MAIA, A. C. B. **Educação Sexual Inclusiva:** concepções, ações e formação de professores (as) sobre a sexualidade de pessoas com deficiência. Tese (livre-docência). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2019. 399 p.

MAIA, A. C. B. A Educação Sexual de pessoas com deficiência intelectual. **Revista ELO do Centro de Formação Francisco de Holanda Guimarães**, v. 19, n. 1, p. 103-108, 2012.

MAIA, A. C. B. **Inclusão e Sexualidade:** na voz de pessoas com deficiência física. Curitiba: Juruá, 2011.

MAIA, A. C. B. Sexualidade e deficiência Intelectual: questões teóricas e práticas. *In:* CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. (org.). **Práticas pedagógicas inclusivas:** da criatividade às valorizações das diferenças. Bauru, SP: FC/MEC, 2010. p. 11-38. (Coleção Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, 5).

MAIA, A. C. B. Sexualidade, Deficiência e Gênero: reflexões sobre padrões definidores de normalidade. *In:* JUNQUEIRA, R. D. (org.). **Diversidade Sexual na Educação:** problematizações sobre homofobia nas escolas. Brasília: UNESCO, 2009. p. 265-291.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 2, p. 159-176, 2010.

- MAIA, A. C. B.; VILAÇA, T. Revisão da literatura sobre as concepções de professores(as) em relação à sexualidade de alunos(as) com deficiência intelectual para um quadro conceitual de formação de professores(as) em educação inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 669-680, 2017.
- MARTINELLO, E. Reviewing strategies for risk reduction of sexual abuse of children with intellectual disabilities: a focus on early intervention. **Sex Disability**, v. 32, p. 167-174, 2014.
- OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004.
- PAULA, A. R.; SODELLI, F. G.; FARIA, G.; GIL, M.; REGEN, M.; MERESMAN, S. Pessoas com deficiência: pesquisa sobre sexualidade e vulnerabilidade. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 17, n. 98, p. 51-65, 2010.
- SCHWIER, K. M.; HINGSBURGER, D. **Sexuality** - your sons and daughters with intellectual disabilities. 3. ed. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 2007.
- SIEBERS, T. **Disability Theory**. Michigan, USA: University of Michigan, 2008.
- UNESCO. **Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade**: uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde, v. 1. Brasília: Unesco, Setor Educacional, 2010.
- VILELA, M. H. Q. B. **Diferente mas não desigual** - a sexualidade no deficiente intelectual. 2. ed. São Paulo: Trilha Educacional, 2016. 93 p.

Metáforas da virilidade:

O piropo na educação em sexualidade com perspectiva de gênero

Filomena Teixeira
Fernando Moreira Marques

Começemos por um episódio da mitologia grega sobre Zeus, o deus dos deuses e Métis, a sua primeira esposa:

Zeus desejava com ardor a titânide Métis, que, para escapar de seu assédio, se transfigurou em variadas formas, até que, finalmente, ele a agarrou e a engravidou. Um oráculo da Mãe Terra declarou, então, que o nascituro seria uma menina e que, se Métis engravidasse mais uma vez, daria à luz um filho fadado a depor Zeus, assim como Zeus depusera Cronos e como este havia deposto Urano. Portanto, após seduzir Métis, atraindo-a para o seu leito com palavras melífluas, Zeus, de repente, abriu a boca e a engoliu, e esse foi o fim de Métis, embora ele, depois, alegasse que ela lhe dava conselhos de dentro do seu ventre (GRAVES, 2018, p. 81).

A antropóloga Carol J. Adams (2016) considera que a carne tem sido usada na cultura ocidental como uma metáfora da opressão das mulheres. Nesse sentido, apresenta a história de Zeus e Métis como o paradigma do consumo de uma mulher depois de violá-la. Zeus, “o patriarca dos patriarcas, deseja Métis, persegue-a, com lisonjas e palavras melífluas consegue conduzi-la à alcova, submete-a, viola-a e depois engole-a. Mas diz que segue os seus conselhos de dentro do seu ventre, onde ela permanece” (p. 64). Para Adams, o consumo parece ser a etapa final do desejo sexual masculino e, como tal, fará parte da linguagem patriarcal. Daí que este exemplo de Zeus, ao instituir o objeto sexualmente desejado como algo consumível, se torne numa componente essencial da cultura androcêntrica, onde a violência sexual e o consumo de carne se interpenetram.

A riqueza simbólica deste mito leva-nos ainda mais longe. Segundo Adams, este é também um mito sobre o consumo masculino da linguagem feminina e para Robert Graves (2018, p. 82) revela uma insistência dogmática sobre a sabedoria como uma prerrogativa masculina, já que ao engolir Métis, Zeus conservou toda a sabedoria e todo o conhecimento até aí apenas pertença da deusa.

Diversos piropos recolhidos no quadro deste estudo expressam claramente a metáfora do sexo feminino como carne e o desejo sexual masculino como o seu consumo. “Comia-te toda!”, “És toda gostosa!” ou “És boa como o milho e eu gosto de pipocas”, são exemplos das realizações discursivas que os e as jovens conhecem da sua experiência quotidiana: ouvidas, sentidas e também ditas.

Aproximações ao Piropo

Em Portugal, o piropo, enquanto fenómeno sociolinguístico, não tem tradição de estudo académico. Não há registo de ensaios ou teses de doutoramento com esse título ou assunto na Biblioteca Nacional ou nos repositórios das principais instituições científicas nacionais. Sabemos, contudo, que o piropo é uma prática cultural enraizada. O interesse sobre o piropo é recente e essencialmente político, acompanhando a agenda mundial sobre igualdade de género. Emerge na imprensa, na internet e em algumas publicações no campo jurídico e de estudos das mulheres com o debate público sobre a violência de género, o assédio sexual e o seu enquadramento jurídico em termos penais.

Apesar disso, temos em Arnaldo Saraiva, especialista em literaturas marginais e marginalizadas¹, uma ajuda preciosa, já que se debruçou sobre o tema em duas crónicas de imprensa, atribuindo ao piropo um estatuto semiótico inconfundível. Na crónica que publicou no *Jornal de Notícias*, em 29 de dezembro de 1984, intitulada “Piropo: definição, modalidades e exemplos”, propõe a seguinte significação:

É um texto breve e luminoso (ou poético); é um texto tradicionalmente enviado por um homem a uma (ou mais) mulher(es) de que geralmente fala, embora nada impeça que seja também um texto enviado por uma mulher a um ou mais homens (já se vai vendo ou ouvindo) e até por uma mulher a outra, por um homem a outro; é um texto oral, ainda que dele se aproximem certos textos escritos [...] e ainda que possam equivaler a piropos certas sinalizações sonoras ou musicais (entoações, estalos de língua, ruídos de beijos, assobios) ou certas sinalizações visuais e gestuais (olhares, poses, sorrisos, reverências, levantar-se

¹ Ver a propósito Carlos Nogueira, Arnaldo Saraiva e as Literaturas Marginais e Marginalizadas, in Morujão, I. e Santos, Z. [Coord] *Literatura Culta e Popular em Portugal e no Brasil – Homenagem a Arnaldo Saraiva*, 493-509. Porto, CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, 2011.

descobrir-se, etc.); é um texto eufórico: quem bo diz manifesta (simuladamente ou não, pouco importa) uma alegria, um desejo, um prazer, faz um elogio, denuncia quase sempre uma intenção – a de estabelecer contacto, ter relação e, sobretudo relações com a pessoa a quem o dirige; é um texto que directa ou indirectamente convoca o todo ou as partes (sexuais) do corpo do destinatário (ou destinatária); é um texto que se diz ou se ouve em trânsito, até mesmo de automóvel, e preferentemente em espaços abertos (ruas, praças, esquinas, saídas de cinema, cafés, igrejas, escolas, restaurantes, jardins, praias, perímetros de edifícios em construção); é um texto que, pressupondo alguma distância social entre o locutor e o alocutário (pelo que não são propriamente piropos ou galanteios entre namorados), pode funcionar não só como estímulo de contacto, mas também como uma espécie de exibição ou de garantia da virilidade e da feminilidade, própria ou alheia (SARAIVA, 1984b).

Nesta e em outra crónica publicada uma semana antes no mesmo jornal², o autor preocupa-se em distinguir o piropo do “piropo”: o primeiro, cortês e literário; o segundo, injurioso e vulgar, também designado pseudo-piropo. Os marcadores de separação são diversos. Desde logo as aspas, sinal de antífrase e ironia. Saraiva lamenta a decadência do piropo em Portugal como arte de cortejar por excelência. E não poupa nas palavras, chegando mesmo a usar a expressão “miséria portuguesa”: “E é mais uma prova da confusão e da deseducação gerais o supor-se que são piropos algumas bocas que os homens mandam às mulheres na via pública [...] porque trata-se exatamente do contrário de um piropo que nunca pode ser insultuoso, grosseiro, desvalorizante ou depreciativo e que nunca pode dispensar a graça e a imaginação”. O campo semântico do piropo para o autor inclui expressões como amor cortês, trovadores, cortesia, gentileza, arte de cortejar, graça e imaginação.

Arnaldo Saraiva (1984b) define algumas das características do piropo e do seu contexto social que importa aqui resumir:

- O piropo é um problema de quem o diz, uma mensagem complexa em si mesma, ainda que pareça convocar o outro, a resposta do outro (aqui, claro, a mais das vezes, de uma outra), que geralmente não é dada;

² Jornal de Notícias, 22 de dezembro de 1984, crónica Bricolagens, última página (SARAIVA, 1984a).

- O piropo é uma afirmação de virilidade que às vezes funciona mais para a galeria, para companheiros machos - ou para o próprio, inseguro - do que para a mulher;

- A regra da prudência manda que a mulher fique impassível perante o mais sublime ou o mais bem-humorado dos piropos do mais atraente dos piropoiros;

- O conceito de piropo não é, nem pode ser, igual para todos ou para todas; ao fim e ao cabo, é a receção que decide onde há ou não há piropo;

- O piropo é um jogo do masculino e feminino;

- O piropo não é coisa que se cale ou que se guarde, mas também não é tudo o que se diz.

O debate público sobre a importunação sexual

A *Convenção do Conselho da Europa para a Prevenção e o Combate à Violência contra as Mulheres e a Violência Doméstica*³, adotada em Istambul, a 11 de maio de 2011, colocou na agenda política e social as questões do assédio sexual no espaço público. A Convenção foi ratificada por Portugal, em cinco de fevereiro de 2012, seguindo-se um debate intenso sobre os caminhos a seguir e as decisões a tomar relativamente ao desenho das medidas necessárias para a pôr em prática, designadamente as que interpelavam o ordenamento jurídico estabelecido. Os media impressos, a TV e a internet são, ainda hoje, testemunho das ideias e discursos em jogo⁴.

³ A Convenção entrou em vigor em 1/8/2014, foi já ratificada por 34 países e espera a ratificação dos outros 11 que a assinaram. A União Europeia foi a única organização internacional que assinou a Convenção, em 13/06/2017. Nenhum Estado não membro do Conselho da Europa a assinou até agora.

⁴ Ver a propósito: Fernanda Cândia, “Piropos já são crime e dão pena de prisão até três anos”, *Diário de Notícias*, 28/12/2015, <https://www.dn.pt/portugal/interior/piropos-ja-sao-crime-e-dao-pena-de-prisao-ate-tres-anos-4954471.html>; Henrique Monteiro, “Piropo é liga de cobre e galanteio. Mas não é ordinárice”, *Expresso*, 07/01/2016, <https://expresso.pt/sociedade/2016-01-07-Piropo-e-liga-de-cobre-e-galanteio.-Mas-nao-e-ordinarice>; José Soeiro, “Enchia-te toda de leite”, *Expresso*, 01/01/2016, <https://expresso.pt/blogues/2016-01-01-Enchia-te-toda-de-leite> . “Denúncias por importunação sexual continuam a aumentar, mas não se sabe se é da ‘lei do piropo’”, *Público*, 03/08/2019 <https://www.publico.pt/2019/08/03/sociedade/noticia/crimes-importunacao-sexual-subiram-2018-sabe-piropo-1882255>

É neste contexto que se discute o piropo, transformado numa questão central durante o debate público sobre a importunação sexual. Para uns, marca literária de uma matriz sociocultural a preservar. Para outros, expressão sociolinguística de uma tradição de dominação masculina que se pretende romper.

A necessidade de adotar as medidas previstas no artigo 40º da Convenção, transpondo-as para o direito português, gerou um debate acesso sobre a criminalização do assédio verbal. A consideração do piropo como uma das formas de assédio sexual verbal machista suscitou diversas propostas de criminalização que deram origem a objeções ou acordo de penalistas⁵.

Numa perspetiva de género e de direitos humanos, o piropo afeta a liberdade e a dignidade das mulheres no espaço público, tanto quanto afeta a liberdade e autodeterminação sexual de adolescentes.

Do galanteio à violência sexual

No seu percurso etimológico de sentido de fogo ou cor de fogo e de pedra preciosa (fina brilhante, avermelhada), o piropo metamorfoseia-se em fogo sensual e sexual, passando da poesia e do teatro popular para a rua, durante o século XIX⁶. Dele ficaram na memória coletiva, de forma mais impressiva, as duas dimensões de sentido referidas por Arnaldo Saraiva.

Em nosso entender, tanto na sua asserção de arte de cortejar (galanteio) como na de assédio verbal (importunação sexual), o piropo é uma manifestação discursiva da cultura patriarcal, participando nos mecanismos de poder e de submissão da dominação masculina. De facto, em qualquer dos cenários, a voz e o desejo dominantes são sempre masculinos. A diferença está na gestualidade social, nos recursos estilísticos utilizados, no vocabulário e nas alusões diretas ao sexo. O jogo de poder e o sentido de violência simbólica que pressupõem atravessam os dois cenários.

⁵ Ver a propósito Clara Sottomayor, A Convenção de Istambul e o novo paradigma da violência de género, *Ex aequo*, n.º 31, 2015, pp. 105-121.

⁶ Veja-se o estudo sobre o piropo espanhol de Gabriela Preisig (1998).

O piropo como caso de estudo

Partindo deste posicionamento teórico, introduzimos a temática do piropo em sessões de um programa de educação em sexualidade com perspectiva de género, destinado a jovens do ensino secundário, entre 15 e 17 anos, de 1 turma do 10º ano (n=13) e 3 turmas do 11º ano (n=59) de duas escolas da cidade de Coimbra. Num momento em que emergia um debate público sobre violência de género e assédio sexual, importava conhecer as experiências e as representações sociolinguísticas de adolescentes urbanos sobre o piropo. O foco na abordagem destas questões visou problematizar os efeitos de determinadas práticas socioculturais na restrição do direito à liberdade e autodeterminação sexual. Com esse objetivo, no quadro das propostas didáticas das sessões sobre violência sexual e de género, foram recolhidos relatos sobre experiências quotidianas do piropo a partir de um roteiro de questões prévias incidindo na definição de piropo, no seu significado socio-histórico, no seu contexto e em exemplos significativos. Os relatos serviram como ponto de partida para as atividades de análise, reflexão e debate sobre o vivido, sendo, posteriormente, sujeitos a análise do discurso, cujos resultados, em parte, aqui se apresentam.

Os cenários do piropo

O piropo é maioritariamente uma prática de rua e a seguir de escola, discoteca e centro comercial⁷.

Para Connell (1987), a rua pode ser vista como uma instituição ou, pelo menos, como uma configuração social definida, marcada por relações sociais específicas. Enquanto contexto social, a rua “mostra as mesmas estruturas de relações de género que a família e o estado. Tem uma divisão do trabalho, uma estrutura de poder e uma estrutura de cathexis⁸”. Na sua perspetiva, “a rua é um

⁷ De acordo com os relatos, o piropo acontece nos seguintes locais: rua (56,6%), escola (18,9%), discoteca (9,4%), centro comercial (3,8%), piscina (3,8%), praia (3,8%), redes sociais (1,9%) e ambientes desportivos (1,9%). Embora referidas isoladamente, as paragens de transportes públicos foram incluídas em rua.

⁸ Connell (1987) considera que existe uma dimensão emocional e erótica nos relacionamentos sociais. Usa o termo cathexis para definir a estrutura que organiza os afetos sexuais e emocionais entre as pessoas no mundo real. Para Giddens (2010, p. 121), a cathexis de Connell “diz respeito à dinâmica das relações íntimas, emocionais e pessoais, incluindo o casamento, a sexualidade e a educação das crianças”.

cenário de muita intimidação das mulheres, desde o assédio de baixo nível⁹ até à agressão física e à violação”. Neste sentido, a rua torna-se num campo de batalha. Mas pode também ser vista como um teatro – “um dos grandes teatros da sexualidade e estilos de masculinidade e feminilidade” – e, neste sentido, é performativa, abrindo espaço à diversidade e à mudança.

Mas, nos relatos, também a ocorrência do piropo na escola é significativa, constituindo uma parte do currículo oculto de que quase nunca se fala. Giddens (2010) define currículo oculto como “uma agenda implícita” do processo de escolarização. Tal implica a aprendizagem de comportamentos ou atitudes não explícitas no currículo formal, designadamente os que estão associados às diferenças de género. Trata-se, no fundo, como disse Ivan Illitch, de ensinar às crianças que o seu papel na vida é “saber qual o seu lugar e conformar-se com ele” (GIDDENS, 2010, p. 516).

De acordo com Graciela Morgade (2016) tanto no currículo explícito, como no currículo oculto e no currículo ‘nulo’¹⁰, as escolas não só não são neutras em termos de perspectiva de género, como tendem a suportar e reproduzir os dispositivos da heteronormatividade: divisão sexual do trabalho, participação política, invisibilidade das formas de experiência humana não dominantes. Como sabemos, tudo isto expressa-se, desde logo, na linguagem escrita e falada, regra básica inscrita na gramática da escola.

A rotina pedagógica escuda-se nos conhecimentos disciplinares formalizados nos programas, raramente trazendo a debate as práticas sociais adolescentes em termos de género e sexualidade. Embora permita focos de mudança, localizados aqui e ali, a escola mantém-se como uma poderosa instituição de reprodução cultural¹¹. Por isso, tem especial relevância a

⁹ Connell (1987) dá, como exemplo, o piropo sob a forma de assobio (*wolf-whistling*).

¹⁰ Para a autora, “os silêncios sistemáticos que falam”.

¹¹ Giddens (2010, p. 701) define reprodução cultural como a “transmissão de valores culturais e normas de geração em geração” incluindo “os mecanismos pelos quais a continuidade da experiência cultural é sustentada no tempo”. Salientado o papel central dos sistemas educativos nesse processo, o autor acrescenta: “Os progressos de escolarização nas sociedades modernas são dos principais mecanismos de reprodução cultural, e não operam unicamente através do que é ensinado na instrução formal. A reprodução cultural tem lugar de um modo mais profundo através do currículo oculto – os aspetos do comportamento aprendidos de modo informal na escola pelos indivíduos”.

abordagem curricular das relações de poder que atravessam o binómio género e sexualidade e que afetam de forma desigual quem nela aprende e ensina.

As discotecas e os centros comerciais, lugares de lazer e deambulação de adolescentes, são também cenários onde o piropo acontece. A piscina, a praia e os ambientes desportivos, onde o corpo se expõe mais descoberto, suscitam igualmente alguns piropos. Surpresa, é a sua fraca ocorrência relatada nas redes sociais, cenário onde as práticas de assédio sexual são frequentemente mencionadas na comunicação social.

O piropo que se ouve e se diz

Do conjunto de relatos recolhidos, foram identificados 110 piropos verbais diferentes, apresentando alguns deles diversas variações. Apenas 4, são interjeições do tipo “Ui, Ui!” e “Psss!”. A extensa lista mostra, desde logo, a familiaridade dos piropos na experiência de vida deste grupo de adolescentes. Dos 72 relatos recolhidos, apenas 1 não menciona qualquer piropo recebido ou dito. Quanto aos piropos não verbais, são referidos assobios, gestos de levantar as saias, sons de cavalo, vaca e touro: “BFFRRR!” e “MUUUUH!”.

Os piropos mais vezes referidos transmitem-nos, desde logo, o sentido masculino e sexual dominante:

O teu pai é terrorista? És cá uma bomba!

És como um helicóptero: gira e boa.

És boa como o milho!

Ó estrela, queres cometa?

És toda boa!

O teu pai é padeiro? É que és cá um pão!

A tua mãe é uma ostra? É que és cá uma pérola!

A natureza sexual do piropo

Como é qualificado o piropo? Que juízo é feito por este grupo de jovens sobre o piropo que conhecem nos cenários do dia a dia?

A natureza sexual do piropo é mencionada nas definições apresentadas na maioria dos relatos. Aparece enunciada como o motivo principal do piropo ou como uma das suas marcas mais relevantes em termos de intencionalidade. São disso exemplo:

Piropo é uma tentativa verbal de causar algum tipo de excitação sexual em outrem, geralmente direcionado de um homem a uma mulher. [...] o

piropo é uma tentativa de demonstrar uma pretensão de ter relações sexuais com outrem.

É uma frase ou um gesto que demonstra desejo sexual pelo outro; com vista a praticar relações sexuais. [...] é uma forma de tentar ter contacto com o outro, estabelecer uma relação normalmente sexual.

É um chamamento quase primitivo de cariz sexual a uma mulher por parte de um homem”. [...] “é um modo de um indivíduo do sexo masculino mostrar interesse sexual num indivíduo do sexo feminino através de um chamamento que muito provavelmente tem origens primitivas.

É um elogio com carácter sexual, isto é, quem o diz fá-lo de uma forma perversa em alto e bom som.

É uma forma de expressar o interesse sexual numa pessoa do sexo oposto que acha atraente.

[...] é quando se acha interesse em alguém visualmente.

Para mim, um piropo é uma frase feita, utilizada para atrair a atenção de alguém a nível sexual.

Neste contexto sexualizado, o piropo é percebido como uma tentativa de conquista masculina onde o corpo ou a aparência física sobressai como seu objeto:

O piropo é uma tentativa de engate. [...] para mim significa uma tentativa de aproximação e quebra gelo ou o simples ‘gozar’ com alguém ou até mesmo uma tentativa de aproximação sexual.

Um piropo é uma boca em relação a sexo, uma tentativa de alguém conquistar.

Um piropo foi, é e será sempre um grito de acasalamento por parte de um ser menos esclarecido no que toca às relações entre géneros.

É uma espécie de comentário, uma forma de nos atirmos a outra pessoa”; [...] o significado socio-histórico do piropo é alguém se atirar, tentar ‘engatar’ uma pessoa; sempre existiu.

O piropo é uma frase, adjetivo ou expressão que uma pessoa atribui a outra que considera atraente do ponto de vista físico;

É alguma coisa que nos é dita de maneira a, subtilmente ou não, elogiar o aspeto físico.

Analogias e metáforas sobre o corpo feminino

Os piropos referem-se à aparência física e ao corpo enquanto objeto sexual. Não são ditos piropos sobre capacidades intelectuais, competências sociais ou qualidades éticas.

A metáfora da mulher-alimento é recorrente, sendo comparada a fêvera, *nuggets*, peixe, pão, sonho (bola de Berlim), broa e milho-pipocas.

Ó fêvera, vem à brasa.

*Você é um peixeão!*¹²

O teu pai é padeiro? É que és cá um pão!

Seu pai é padeiro? Porque você é um sonho.

És uma broa.

És boa como o milho e eu gosto de pipocas.

A metáfora da mulher-objeto de valor compara o corpo feminino a pérola, obra de arte, obra de construção, joia, avião ou carro, através do jogo de analogias entre pai/mãe-filha, profissão-produto ou proprietário-objeto e também a vinho do Porto, pela sua gostosa depuração ao longo do tempo:

A tua mãe é uma ostra? É que és cá uma pérola!

O teu pai é pintor? És cá uma obra de arte!

Ó joia, anda cá ao ourives.

O teu pai deve ter um aeroporto, tu és cá um avião!

O teu pai deve ser mecânico, és cá uma máquina.

O teu pai é pedreiro? É que és cá uma obra!

Tu és como o Vinho do Porto, cada vez mais boa.

A consideração da mulher como ser que age por instinto, leva a criação de um piropo onde se joga a correspondência semântica entre o som emitido por um felino doméstico e os gemidos de uma mulher sexy:

Tu mias? É que és cá uma gata!

A metáfora da mulher-anjo encontra-se em dois piropos, um deles pensado para a obtenção de uma reação verbal da destinatária que logo tem resposta:

Magoaste-te quando caíste do céu?

Como é possível estares viva? [Ela diz qualquer cena, e eu digo: É que caíste do céu.

A metáfora da mulher-flor, carente de cuidado, expressa-se neste piropo:

Ó flor, queres regador?

Um dos piropos mais relatados escreve-se com o binómio pai terrorista-bomba para chegar ao de filha-sexy. Os referentes mostram o alinhamento do piropo com os destaques dados à violência pelos media. O humor sombrio expresso na alusão pública a um pai terrorista, só pode desencadear um

¹² Termo popular que significa, no Brasil, “mulher vistosa, bonita e de boas formas”.

sentimento de desconforto e humilhação, muito embora a metáfora sexual da bomba:

*O teu pai é terrorista? És cá uma bomba!
Deves ser filha de um terrorista, és cá uma bombaaa!
És filha de Bin Laden, és cá uma bomba!*

Em outros piropos, a lascívia sentida pelo locutor é causada pelo corpo atraente ou expressão facial da destinatária:

*O teu é pai astronauta? É que o teu sorriso leva-me às estrelas.
O teu pai é bombeiro? É que tu pões-me em brasa.*

O corpo fragmentado

À semelhança dos processos culturais dominantes de objetificação do corpo feminino, o piropo opera a sua fragmentação através do discurso, acentuando uma obsessão libidinosa. A par dos órgãos genitais, outras dimensões habitualmente sexualizadas fazem parte da enunciação: nádegas, mamas e contornos do corpo.

Dos genitais femininos, o clítoris e a vulva são nomeados em calão (grelo, testa), fazendo apelo a um imaginário brejeiro e popular, que evidencia as marcas sociais dos falantes:

*Até tirava os dentes da frente para te chupar melhor o grelo.
Espremo-te isso até sair Fanta.
Metia-te uma laranja na boca e chupava-te o grelo até sair Fanta¹³
Lambia-te essa testa!
Queres Ketchup?¹⁴*

Os termos usados para as nádegas são na maioria das vezes vulgares e, em alguns casos, têm um sentido de ofensa e humilhação. Os piropos que a seguir se transcrevem mostram essa variedade lexical:

*Com um cu desses, deixava-te vir cagar a minha casa.
Boa almofada.
Tens cá um panelão!*

¹³ O blogue *O Mundo das Marcas*, sintetiza a receita de sucesso da marca Fanta, um dos cinco refrigerantes mais vendidos no mundo: “Cores alegres, sabor de frutas, muitos deles exóticos, embalagens modernas e um pouco de gás [...] uma comunicação ousada e divertida [...] voltado para um público adolescente e jovem ávido por novidades” - <http://mundodasmarcas.blogspot.com/2006/06/fanta-fun-with-fanta.html>

¹⁴ Trocadilho fonético com “Queres que t chupe?”.

Grande cagueiro.

Granda peida.

Belo pacote.

Tens um beff.

És como um camião, tens cá uma traseira.

As mamas são metaforizadas em componentes de automóvel, mobiliário de suporte ou objetos flutuantes:

Esses airbags!

Com esses para-choques quem é que precisa de carro.

Fala-me dessas prateleiras.

Com essas boias não me importava de cair ao mar.

Os contornos ondulantes do corpo feminino são um estereótipo de atração sexual e, por isso, motivo de diversos comentários. De novo, o universo do automóvel, clichê masculino, serve de ponto de partida:

És um carro? É que tens cá umas curvas.

És uma pista de corrida, é que tens cá umas curvas.

Fico tonto só de olhar para as tuas curvas.

Figurações do sexo e da relação (hetero)sexual

Diversos piropos expressam uma intenção clara do falante de enredar a destinatária na sua voracidade sexual. Não se limitam a um comentário ou a um elogio. Antes comunicam um desejo imperativo de apropriação do corpo alheio para satisfação sexual. Afirmam propósitos libidinosos, publicitam potência sexual, remetem para proezas sexuais onde não há limites para o exagero. Verbos como comer, chupar e lambar são ilustrativos.

As alusões à relação sexual são sempre heteronormativas. É um terreno privilegiado para a exibição da virilidade, exemplificada em diversos piropos como estes:

Tirava-te os três.

Já marchavas.

Exemplo paradigmático é o que remete para o ato de penetração através de uma metáfora de corpos celestes e de um trocadilho fonético:

*Ó estrela, queres cometa?*¹⁵

Um outro, parte da mesma metáfora para acrescentar a polissemia sexual dos efeitos da lua no comportamento humano (lua cheia, lua de mel):

¹⁵ “Ó estrela queres que o meta? ou “cu meta?”

Ó estrela! Vamos à lua?

Mas ainda se pode ir mais longe na magnitude dessa virilidade. A similitude de um pênis com a potência de uma broca de perfuração de um poço de petróleo é um exemplo elucidativo, tanto mais quando é associado a uma estratégia de predador:

Saltava-te em cima até encontrar petróleo.

A cultura do *fast-food* também sugere o imaginário sexual masculino para um piropo de humilhação, onde se denota a presença, em pano de fundo, do duplo padrão sexual:

*A tua irmã é como a nuggets do MacDonal'd's, encaixa de quatro.*¹⁶

Outro conjunto de piropos, talvez acompanhados de um suspiro prolongado, deixam no ar o insaciável apetite sexual masculino, que conhecemos como um dos mais fortes estereótipos de género:

O que eu fazia contigo...

O que eu te fazia...

A cultura “pimba” é fonte de inspiração do piropo. O uso do refrão de uma canção popular do Brasil serve de mote:

*Oh, lá em casa na minha cama.*¹⁷

Os genitais masculinos também fazem parte do glossário do piropo. Traduzem a virilidade em palavra e remetem para a ação desejada. Aparecem em calão, num pedido explícito, incandescentes ou disfarçados em objetos fálicos: brasa, regador, taco de bilhar, foguetão e pau:

Chupa-me a piça.

Ó febra, chega-te à brasa.

Ó flor, queres regador?

Vamos jogar bilhar?

Queres ir à lua? Monta aqui no foguetão.

*Sabes se o Paulo vem?*¹⁸

¹⁶ Trocadilho com a caixa de *Chicken McNuggets* (carne de frango processada, panada e frita) vendida em porções de quatro, uma vez que, segundo a empresa: “Three would've been too few. Five would've been like, wacky”. *Encaixa de quatro* (em caixa de quatro) remete para a penetração sexual da mulher por detrás.

¹⁷ “Oh, Lá Em Casa!” Banda Champion. <https://www.letras.mus.br/banda-champion/1919074/> Também em “Ô Lá Em Casa” Léo e Junior <https://www.letras.mus.br/leo-junior/1670702/>

¹⁸ Trocadilho fonético com “sobes o pau bem?”.

O cardápio malicioso do piropo também se serve da religião para a investida sexual, emergindo em frases retóricas onde se joga com a tradicional predominância do catolicismo em Portugal. A interpelação “És católica?” põe em jogo uma estratégia enganosa que visa diminuir a distância psicológica para, logo a seguir, surpreender a destinatária com uma blasfémia¹⁹:

Andas à procura de Deus? Então põe-te de joelhos.

És católica? Então deixa-me ir-te ao cu por amor de Deus.

És católica? É que tens um cu que valha-me Deus.

Em outro piropo, o convite apresenta-se sob o véu do enamoramento:

Por acaso és católica? Então, deixa-me levar-te a sair por amor de Deus.

Piropos com pretensão mais literária anunciam a potência masculina como um parque de diversões, garante da realização sexual:

Ó Alice, queres vir conhecer o país das maravilhas?

Por vezes, nem o imaginário da relação incestuosa escapa, a coberto de um uso carinhoso do termo “filha”, vulgar na intimidade sexual com o sentido de “querida”, mas sem esconder a relação de domínio que institui:

Eu dizia-te, ó filha.

Se fosse teu pai, tomava banho contigo todos os dias.

O efeito galeria

Como retrato da virilidade, o piropo exige o aplauso ou, pelo menos, o acordo tácito do público masculino. O caçador lança o ataque calculado à presa, exibindo perante os pares a mestria do enredo verbal e a bravura própria do macho. O piropo torna-se, então, um pretexto de afirmação. Deste modo, o piropeador posiciona-se na luta pelos territórios da identidade masculina, ao mesmo tempo que ativa um ritual de poder grupal de raiz patriarcal. À adolescente ou mulher, chegam a voz e o eco das palavras afirmadas e das gargalhadas reiteradas que falam da submissão sexista.

Oh puto, é gira e boa.

Olha esta.

O rabo daquela ali fascina-me.

Aquela ali é toda boa.

¹⁹ A sodomia e a felação sempre foram consideradas pecados de luxúria contranatura por se afastarem do fim reprodutor da sexualidade. Ver, a propósito dos manuais de confesores, Carvalho (2011).

O piropo no feminino

Em alguns relatos, são referidos usos do piropo por jovens do sexo feminino, nomeadamente em lugares como discotecas. Nestes casos, o padrão de discurso não se altera, nem a gramática da sua intencionalidade que continua a ter conotação sexual. Seguem, assim, o mesmo modelo de enunciação, denotando uma clonagem da linguagem viril:

Partia-te todo!

Estavas bem na minha cama.

És todo bom.

Efeitos do piropo

Os efeitos psicológicos e sociais do piropo não têm sido valorizados no campo educativo, contribuindo para a manutenção da ordem de género. Apesar disso, a percepção negativa do piropo é expressa em vários relatos, sendo inclusive reconhecido como ato de importunação sexual:

Socialmente, significa que muitas pessoas (tipicamente, mulheres) são abordadas através de piropos variadas vezes ao dia. Tal, pode resultar no facto de estas pessoas mudarem a forma como se vestem, a sua rotina diária e até as relações sociais.

O piropo pode ser considerado falta de educação ou ofensivo, dependendo da pessoa que o transmite. Pode ser considerado assédio.

Socialmente, o piropo é dito por alguém de um estatuto social baixo (principalmente dito por pessoas que trabalham na construção) e é algo negativo. Para mim um piropo é algo mau e que levo a mal pois vem por parte de uma mente perversa.

Um piropo é, na minha opinião, uma boca que é feita para causar desconforto e por isso, uma falta de respeito". "[...] um piropo tanto a rapazes como a raparigas significa que alguém pretende algo com outra pessoa, provavelmente, sexualmente e que muitas vezes excedem os limites e podem causar desconforto e ser desrespeitoso.

São raros os casos de apreciação positiva. Mesmo quando se descobre no ato do piropo algo lúdico “como uma brincadeira que se faz com as mulheres”, também se reconhece que pode resvalar para a ofensa, mau gosto ou desrespeito:

Piropo é um gesto de brincadeira, que pode ser ofensiva e normalmente elogiar uma gaja boa que vai a passar no passeio;

É uma maneira, que pode ser divertida ou de mau gosto, para tentar ‘chegar’ à pessoa a quem se dirige; de cariz sexual;

Para mim um piropo é um ato que demonstra falta de respeito, mas também como uma brincadeira por alguns.

Por outro lado, também se associa o caráter de brincadeira do piropo ao seu papel na convivência entre amigos. Trata-se de processos de construção de identidades e de afirmação grupal, típicos de culturas juvenis masculinas:

O piropo é qualquer comentário, geralmente em tom de brincadeira, feito por uma pessoa a outra que lhe causa qualquer tipo de impressão. [...] é uma forma de comentário feito, por exemplo, por um grupo de amigos para se afirmarem ou como forma de convivência.

Como se constata, o piropo é quase sempre sinónimo de voz masculina. Voz que se faz ouvir, que se impõe como algo natural e inquestionável e que muitas vezes desconforta e intimida. Este poder de dizer, de ritualizar o desejo próprio, associa a dominação no espaço público à posse simbólica do corpo feminino.

Considerações finais

A cidadania vive-se intensamente na urbe, em todos os seus lugares e instituições. As ruturas na dignidade humana que ocorrem no seu território, sejam por razão da pobreza, da violência ou da identidade de género dão-nos uma ideia da natureza das dinâmicas sociais que aí ocorrem e das relações de poder que as atravessam.

A linguagem é a expressão das identidades e propósitos dos atores sociais nos diversos contextos de interação. Através dela se reconhecem as hierarquias nas formas de tratamento, as cumplicidades no uso do sentido, as marginalidades linguísticas, os discursos dominantes ou as lutas pelo significado sobre a realidade.

Na tradição cultural ibérica, o piropo surge no campo poético como uma forma de elogio e enaltecimento da beleza feminina, dita, declamada ou cantada por voz masculina. A partir dos finais do século XIX, o piropo ganha uma expressão particular na cultura popular oral, soando nas ruas, normalmente acompanhado de assobios, gestos e risadas masculinas.

De conteúdo quase sempre sexualizado, o piropo acaba por transformar-se num currículo cultural de género que ensina sobre os papéis sexuais socialmente esperados. O facto de se basear em esquemas de ludicidade linguística como estratégia expressiva, o piropo cativa adolescentes e adultos que veem nele um meio de afirmação da sua virilidade.

O piropo não é apenas uma apreciação subjetiva das qualidades físicas de uma mulher, uma forma de descortesia, um linguajar boçal e grosseiro, uma questão de má educação, mas sim uma das formas mais insidiosas e toleradas de sexismo no quotidiano, facilmente observável como caso de aceitabilidade cultural. De facto, o piropo é uma manifestação de poder da masculinidade hegemónica que atinge a liberdade e a autodeterminação sexual das mulheres, principalmente, mas também de pessoas que assumem modos diferentes de se ser homem ou mulher²⁰.

A análise do piropo enquanto discurso e prática social mostrou-se um bom ponto de partida para o debate em sala de aula sobre as relações de poder associadas à sexualidade e ao género. O facto de partir das experiências sociais dos e das adolescentes torna mais próximo e vivido o mapeamento das posições desiguais que atravessam a sexualidade e o género.

A utilização da perspetiva de género na análise sociocultural do piropo de rua percebido por adolescentes permite pôr em jogo a experiência desigual dos corpos femininos e masculinos e os sentidos que sobre eles se tecem. Como por esta via se proporciona a tomada de consciência dos efeitos de poder e saber que marcam as relações de género no quotidiano da cidade, também contribui para desenvolver o pensamento crítico na escola, tornando o exercício da cidadania mais exigente, equitativo e participativo.

Um percurso didático como este que parta da realidade vivida, suscita processos de reflexão sobre as práticas e promove mudanças com sentido no diálogo quotidiano entre diferentes identidades. Deste modo, contribui para colocar cada pessoa no centro de um processo educativo que, além de seu, é, humana e decisivamente, partilhado.

Referências

- ADAMS, C. J. **La Política Sexual de la Carne**. Uma teoria crítica feminista vegetariana. Madrid: Asociación Cultural Derramando Tinta, 2016.
- CARVALHO, J. R. As sexualidades. In: MATTOSO, J.; MONTEIRO, N. G. (Coord.). **História da Vida Privada em Portugal**. A Idade Moderna. Lisboa: Temas e Debates, 2011. p. 96-129.

²⁰ Na sua teorização da ordem de género, Connell (1987) define estes grupos como masculinidades e feminilidades subordinadas e/ou resistentes.

- CONNELL, R. W. **Gender and Power**. Society, the Person and Sexual Politics. Cambridge: Polity Press, 1987.
- GIDDENS, A. **Sociologia**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.
- GRAVES, R. **Os Mitos Gregos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.
- MORGADE, G. (Coord.) **Educación Sexual Integral con Perspectiva de Género**. Rosario, Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones, 2016.
- PREISIG, G. **Una investigación sobre el piropo español**. Tese de Mestrado em Artes. 1998. The University of British Columbia: Vancouver, 1998.
- SARAIVA, A. A decadência do Piropo. **Jornal de Notícias**, Porto, 22 dez., 1984a. Bricolagens, última página.
- SARAIVA, A. Piropo: definição, modalidades e exemplos. **Jornal de Notícias**, Porto, 29 dez., 1984b. Bricolagens, última página.

*Funk ostentação:
Masculinidades de jovens contemporâneos*

Juliana Vargas
Carin Klein

O presente trabalho, recorte de uma investigação maior, constitui-se em um estudo qualitativo, elaborado frente aos aportes teóricos dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos de Gênero, em perspectiva pós-estruturalista.¹ O objetivo principal está em visibilizar e problematizar a operacionalidade de determinados discursos visibilizados por determinados artefatos midiáticos (músicas e clipes), na constituição da subjetividade de jovens contemporâneos e, por conseguinte, na (re)produção de formas de viver a masculinidade na atualidade. Tais jovens, com idades entre quatorze e dezessete anos, são estudantes de duas escolas públicas localizadas na periferia de Porto Alegre (RS) e Canoas (RS).

É importante referir que tais discursos eram evidenciados em músicas associadas ao gênero contemporaneamente conhecido como *funk ostentação*, o qual era destacado pelo grupo de estudantes em questão como um de seus favoritos. Também é importante destacar que os jovens escutavam e compartilhavam tais músicas através de seus aparelhos celulares, muitas vezes em meio às atividades de sala de aula, não acatando assim a legislação vigente que proíbe o uso de tais aparatos nas escolas das redes de ensino das quais fazem parte.

A partir da perspectiva dos Estudos Culturais é possível compreender as manifestações significativas para os distintos grupos sociais, tal como as músicas escutadas pelos alunos, como produções culturais e ainda, como ações comunicativas/identitárias dos grupos sociais nos quais os jovens alunos transitam. Já os Estudos de Gênero, ao deslocarem o foco de análise dos comportamentos de homens e mulheres como originários unicamente de categorizações biológicas para o entendimento dos mesmos como relacionados às construções históricas sociais, fomenta modos diferenciados de descrição e análise de tais sujeitos (LOURO, 1997). Lauretis (1994) compreende gênero para

¹ Estudo vinculado à pesquisa de Pós-doutorado da autora Juliana Vargas, “A música no celular e a sala de aula: problematizando discursos e juventudes contemporâneas”, orientado pela Prof^a Dra. Paula Regina Costa Ribeiro.

além das diferenças sexuais, pois para autora também essas não são universais, tão pouco articuladas em razão de essências ditas únicas. Alinhada às ideias de Foucault (2009) sobre a constituição do sujeito a partir das práticas de subjetivação, a referida autora pontua a potencialidade de pensar o conceito de gênero como também uma tecnologia, produto de práticas discursivas.

De acordo com as perspectivas teóricas elencadas, o conceito de juventude remete à ideia de uma categoria plural, distante das classificações etárias e das descrições biológicas, como modos únicos para descrevê-la e contextualizá-la, tal como abordam autores como Feixa (1999) e Dayrell (2001). Da mesma forma, entende-se que a cultura midiática está presente no cotidiano de nossos jovens contemporâneos e segundo Kellner (2001) a cultura midiática (construída, incessantemente, por meio de imagens e sons) modela uma visão prevalecente de mundo, fomentando opiniões políticas e comportamentos sociais, definindo o que é considerado bom ou mau, positivo ou negativo, moral ou imoral, fornecendo a matéria prima para a construção das identidades dos indivíduos.

Apresentamos, a seguir, ferramentas teórico-metodológicas importantes para a constituição desta discussão. Em seguida, destacamos algumas características do gênero *funk* ostentação buscando visibilizar nesses discursos, o dizem sobre gênero, sexualidade e consumo evidenciados em tais músicas. Encerramos este estudo com a certeza de que outros discursos poderiam ser problematizados na procura de visibilidade para dimensões ainda pouco estudadas no que se refere à constituição das masculinidades juvenis. Compreendemos que esta investigação, mais do que visibilizar e problematizar a constituição de expressividades das culturas juvenis contemporâneas, visa contribuir para organização de diferenciadas práticas pedagógicas nas instituições escolares, a partir do conhecimento de dimensões da vida dos jovens na atualidade.

A cultura e a constituição das masculinidades dos jovens contemporâneos

O conceito de cultura é amplamente alargado a partir de análises embasadas no campo dos Estudos Culturais em tal perspectiva teórica. Conforme Escosteguy (2001, p. 26), “o padrão estético-literário de cultura, ou seja, aquilo

que era considerado ‘sério’ no âmbito da literatura, das artes e da música passa a ser visto apenas como *uma* expressão da cultura [...]”.²

Segundo Hall (1997), a cultura, para a perspectiva dos Estudos Culturais, é o *locus* central de uma sociedade. É na cultura que são estabelecidas, mas também contestadas, as distinções entre os indivíduos. Segundo tal perspectiva, as diferenças étnicas, de gênero e de classe constituem-se e são articuladas no âmbito cultural. Tal posição é corroborada por Sardar e Van Loon (2005). Os autores apontam que a cultura é o espaço, a arena onde estão situadas a crítica e as ações políticas. Assim, considerando que a cultura assume o papel central nas transformações de uma sociedade, os Estudos Culturais buscam compreendê-la em toda a sua complexidade.

Atualmente, nossa cultura globalizada é marcada pela era digital e pelo consumo, sendo que tais dimensões se mantêm intrinsecamente relacionadas. Segundo Kellner (2001, p. 9), há uma cultura veiculada pela mídia cujas imagens, sons e espetáculos que auxilia “[...] a urdir o tecido da vida cotidiana, dominando o tempo de lazer, modelando opiniões políticas e comportamentos sociais, fornecendo o material com que as pessoas forjam sua identidade”. Nesse sentido, a rádio, a televisão, o cinema a internet, especialmente as redes sociais fornecem “modelos” daquilo que significa ser homem ou mulher, bem-sucedido ou fracassado, poderoso ou impotente – modelos esses que são utilizados pelas pessoas para construir o seu senso de classe, de etnia e raça, de racionalidade, de sexualidade, de pertencimento, ou não, a uma dada comunidade. Pode-se afirmar que a cultura modela uma visão prevalecente de mundo, e também fornece a matéria prima para a construção das identidades sociais dos indivíduos.

Desta forma, assumimos que a cultura é um campo de conhecimento complexo, **que inclui todos os costumes, hábitos e aptidões adquiridas pelo ser humano durante o processo de sociabilização.** A cultura também é definida no âmbito das ciências sociais como um **conjunto de ideias, comportamentos, símbolos e práticas sociais**, aprendidos de geração em geração através da vida em sociedade. Com a sociabilização, ao longo do tempo, os homens foram mudando seus costumes, hábitos e conhecimentos acerca de si, da sociedade e da vida, tais mudanças são conhecidas como processos culturais, dos quais:

² O grifo foi feito pelas autoras.

Definimos o que é – ou não – natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino e masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com marcas dessa cultura (LOURO, 2010, p. 11).

Cabe salientar que gênero é uma construção histórica e cultural, uma estrutura ampla e complexa, pois engloba a economia, o estado, as instituições, a família e a sexualidade, indo além das dicotomias masculino e feminino, dos chamados “papeis de gênero” ou determinados pela biologia. Ou seja, podemos pensar na perspectiva de que o gênero atravessa e constitui as leis, as teorias e os conhecimentos de uma determinada cultura, tornando genericadas as instituições, as leis, os currículos, os espaços que ocupamos, as formas de expressarmos nossos sentimentos de amor, cuidado, proteção, etc. (DAL’IGNA; KLEIN; MEYER, 2016)

Para Connell (1995) diferentes masculinidades são produzidas no mesmo contexto social. Nesse sentido, as relações de gênero incluem arranjos complexos e hierarquias, entre homens e mulheres, mas também, entre homens e homens, evocando dessas produções resistências, visibilidades, legitimação e poder. Há uma determinada forma hegemônica de exercer a masculinidade, assim como, o controle sobre outras masculinidades, tornando-as assimétricas e alvos constantes de disputas e significação. Kimmel (1998, p. 105) assinala que a masculinidade atua “[...] como uma construção imersa em relações de poder [...]”, capaz de torná-la “[...] frequentemente algo invisível aos homens cuja ordem de gênero é mais privilegiada com relação àqueles que são menos privilegiados por ela e aos quais isso é mais visível”. Nas palavras desse autor:

Dentro da cultura dominante, a masculinidade que define os [homens] brancos, de classe média, adultos jovens heterossexuais, é o modelo que estabelece os *standards* para outros homens, a base a partir da qual se medem outros varões e aos que, mais comumente que se acredita, eles aspiram. [...] A definição hegemônica da virilidade é um homem *no* poder, um homem *com* poder e um homem *de* pode (KIMMEL, 1997, p. 50-51) [grifos do autor].

Connell (1995, p. 188) define a masculinidade como “uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero”. Segundo o mesmo autor (1995, p. 189) “gênero é, nos mais amplos termos, a forma pela qual as capacidades reprodutivas e as diferenças sexuais dos corpos

humanos são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico”. A partir do conceito de gênero, pode-se compreender que:

No Gênero, a prática social se dirige aos corpos. Através dessa lógica, as masculinidades são corporificadas, sem deixar de ser sociais. Nós vivenciamos as masculinidades (em parte) como certas tensões musculares, posturas, habilidades físicas, formas de nos movimentar, e assim por diante (CONNELL, 1995, p. 189).

Como já indicamos, caracterizar ou definir a masculinidade é um processo complexo, pois envolve um conjunto de possibilidades, arranjos e representações, e não pode ser visto como um modelo singular, um tipo ou estilo de vida, do qual o indivíduo realiza uma escolha. A diversidade de representações permite falar sempre em masculinidades, pois ela é vivida de forma plural e multifacetada. “Diferentes masculinidades produzem diferentes sujeitos, que ocupam lugares sociais diferenciados” (ZAGO; SEFFNER, 2008, p. 2).

Importante destacar que os processos de constituição das subjetividades dos jovens estão implicados nas formas como esses elencam a partir de um “feixe de relações” (FOUCAULT, 2000, p. 59), vivências em torno das masculinidades na contemporaneidade, uma vez que “os modos de subjetivação, são, precisamente, as práticas de constituição dos sujeitos” (CASTRO, 2009, p. 408). Vale pontuar ainda que, segundo Larrosa (2000), a “constituição das subjetividades está relacionada aos aspectos da experiência de si, nas quais o sujeito relaciona-se consigo mesmo, ou seja, os modos pelos quais ele se observa, analisa e reconhece a si próprio”.

Caminhos metodológicos

Como metodologia, foram utilizados um questionário aberto e a análise de determinados artefatos culturais (músicas e vídeos), descritos pelos jovens investigados como seus preferidos. É importante destacar que o questionário abordou temáticas como constituição, escolaridade e profissão do grupo familiar, questões relacionadas à diversão e ao lazer dos jovens, à escola e aos estudos, ao uso do celular e da internet, e por fim, uma listagem das dez músicas que mais escutam em seus celulares. Tal ferramenta foi aplicada em três turmas do 9º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas, localizadas na periferia de Porto Alegre (RS) e Canoas (RS).

Após digitalizar e tabelar tal questionário, foram destacadas as opiniões e músicas mais frequentes e ainda, outros temas do cotidiano dos jovens. Assim,

foram organizados Grupos de Discussão com os jovens, no quais foram debatidos e analisados os vídeos das músicas mais citadas pelos jovens, as quais se destacaram ³*Menino Sonhador* (Mc Pedrinho)², *4M Nato* (Mc Davi)³ e *Baile de Favela* (Mc João)⁴. A análise dos discursos dos artefatos midiáticos (músicas e vídeos) foi realizada a partir de Michel Foucault (2012).

Compartilhamos com Meinerz (2011, p. 486) o entendimento de que a metodologia do grupo de discussão abre a possibilidade de escuta sensível, que não se fundamenta apenas em rigores teóricos para sua realização, uma vez que tal escuta é dependente da postura “política, afetiva e ética do pesquisador”. Compreendo assim que tais metodologias potencializam análises sobre a constituição das subjetividades dos estudantes na contemporaneidade e, por conseguinte, na constituição das masculinidades juvenis contemporâneas.

O funk: não apenas uma cultura da periferia

Em nossa sociedade a cultura está intrinsecamente relacionada ao consumo, o consumo faz parte do dia a dia das pessoas, e essa realidade é expressa através das manifestações culturais da periferia. A música (samba e funk) e a dança são exemplos de expressões culturais que atuam no retrato e na constituição da realidade das favelas. Segundo Herschmann (2005), apesar de ter sido visibilizado na década de 1970 na conhecida casa de espetáculo Canecão, o *funk* encontrou o seu espaço posteriormente nos bairros dos subúrbios cariocas. Nos tempos atuais, é possível afirmar que o referido gênero é produzido e consumido por "diversos grupos e segmentos sociais, e pela indústria cultural em geral." (HERSCHMANN, 2005, p. 73).

De acordo com Dayrell (2002) o *funk*, assim como o *rap* tem sua origem na música negra norte-americana, a qual incorporou sonoridades africanas, baseadas, segundo o referido autor, no ritmo e na tradição oral. De um modo geral, tal ritmo musical é associado às classes sociais de menor poder aquisitivo e, por conseguinte, com uma suposta menor possibilidade de aquisição de bens

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jEzjNHkrgE>. Acesso em 16 ago. 2019.

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=izZXW7hmY2A>. Acesso em 16 ago. 2019.

⁴ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kzOkza_u3Z8. Acesso em 16 ago. 2019.

de consumo. A forte presença do *funk* em nossa sociedade, em especial do estilo ostentação, pode ser percebida nas trilhas sonoras de novelas de grande audiência, na presença de artistas do gênero, em programas de televisão e também pelos numerosos shows que os/as artistas realizam mensalmente. Sobre a popularização do *funk*, vale destacar as palavras do DJ Malboro, um dos percussores do estilo no Brasil: “É a verdadeira Música Popular Brasileira, a MPB, [...]. Acho que não existe nada hoje no Brasil que tenha tanta força ou que seja ligado de um modo tão verdadeiro ao que as pessoas pensam como o *funk*” (DJ Malboro) (PLATT; NEATE, 2008, p. 85).

As músicas relacionadas ao *funk* ostentação traçam, em sua maioria, narrativas acerca dos “benefícios” que o acúmulo de bens e de patrimônio proporciona aos homens jovens: a companhia de belas mulheres e a elevação de um *status* frente aos demais. O mesmo estilo musical apresenta músicas que descrevem os desejos femininos como unicamente relacionados à vaidade e à beleza. Nas canções, tais desejos são atendidos, de um modo geral, por homens que pagam às mulheres o que elas querem. Os relacionamentos afetivos também são organizados a partir da mesma lógica; mulheres namoram homens que “bancam” tudo o que elas desejam.

Os modos de ser jovem e homem: discursos visibilizados

Apesar de grande parte dos jovens gostarem das músicas citadas, eles reconhecem que os cliques apelam para carros de luxo, bebidas caras e principalmente para a exposição sensualizada de mulheres para sua popularização na *web*. Os jovens também acreditam que homens ricos consigam relacionar-se com um número maior de mulheres. No entanto, tais mulheres seriam “as interesseiras” e não “as de fé”, aquelas que os jovens procurariam para ter um relacionamento sério.

Ostentação fora do normal (Mc Léo da Baixada e Mc Daleste)
Ostentação fora do normal,
Quem tem motor faz amor,
Quem não tem passa mal,
Eu sei como te impressionar
bota o cordão pra fora que elas morre,
tô de RR, trajado de Cristian,
Mulherada entra em choque.

Baile de Favela (Mc João)
Ela veio quente, e hoje eu tô fervendo
Que ela veio quente, hoje eu tô fervendo
Quer desafiar? Num tô entendendo
Mexeu com o r7 vai voltar com a xota ardeno (vai)

Os jovens pesquisados associam a masculinidade expressa nas músicas apresentadas com a possibilidade de consumir artefatos de luxo e, por conseguinte, ter a companhia de belas mulheres. A maioria dos jovens e das jovens pesquisadas compreende que os artefatos não influenciam sobre seu modo de vida. No entanto, os estudantes relataram que se começasse a ganhar bastante dinheiro “ostentariam” carros, motos e outros artefatos de luxo, de modo semelhante ao que é evidenciado pelos cantores nos cliques analisados. Um recorte da letra da música 4M (Mc Davi), uma das mais citadas pelos alunos, se refere ao que é evidenciado:

Tô querendo mais dinheiro agora
Não tô querendo me relacionar
Tô bem focado nos trampos
Hoje foi só pra lembrar
Que esse é seu único encanto
E seu vício pode pá
4m⁴ nato com o money bem gasto
4m é claro música adoidado
4m rodeado de mulher do lado
4m é fato que são M's bem bolado

Não é o caso dos estudantes pesquisados, mas muitas vezes o estilo de vida *rap* e *funk* possibilita a muitos desses jovens uma ampliação significativa nos percursos de vida (GIDDENS, 1995), uma vez que abre espaços para os jovens sonharem com outras alternativas de vida que não aquelas restritas, oferecidas pela sociedade. Segundo Dayrell (2002) a vivência do estilo possibilita a esses jovens práticas, relações e símbolos por meio dos quais se afirmam com uma identidade própria, como jovens. Enfim, o estilo se coloca como mediador de um determinado modo de ser jovem.

Como afirma Vargas (2015), é possível pensar que as músicas alinhadas com o *funk* ostentação visibilizem a ideia de que, na contemporaneidade, o mundo configura-se como um palco de performances, no (e do) qual somos

⁴ Os 4m's se referem a *money* (dinheiro), música, mulher e maconha.

consumidores de bens de consumo, de bens culturais e até mesmo de relacionamentos. Como afirma Bauman, as sociedades contemporâneas padecem da *síndrome consumista*, na qual os desejos e anseios pelos bens materiais devem ser atendidos de forma quase imediata. Nas palavras do autor, tal síndrome envolve a “[...] enfática negação da virtude da procrastinação e da possível vantagem de se retardar a satisfação [...] encurta radicalmente a expectativa de vida do desejo e a distância temporal entre este e a sua satisfação, assim como entre a satisfação e o depósito de lixo” (BAUMAN, 2008, p. 111). Também as palavras de Dayrell (2002, p. 124) são profícuas para a problematização:

Vivemos no Brasil uma situação paradoxal. Nas últimas décadas vem ocorrendo uma modernização cultural, consolidando uma sociedade de consumo, ampliando o mercado de bens materiais e simbólicos, mas que não é acompanhada de uma modernização social. Assim, os jovens pobres inserem-se, mesmo que de forma restrita e desigual, em circuitos de informações, por meio dos diferentes veículos da mídia, e sofrem o apelo da cultura de consumo, estimulando sonhos e fantasias, além dos mais variados modelos e valores de humanidade.

Para finalizar

Entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que se proporciona. Deste modo, os alunos pesquisados apresentam especificidades e constroem determinados modos de ser jovem de acordo com os recursos que dispõem o que não significa que haja um único modo de ser jovem nas camadas populares. “Essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos” (DAYRELL, 2003, p. 42).

Pode-se dizer que no âmbito dos estudos de gênero, a masculinidade torna-se um fenômeno discursivo, a ser analisado e discutido como tal, implicado em um campo de disputa e negociação de condutas, regras e comportamentos sociais, acessíveis e vivenciados tanto por homens, como por mulheres (ALMEIDA, 1996). É exatamente esse caráter móvel e provisório das relações

entre masculinidades, feminilidades, homens, mulheres e poder que nos possibilita o exame da multiplicidade de masculinidades e de feminilidades e do caráter construído das relações de gênero.

A masculinidade expressa nas músicas de funk, estilo mais ouvido por esses jovens, é representada pelo poder de consumir artefatos de luxo e pela possibilidade de ter a companhia de belas mulheres. Os jovens se identificam com a manifestação cultural que denota o poder de consumo das classes populares, assim o grupo social, no qual os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, produz uma cultura própria.

Nessa perspectiva, embora a grande maioria dos jovens sejam provenientes das classes populares, o luxo e a ostentação passam a atuar como princípios organizadores de uma masculinidade hegemônica, exercendo no âmbito do discurso valor e ascendência de uns sobre os outros, constituindo a própria masculinidade de forma desigual. A produtividade dessas análises coloca-se na possibilidade de visibilizarmos e refletirmos sobre os artefatos contemporâneos, o consumo, o currículo, ou seja, (o que dizem, para quem e em que circunstâncias), uma vez que o gênero torna-se um organizador das relações sociais e da cultura.

Entendo que apenas re(conhecendo) nossos alunos de forma integral que vamos conseguir lhes proporcionar metodologias diferenciadas, bem como formar professores/as preparados/as para lidar com a diversidade que compõe a realidade de uma sala de aula, a fim de proporcionar um ensino mais crítico, ativo, reflexivo, significativo e humano para a sociedade.

A instituição escolar é uma instituição que atua diretamente no processo de constituição da subjetividade dos jovens. No entanto, em muitas situações, as práticas nas instituições acabam por corroborar a constituição de um/a aluno/a passivo/a, que deve ter a capacidade de ouvir, prestar atenção ao que o/a professor/a diz e fazer o que lhe é mandado. Tal aluno/a, dentro dos padrões culturais analisados a pouco, é ensinado (disciplinado) para se enquadrar nos modelos exigidos durante o surgimento das escolas públicas, na revolução industrial, que tinha como objetivo preparar, de forma massiva, uma mão de obra mais qualificada (alfabetização e matemática básica) para servir o mercado de trabalho industrial.

Esse modelo tradicional rígido prejudica o desenvolvimento de uma sociedade mais consciente, uma vez que impossibilita aos/as alunos/as o acesso ao conhecimento de maneira mais crítica e reflexiva, desestimula a criatividade espontânea dos/as estudantes, além de não explorar o desenvolvimento de diversas habilidades e competências dos/as mesmos/as. Essa ideologia de ensino tradicional nas instituições gera dogmas, preconceitos e alienação entre quem ocupa esses espaços, pois ao abordar apenas a norma (o que se aproxima dos padrões sociais, como por exemplo, questões sexuais heteronormativas) exclui toda a diversidade (sexual, étnico e social) e os cotidianos vivenciados pelos/as estudantes.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CONNELL, Robert. Políticas da Masculinidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, 1995.
- DALIGNA, Maria Claudia; KLEIN, Carin; MEYER, Dagmar. Generificação das práticas curriculares: uma abordagem feminista pós-estruturalista. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 468-487, set./dez. 2016.
- DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez., 2003.
- DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, jun. 2002.
- DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena**: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte. São Paulo: USP, 2001. 412f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.2001.
- ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Os Estudos Culturais**. 2001. Disponível em: http://www.pucrs.br/famecos/pos/cartografias/artigos/estudos_culturais_ana.pdf . Acesso em: 14 maio. 2016.
- FEIXA, Carles. **De culturas, subculturas y estilos**. Barcelona: Ariel,1999.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2012.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II**. O uso dos prazeres. São Paulo: Graal, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

GIDDENS, Anthony. **Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporânea**. Barcelona: Península, 1995

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HERSCHMANN, Micael. **O funk e o hip hop invadem a cena**. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ, 2005.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia- estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Rio de Janeiro: Edusc, 2001.

KIMMEL, S. Michael. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. **Horizontes Antropológicos: corpo, doença e saúde**, Porto Alegre, v. 4, n. 9, p. 103-117, 1998.

KIMMEL, S. Michael. Homofobia, temor, verguenza y silencio en la identidad masculina. *In*: VALDÉS, T.; OLAVARRÍA, J. (eds.). **Masculinidades: poder e crisis**. Ediciones de las Mujeres 24, Isis Internacional. Santiago, 1997.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, T. T. (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2000. p.35 -86.

LAURETIS, Teresa de. **A Tecnologia do Gênero**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994

LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado**. Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, p. 485-504, 2011.

PLATT, Damian; NEATE, Patrick **A Cultura é nossa arma: AfroReggae nas favelas do Rio**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

SARDAR, Ziauddin; VAN LONN, Boris. **Estudios Culturales para todos**. Barcelona: Paidós, 2005

VARGAS, Juliana Ribeiro de. **O que ouço me produz e me conduz? A constituição de feminilidades contemporâneas de jovens contemporâneas no espaço escolar da periferia**. Porto Alegre: UFRGS, 2015. 182f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015

ZAGO, Luiz; SEFFNER, Fernando. Masculinidades disponíveis.com. Sobre como dizer-se homem gay no ciberespaço. **Fazendo Gênero**, 8. Corpo, Violência e Poder. **Anais...** Florianópolis, 2008.

*TECENDO FIOS NA ESCOLA:
RELATOS DE
EXPERIÊNCIAS*

Dialogando sobre Gênero na EMEI Deborah Thomé Sayão

Maria Angélica Machado
Roselle Solano Rodrigues
Vânia Oliveira

O presente relato de experiência apresentará os desdobramentos do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero realizado em parceria com o Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – Gese, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, que começou no ano de 2017, na Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI Prof^a Deborah Thomé Sayão, inicialmente vinculado ao Projeto Liga da Coruja e depois como uma proposta institucional.

Quando entramos para o projeto do Gese, acima mencionado, sabíamos que precisaríamos desenvolver atividades referentes à temática de gênero na escola, mas gostaríamos que o mesmo fosse disseminado para todos/as e não em uma única turma. A partir dessa ideia, o vinculamos à Liga da Coruja e esperamos para ver qual assunto referente às questões de gênero as crianças iriam trazer.

Entretanto, o que é a Liga da Coruja? No ano de 2016, o grupo do Nível I A, crianças de 4 anos, desenvolveu o projeto “Liga da Coruja” em sala de aula, o qual surgiu com a intenção de construir uma identidade de grupo, onde a ideia de coletivo, do emprestar, do ouvir e, principalmente, o respeito pelo outro pudessem estar presentes nas relações.

Tal proposta surgiu não para organizar as crianças em uma rotina fechada, mas sim para que elas conseguissem aprender a compartilhar suas vivências, com solidariedade, criticidade e cidadania.

Desta forma, se proporcionou a participação ativa, com as crianças, potencializando a autonomia, o respeito em suas decisões, na melhoria de nosso ambiente, tanto em sala de aula como na escola/Parque Urbano do Bolaxa, tornando as sujeitos construtores de uma história colaborativa.

Com este projeto, as crianças foram para além dos muros da Escola, reivindicando melhorias, junto ao Prefeito e Secretário da Educação, para a escola e ao Parque Urbano do Bolaxa, finalizando as ações do projeto com foco no comprometimento e o pertencimento com a Escola. Como era um projeto da turma de 2016, ao finalizar o ano encerramos a participação dos Heróis na

Escola. No entanto, quando iniciamos o ano letivo de 2017, as crianças da Liga da Coruja continuaram trazendo para si a responsabilidade de “cuidar” do ambiente em que nos cerca.

Através desses anseios, a Direção propôs que a Liga retornasse, sendo multiplicadora de assuntos que permeiam nosso cotidiano, assim como melhorias e preservação de um ambiente saudável ao convívio de todos/as. Em meio a esse retorno surgiu o projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, em que buscamos articular a Liga da Coruja a esse projeto, pois acreditamos que a temática de “igualdade de gênero” estará presente nas discussões dos Heróis e Heroínas, a fim de que sejam os/as multiplicadores/as de uma proposta igualitária, solidária e consciente, fomentando o respeito às ideias de cada um.

A Liga da Coruja era composta por 7 heróis/heroínas: Mulher Tempestade, Lanterna Verde, Pantera Negra, Super Arco-íris, Super Fogo, Cat Noir e Mulher Leoparda, do Nível II e os encontros eram realizados quinzenalmente. Eu, Vânia Dias Oliveira, continuo à frente do projeto e sou a Super Coruja. Temos como objetivos fazer amizade, proteger e cuidar da EMEI Déborah Sayão.

Articulando a temática ao cotidiano da escola

Levamos um tempo até perceber quais temáticas relacionadas ao gênero trabalharíamos com as crianças pequenas, no entanto, permeavam nas salas discussões sobre brinquedos e brincadeiras ditos de meninos e meninas. Com o grupo de professoras¹ dialogamos com o Gese nas formações continuadas e as percepções de romper com os binarismos nos contextos das salas foram se aperfeiçoando.

Para apresentação da temática, pensamos em envolver toda a escola de forma lúdica e organizamos uma tenda que, durante uma semana, estaria lançando pistas para que as famílias e crianças descobrissem o enigma do porquê da tenda, que foi armada no espaço de entrada e saída das crianças e de seus familiares. Nos quatro dias de atividade, a tenda trouxe temáticas diferentes para serem discutidas. Ao longo dos turnos, as professoras também levavam as

¹ Nessa escrita utilizamos o gênero feminino para nos referirmos às professoras, pois nessa EMEI o grupo de docentes é constituído somente por mulheres.

crianças até este espaço, com a finalidade de instigá-los e fazê-los refletir sobre os objetos e elementos que ali estavam expostos.

O objetivo geral da iniciativa foi problematizar as questões de gênero, ou seja, os binarismos - “Coisas de menino” e “coisas de menina” - desmistificando o que a mídia apresenta como modelo padrão em nossa sociedade, buscando assim a igualdade de gênero, para que toda criança/pessoa, independente de gênero possa fazer o que quiser, sem preconceito, ou seja, ter a Liberdade de escolha para todas as suas ações.

As quatro tendas foram pensadas a partir das discussões propostas em uma política pública educacional, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010). Nesse documento, estão expressas diretrizes para a educação infantil, dentre elas a ideia de que precisamos possibilitar às crianças acesso a bens socioculturais, reconhecendo as diferenças, singularidades e a produção de suas identidades. Abaixo, explicaremos cada uma das tendas utilizadas:

1ª TENDA: SENSACIONES

Acreditamos que a ideia de gênero começa a se constituir pelas sensações prazerosas ou não que vivemos desde a infância. Quando colocamos diferentes tecidos, esponjas, penas, celofanes, algodão, massinha de modelar mole provocamos sensações. Assim, toda vivência nos constitui, e gênero não é algo dado, mas construído ao longo de nossas experiências e relações.

2ª TENDA: LIVROS

Escolhemos livros infantis que traziam questões que tratam de preconceito, pensando nas desigualdades e também no quanto separamos os mundos de meninos e meninas. Tínhamos princesas negras, princesas que soltam pum, príncipes narigudos e estabados, monstros do preconceito, meninos que ganhavam bonecas, etc...

3ª TENDA: BRINQUEDOS

Dividimos os brinquedos em cores e lados “de menino e de menina” para provocar o pensamento: “Isso realmente é preciso?” Importante ressaltar que, após as crianças entrarem na tenda, elas os misturavam, demonstrando que não precisamos fazer separações para brincar.

4ª TENDA: APRESENTANDO O PROJETO

Apresentação da Placa do Projeto “Escola Promotora da Igualdade de Gênero”, dialogando com a comunidade escolar sobre qual é a nossa proposta para trabalhar com o gênero e a Liga da Coruja.

Pensamos em fazer essa prática onde eles/as fossem juntando as pistas para que pudessem compreender a temática antes dela ser apresentada/nomeada, evitando, assim, uma distorção da ideia, um pré-conceito. O que acreditamos que é algo preconceituoso, pois trabalhar gênero, para nós, é mostrar que não há ninguém melhor/maior que o outro, mas somos todos iguais, com direitos e deveres iguais.

As famílias ficaram curiosas para desvendar o enigma; muitos uniram as tendas com a festa junina que estava chegando, pensando que era algo com a Dona Coruja, personagem que é o símbolo da escola e que permeia alguns dos nossos momentos.

No dia em que iríamos apresentar a temática, algumas famílias já haviam descoberto, outras estavam desconfiadas, mas, quando souberam, toda a comunidade escolar aprovou a ideia, pois são questões que precisamos discutir desde cedo para que possamos ter uma sociedade sem preconceito, que respeite a opinião e as vontades dos/as outros/as.

Ao longo do ano, fomos dialogando com as crianças sobre o respeito e, principalmente, a forma de compreender o que os/as outros/as pensam/agem, demarcando que não há distinções entre brincadeiras de meninos e de meninas, mas sim brincadeiras.

Os desdobramentos que surgiram

Fomos percebendo que as crianças naturalizam as brincadeiras, mas é a visão do adulto que reforça os binarismos: a separação entre meninos e meninas e nossos diálogos estavam se consolidando, até que foi levantada pelas heroínas da Liga, a Super Leoparda e a Mulher tempestade, a questão do banheiro, que alguns meninos as espiavam e estavam incomodadas. Em conversa, perguntamos se isso era certo e elas disseram que não, porque era feio. Nossa proposta foi aprofundar a discussão para que as crianças compreendessem que é preciso respeitar o espaço do outro e que espiar não é só feio, mas invasivo.

Dessa forma, começamos o trabalho pelo cuidado do corpo, com o esclarecimento de que temos partes íntimas que não podem ser tocadas ou vistas sem a nossa permissão. Para ilustrar tais argumentos utilizamos o livro “Pipo e Fifi”, da autora Caroline Arcari, que aborda de uma maneira lúdica a temática em questão. Após, compreenderem a proposta, as crianças quiseram passar nas salas de aula e contar aos/às amigos/as o que aprenderam sobre as partes íntimas,

os cuidados com o corpo e como devemos utilizar o banheiro respeitando a privacidade de cada um/uma.

Esta foi a atividade de gênero que envolveu todos/as da escola e, concomitante ao movimento da Liga da Coruja, estava permeando todas as salas com discussões menores, através de livros e brincadeiras.

A gestão da escola trouxe a proposta de expor à comunidade o trabalho que estávamos realizando atrelada a temática de gênero, com isso, recebemos jornalistas do Jornal Agora, impresso local, e da RBS TV. As reportagens foram apresentadas à comunidade da cidade e também no telejornal para todo o estado do Rio Grande do Sul. Concomitante a este movimento na escola, na Câmara Municipal de Vereadores do Rio Grande, surgiram dois projetos que vetariam as discussões de gênero na escola, onde dois vereadores utilizaram a reportagem impressa para ilustrar o trabalho que estávamos realizando, embora houvesse alteração dos fatos, o que criou situações que não condiziam com a nossa realidade.

Além disso, nas redes sociais, em grupo da cidade, foi levantada a discussão de que estaríamos expondo as crianças com os banheiros coletivos, sem portas, que as crianças estavam comentando sobre sexualidade abertamente.

Esses pontos geraram polêmica em nossa comunidade, pois as famílias que acompanharam todo o processo de apresentação do tema, com as tendas, sabiam sobre os que estávamos dialogando junto às crianças, mas havia familiares que não tiveram a compreensão ou desconheciam por não acompanhar a proposta diária da escola.

Para esclarecer todos/as sobre quais aspectos estávamos dialogando junto às crianças, realizamos três reuniões na escola. A primeira em um feriado e outras duas no início de cada turno, para que todos os interessados pudessem comparecer. Nestes momentos de reunião pudemos perceber que havia muitas famílias apoiando a escola, e, apenas uma contra a proposta e outras em dúvidas, buscando a verdade sobre o que e estava sendo explicitado nas redes sociais e que estava mesmo acontecendo na escola.

O apoio dos/as envolvidos/as foi de suma importância, pois saímos fortalecidas, convictas de que este movimento só aconteceu porque construímos junto à comunidade o conceito que dialogaríamos, com as tendas. O pertencimento do grupo de pais e mães com a proposta gerou a defesa da temática, assim como a mobilização, para que os vereadores que “distorceram”

os fatos, se retratassem e mostrassem o que de fato estava acontecendo. Este último, não aconteceu, mas com o apoio recebido, continuamos a promover os diálogos sobre a igualdade de gênero.

O movimento que transformou as ações na escola

Os movimentos explicitados acima dizem respeito ao início do projeto, quando apenas a Liga da Coruja estava promovendo as discussões de gênero no espaço escolar. Porém, com a continuidade do projeto, a Liga envolveu a todos/as e as discussões de gênero, então, tomaram conta das salas, dos questionamentos de professoras e da comunidade escolar. As crianças continuavam brincando com as fantasias que estavam expostas e em seus imaginários infantis, transformavam-se em príncipes, princesas, heróis e heroínas criados por elas sem a preocupação com identidade de gênero e sexual. Começamos a encontrar meninos com unhas pintadas pelas mães e brincando cada vez mais de fazer comidinha ou cuidando dos/as seus/suas “filhos/as”. As professoras começaram a fazer vários questionamentos relacionados ao banheiro das crianças: - Afinal temos banheiros de meninas e meninos separadamente?

Essas falas foram pauta de uma reunião para traçarmos caminhos norteadores da nossa proposta. Fazemos parte de uma gestão democrática, mas é preciso que todas da escola sigam o mesmo fio condutor que construímos enquanto equipe de trabalho da EMEI Deborah Sayão. Nessa reunião, decidimos que a criança escolheria o banheiro que iria utilizar, tomando o cuidado de fechar a porta desse espaço. Não é o banheiro que está em questão, mas a criança saber fazer sua higiene, desenvolvendo sua autonomia e entendendo que seu corpo precisa de cuidados e, também, que esse lugar e esse momento são privados enquanto ela ali estiver.

Essa discussão foi levada até os pais/responsáveis para que esses fossem sabedores/as, sensibilizados/as e contagiados/as pela proposta. Numa roda de conversa dialogamos sobre a temática, surgiram muitas reflexões, alguns pais/responsáveis questionaram não poder trocar seus bebês em certos espaços públicos porque os trocadores ficam nos banheiros femininos e também não podem acompanhar suas filhas bem pequenas ao banheiro por serem masculinos ou femininos separadamente. Muitos questionamentos saíram desses diálogos e nossa proposta foi abraçada pela comunidade.

O caminho está traçado e a igualdade de gênero faz parte das práticas das nossas salas e também está respaldada na proposta pedagógica da escola, mas ainda encontramos marcadores de gênero em discursos de alguns membros de nossa equipe ou em conversa com alguns familiares. No entanto, acreditamos que faz parte das conquistas da construção coletiva de um grupo que ano a ano vai se renovando com a saída de algumas crianças e chegada de outras.

Referência

ARCARI, Caroline. **Pipo e Fifi**: prevenção de violência sexual na infância. Petrópolis: Caqui, 2018. 32p.

Educação sexual: reflexões na Alegria do circo!

Camila Wally da Silva e Sousa Macedo

A experiência aqui relatada foi a atividade de encerramento do ano letivo de 2018 da Escola Estadual de Ensino Fundamental 13 de Maio da qual sou professora. Nossa escola está localizada em Rio Grande/Rio Grande do Sul e atende alunos/as do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental. No ano de 2018 a escola 13 de Maio iniciou sua participação no projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Ao longo do ano letivo de 2018 a supervisão pedagógica da escola juntamente com sua equipe de professores/as realizaram diversas atividades que tinham como objetivo promover a igualdade de gênero e o respeito dentro do seu espaço escolar.

A educação para a sexualidade na escola deve ocorrer de forma que permita a participação dos estudantes, através de discussões que considerem o posicionamento de cada indivíduo no debate, bem como o levantamento de suas dúvidas, divergências e pontos em comum (CAMARGO; RIBEIRO, 1999). A discussão de temáticas relacionadas à sexualidade é de extrema importância, pois problematiza as representações de masculino e feminino, o cuidado de si, as identidades sexuais, entre outras questões (RIBEIRO, 2002).

Não é mais aceitável que as questões sobre sexualidade passem despercebidas ou sejam tratadas com deboche ou indignação moral nos dias de hoje (CAMARGO; RIBEIRO, 1999). De acordo com Ana Maria Camargo e Cláudia Maria Ribeiro (1999) tais questões já começam a fazer parte das grandes discussões, em qualquer faixa etária, com a seriedade e a importância devida.

Nossas atividades ao longo do ano letivo permitiram o reconhecimento da importância da Educação para a Sexualidade nos diversos segmentos da comunidade escolar. Assim os educadores puderam ampliar seus conhecimentos e se perceberam sujeitos dessa construção. Além disso, foi possível contribuir para melhorar as relações humanas e sociais em nossa sociedade, alicerçadas em valores como respeito, o cuidado, a união, a responsabilidade e o amor e, com isso, minimizar as formas de preconceito e de discriminação, bem como, os diferentes modos de violência.

O Festival de Dança é um evento fixo no calendário da escola e acontece anualmente, sendo o evento de encerramento das atividades pedagógicas. No ano de 2018 aconteceu sua 13ª edição (Figura 1). Tal evento tem como propósito valorizar o conhecimento de forma global e proporcionar que os/as alunos/as se expressem através da arte e da dança. A escola possui um projeto de dança onde os/as alunos/as têm aulas no contra turno, possibilitando que estes/as possam estar na escola por maior tempo e, com isso estejam envolvidos/as com atividades sadias. Além dos grupos do projeto de dança, cada turma dos Anos Iniciais prepara uma coreografia para apresentar. A temática do Festival é escolhida de acordo com o projeto pedagógico anual da escola.

Figura 1- Logotipo do XIII Festival de Dança, realizado no Teatro Municipal de Rio Grande em 2018.



Fonte: Autoria própria, 2018

Considerando que em 2018, com a participação da escola no projeto do GESE, as atividades que visam ao respeito e à igualdade de gênero se intensificaram, a temática escolhida então para a 13ª edição foi o circo, como um ambiente de diversão independente de qualquer diversidade na sua plateia. Sendo assim, o festival teve como título: “Igualdade e respeito na diversão do picadeiro!”, e foi realizado no dia 29 de novembro de 2018, no Teatro Municipal do Rio Grande.

O Festival teve início com um breve histórico do surgimento do circo no Brasil e, também, com a apresentação do atual desafio da escola que é contribuir para formação de cidadãos críticos, conscientes e atuantes. Esse processo de formação é uma tarefa complexa que exige da escola um movimento que ultrapassa temas, conteúdos e programas. Nosso planejamento pedagógico, através de ações educativas, visa a resgatar valores essenciais, buscando o desenvolvimento pleno da criança e do/a adolescente a fim de prepará-los/as para

o convívio ativo e harmônico na sociedade na qual estão inseridos/as.

A cada grupo de alunos/as que adentrava o palco uma contextualização era apresentada, juntamente, com uma analogia entre a arte circense e circunstâncias atuais da nossa sociedade. Então: “Respeitável público, o espetáculo vai começar!”. Convido a todos/as que revisitem comigo as discussões, temáticas e trabalhos realizados ao longo do ano letivo de 2018 na escola e que foram retomados ao longo do espetáculo. A partir da apresentação de cada arte presente no circo a escola fez um convite ao público, o qual reitero nessa escrita, para que reflitam acerca da diversidade e também da igualdade de gênero.

Abrem-se as cortinas, o espetáculo vai começar!

A abertura do espetáculo ocorreu com a apresentação dos/as alunos/as do primeiro ano que trouxeram para o palco “A alegria das crianças!”. Poucos lugares nos remetem à infância com tanta propriedade quanto o circo! O picadeiro nos faz voltar na memória do corpo, a lembrança deliciosa da risada mais pura e simples. O circo é território da presença do corpo e do brincar. A alegria e a expectativa que o circo proporciona independe de classe social, cor de pele, religião, gênero ou orientação sexual (Figura 2).

Figura 2- Apresentação d@s alun@s do primeiro ano.



Fonte: Autoria própria, 2018

A segunda apresentação foi realizada pelos/as alunos/as do 4º ano (turmas 141 e 142) e seu tema foi “Os contorcionistas”. A prática do contorcionismo, desenvolvida em espetáculos de circo, é a arte de maravilhar as pessoas através do corpo, e é amplamente conhecido e admirado em todo mundo desde à antiguidade como um espetáculo que utiliza a capacidade de dobrar as articulações e exibir o corpo humano. Além disso, é uma arte que permite uma

reflexão e uma crítica a, tão atual, busca pelo corpo perfeito, à cultura da magreza. Proclamamos, então: que possamos admirar corpos nas suas diversidades e variedades, sejam altos/as, baixos/as, gordos/as, magros/as e que nunca nos esqueçamos de ser felizes!

Logo em seguida, adentraram o palco “Os/As equilibristas”, representados/as pelo grupo de dança infantil do projeto da escola. Os/As equilibristas são artistas ou atletas que se exibem em cordas ou arames, cavalos, bicicletas dentre outros materiais, especialmente treinados e que se mantêm em situação e posições difíceis, pois desenvolvem a capacidade de manter o equilíbrio. Os/As equilibristas no circo nos encantam e nos inspiram! Que possamos admirar um espetáculo de equilíbrio e nos inspirar na busca do nosso equilíbrio, seja enquanto pessoa, ou ainda seja enquanto sociedade é o que almejamos. Vivemos um momento que nos exige equilíbrio físico, mas principalmente mental e psicológico. Por isso sonhamos com um tempo em que possamos nos unir para facilitar o equilíbrio, pois, se “ninguém soltar a mão de ninguém” o equilíbrio se torna mais fácil! (Figura 3).

Figura 3- Grupo de dança infantil.



Fonte: Autoria própria, 2018

“Os/As malabaristas” foram retratados/as pelos/as alunos/as das turmas 151 e 152 (quintos anos). O malabarismo é a arte de manipular objetos com destreza. Embora existam muitos tipos de malabarismo, ele geralmente consiste em manter objetos no ar, lançando e executando manobras e truques. O malabarismo estimula a atenção física e mental, a coordenação, os reflexos, o autocontrole, a confiança, a persistência, a concentração além de ser muito divertido! Mais uma vez podemos buscar inspiração nesta arte circense. Assim como no malabarismo é necessário destreza e concentração, para realizar diversas tarefas de uma única vez, da mesma forma somos envolvidos em nossas

rotinas, seja em casa ou no trabalho, que nos exigem muito além da concentração, exigem o desempenho de diversas tarefas. Que possamos suprir as necessidades mesmo quando não encontramos o ambiente com a estrutura básica necessária, os/as trabalhadores/as da educação são um exemplo de persistência.

O grupo de dança juvenil, ao entrar no palco, inspirou sua apresentação nas domadoras. Atualmente é proibido a utilização de animais nos circos, mas antigamente, muitos circos apresentavam domadores de animais selvagens, como tigres, leões, elefantes, dentre outros. Tais atrações impressionavam muito a plateia! Em 2018, a escola 13 de Maio apresentou suas domadoras que buscavam domar não mais os animais, mas sim, os sentimentos ruins e a falta de empatia! Nossas domadoras lutam contra o preconceito e contra a violência, seja ela qual for. Queremos igualdade de gênero e o fim da violência. Lutamos por um mundo repleto de empatia e paz! (Figura 4).

Figura 4- Apresentação “As domadoras”.



Fonte: Autoria própria, 2018

Os/As vendedores/as ambulantes, também fizeram parte do espetáculo, eles/as foram representados/as pelas alunas do grupo de dança intermediário. Elas entraram no teatro distribuindo “pipocas”! (marcadores de página em formato de pipoca que possuíam mensagens de igualdade e respeito).

Quando pensamos no circo, lembramos dos mágicos, dos palhaços, malabaristas, mas lembramos também das delícias que encontramos no circo! Dentre todas as gostosuras e lembranças que as/os vendedoras/es ambulantes do circo têm para oferecer, sem dúvidas a mais lembrada é a pipoca! E tem cardápio mais adequado para dar muitas risadas?

Coelhos saindo da cartola, objetos que desaparecem e reaparecem em outros locais e tantas outras coisas interessantes feitas através da mágica, foram representadas pelas turmas do terceiro ano. O termo, “mágica”, significa criação de ilusão por meio de truques e artifícios. Assim, a mágica é uma espécie de arte cênica, para entreter e sugestionar criando ilusões que confundem e surpreendem as pessoas. Isso ocorre porque os mágicos são extremamente hábeis em seus movimentos, dando a impressão de que algo impossível realmente aconteceu. Daí, tomamos a lição de que possamos viver em uma sociedade igualitária e justa onde todos possam ser respeitados com suas individualidades e diferenças, e que este cenário seja real e não apenas um número de ilusionismo.

“A mágica das cartas” foi o tema apresentado na coreografia do grupo de dança pré-intermediário. Grande parte dos truques de mágicas envolvem as cartas. É mais uma ferramenta para os/as mestres/mestras do ilusionismo. Um baralho de cartas possui diversos naipes, cada um diferente do outro, e este item é essencial para que o truque funcione. Assim é a nossa sociedade, diversa! E a riqueza da humanidade está exatamente nesta diversidade, étnica, racial, de gênero, de sexualidade, entre outras. Que possamos ser respeitados/as em nossas diferenças e viver em um ambiente de paz e tranquilidade onde a intolerância não tenha vez, foi o ensinamento desse número circense.

A turma 121 (segundo ano) apresentou a alegria dos Palhaços! Não podemos ir ao circo sem ter o encontro com um dos personagens que mais caracteriza este espaço, o palhaço! São eles os artistas que se vestem de maneira caricata e colorida, fazem brincadeiras e divertem o público! A principal função dos palhaços é a graça, tanto no sentido engraçado quanto no sentido gracioso. Eles acabam por ser engraçados pelo fato de revelar o ridículo que todo humano carrega consigo, assim como a capacidade que todos têm de errar e de perder a qualquer momento. Que as gargalhadas proporcionadas pelos palhaços estejam sempre presentes, para que possamos manter a esperança de um mundo melhor e mais feliz!

O grupo de dança juvenil coreografou sobre “Os mímicos”. A Mímica é uma das formas de comunicação humana, normalmente conhecida como a arte de expressar os pensamentos e/ou os sentimentos por meio de gestos. Estes artistas utilizam de suas expressões faciais e corporais para transmitir a sua mensagem, o seu sentimento. Que esses/essas artistas possam ultrapassar o preto e branco de suas vestes e trazer o colorido do arco-íris de tal forma que todas as diferenças

sejam respeitadas e que todos possam viver em harmonia sem ser julgado pelo seu semelhante.

E o show tem que continuar....

A partir das diferentes artes circenses foi possível perceber a igualdade e o respeito adentrando o picadeiro com muita diversão e responsabilidade, já que a escola é um espaço de ensino, aprendizagem e vivência de valores. Nela, os indivíduos se socializam, brincam e experimentam a convivência com a diversidade humana. No ambiente educativo, o respeito, a alegria, a amizade e a solidariedade, a disciplina, o combate à discriminação e ao exercício dos direitos e deveres são práticas que garantem a socialização e a convivência, assim como desenvolvem e fortalecem a noção de cidadania e de igualdade entre todos.

O ideal é que todo/a educador/a tenha em mente a importância de propiciar ao seu/sua aluno/a um ambiente que priorize e estimule o respeito à diversidade, ajudando a formar cidadãos mais educados e respeitosos que se preocupam com o outro, possuindo o espírito de coletividade. Para isso, desejamos um mundo cheio de igualdade e respeito, com uma sociedade livre de preconceito.

Após esta reflexão, o público foi convidado a assistir o clipe da música, “Orgulho e Preconceito”, de Lulu Santos. Ao término do clipe, todos/as os/as participantes do festival (alunos/as, professores/as, equipe diretiva e organizadores/as do evento) subiram ao palco e o clipe foi repetido durante uma confraternização entre todos/as.

A realização do Festival de Dança da escola 13 de Maio sempre é uma atividade que proporciona muito prazer e realização. E a 13ª edição, foi sem dúvidas, muito marcante considerando os tempos em que vivemos. No dia de sua realização (29 de novembro de 2018), já tínhamos um novo governo eleito e já prevíamos que tempos difíceis se aproximavam. Proporcionar à nossa comunidade escolar uma reflexão sobre respeito e igualdade, demonstrar o que realmente se trabalha dentro das escolas quando o assunto é igualdade de gênero e diversidade é extremamente gratificante! Recebemos, na grande maioria, muitos elogios! O que nos deixa muito felizes. Também recebemos algumas críticas e olhares desconfiados, o que nos deixa com a sensação de dever cumprido, pois conseguimos desacomodar alguns pensamentos que, com certeza, ajudarão na reflexão e reformulação do assunto. E educar é isso! Não queremos

que todos/as concordem ou ‘repitam’ nosso discurso. Buscamos que cada pessoa, na sua individualidade, inquiete sua mente e possa abri-la para novos temas e novos conhecimentos.

Referências

CAMARGO, Ana Maria; RIBEIRO, Cláudia Maria. **Sexualidade(s) e Infância(s)**. São Paulo: Moderna, 1999.

RIBEIRO, Paula Regina da Costa. **Inscrevendo a sexualidade**: discursos e práticas de professoras das séries iniciais dos Ensino Fundamental. Porto Alegre, 2002. 113p. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas: Bioquímica) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

1,2,3... Gravando: as entrevistas como forma de conhecer o passado e discutir o presente das mulheres

Verônica Canteiro Silveira

Este relato a visa mostrar uma atividade desenvolvida na minha aula de História em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental do turno vespertino, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Wanda Rocha Martins, localizada no Balneário Cassino na cidade do Rio Grande-RS. A faixa etária dos/as estudantes é de 13 a 15 anos, sendo composta de doze meninas e dez meninos.

Entendo que o ambiente escolar pode ser um agente de perpetuação, bem como de transformação em vários sentidos, e dentre eles destaco as questões de gênero e sexualidade, pauta intensa de debate na contemporaneidade e foco desse relato. Desta forma, a escola tem grande responsabilidade na construção de conceitos e entendimentos sobre os aspectos da vida/do cotidiano – inclusive das questões de gênero e sexualidade. Para tanto, então, é preciso que haja um diálogo e diferentes abordagens e discussões acerca das questões de gênero conforme a idade e ano dos/as estudantes.

A temática surgiu na aula de História quando após uma discussão sobre o filme “As Sufragistas” cuja história se passa em meados do século XIX na Inglaterra e retrata mulheres que enfrentaram seus limites na luta por igualdade e pelo direito de voto. No primeiro momento, elas resistiam à opressão de forma passiva, mas, a partir do momento em que começaram a sofrer a agressão por parte da polícia, decidiram se rebelar publicamente.

Muitos/as ficaram surpresos/as sobre a atuação feminina, por acharem que era um período em que as mulheres não tinham nenhuma “relevância” nos processos históricos. Também surgiu o questionamento sobre a questão do voto feminino, pois muitos/as não sabiam que durante muito tempo, inclusive no Brasil, as mulheres não tinham o direito de escolher seus representantes.

“Será que minha avó votou quando tinha 16 ou 18 anos?” - questionou uma estudante. A partir dessa curiosidade foi que surgiu a ideia da realização da entrevista, em vídeo, para conhecer um pouco da adolescência de mulheres com mais de 60 anos de idade e conseqüentemente fazer um paralelo com a adolescência contemporânea, após assisti-los no grande grupo.

É importante destacar que a História Oral, considerada uma riquíssima fonte de pesquisa, se faz presente nesta atividade com o intuito de conhecer as vivências de algumas mulheres durante sua juventude e fazer um paralelo com a juventude contemporânea. Segundo Alves (2016):

A entrevista possibilita o compartilhar de experiências e aproximação entre o sujeito pesquisado e o pesquisador, não se pode esquecer de que ambos têm diferentes interesses em uma entrevista. Ao pesquisador interessa ouvir e registrar a narrativa, enfim, o que vai ao encontro do tema estudado, ou seja, o objeto de estudo. Interessa ao pesquisado relatar aquilo que lhe é significativo, que lhe é importante e que, por isto, para ele, deve e merece ser narrado.

Desta forma o sujeito pesquisado tem um papel ativo e desconstrói-se a ideia de que somente o pesquisador tem interesse na pesquisa. Segundo Amado (*apud* ALVES, 2016, p. 5),

[...] quando alguém concorda em ser entrevistado, tem objetivos concretos a atingir, relacionados não ao historiador, mas a si próprio, ou seja: conceder ou não a estrutura é um ato voluntário, integrante de um complexo universo de interesses e estratégias ao qual, muitas vezes, o historiador sequer tem acesso.

Desta maneira, a fonte oral pode acrescentar uma dimensão viva, trazendo novas perspectivas sobre algumas vivências. Ainda sobre a História Oral,

Trata-se de entender a História Oral na perspectiva de, face à impossibilidade de constituir “A” história, (re)constituir algumas de suas várias versões, aos olhos de atores sociais que vivenciaram certos contextos e situações, considerando como elementos essenciais, nesse processo, as memórias desses atores – via-de-regra negligenciados – sem desprestigiar, no entanto, os dados “oficiais”, sem negar a importância de fontes primárias, de arquivos, de monumentos, dos tantos registros possíveis. Não havendo uma história “verdadeira”, trata-se de procurar pela verdade das histórias, (re) constituindo as como versões, analisando como se impõem os regimes de verdade que cada uma dessas versões cria e faz valer. Historiadores orais são, portanto, criadores de registros; constroem, com o auxílio de seus depoentes colaboradores, documentos que são na trama dessas concepções que alinhavi “enunciações em perspectiva”. Documentos cuja função é preservar a voz do depoente – muitas vezes alternativa e dissonante – que o constitui como sujeito e que nos permitem (re) traçar um cenário, um entrecruzamento do quem, do onde, do quando e do porquê (BORBA, 2004, p. 6).

Pode-se perceber então, que a História Oral é uma riquíssima fonte de análise e de pesquisa, podendo trazer novas abordagens e discussões sobre o assunto proposto que faz com que haja uma relação “mais íntima” entre o entrevistado/a e o entrevistador/a e possibilita que os acontecimentos relatados para entrevista sejam falados de forma bem natural e significativa para ambos.

Em um primeiro momento foi explicado o objetivo da atividade para a turma com o intuito de sanar possíveis dúvidas sobre a realização da atividade e em seguida foram distribuídas as sugestões de perguntas para as entrevistas, sendo que os/as estudantes poderiam acrescentar mais questionamentos conforme o interesse e/ou necessidade. Então, a turma de 24 estudantes foi dividida em 4 grupos, em que cada grupo ficou incumbido de gravar em vídeo no celular a entrevista para ser mostrada ao grande grupo na data definida pela professora.

Segue abaixo as sugestões das perguntas:

1. Quando a senhora era pequena como eram as brincadeiras?
2. Sua mãe trabalhava fora de casa? Em quê?
3. Frequentou a escola? Estudou até que série?
4. Como foi o seu namoro? Com que idade se casou? Foi a senhora que escolheu o seu marido?
5. Tinha que idade quando votou pela primeira vez?
6. Atualmente as mulheres são independentes, trabalham fora de casa e disputam o mercado de trabalho com os homens, com igualdade de tarefas e salários. Quando a senhora se casou trabalhou fora de casa? Em quais tarefas?
7. A senhora acha que o mundo está melhor ou pior para as mulheres? Por quê?
8. Diga algumas mudanças que as meninas/mulheres têm liberdade para fazerem hoje e que a senhora não podia fazer o mesmo quando era mais jovem?

Ao assistir às entrevistas foi possível perceber que dois grupos se detiveram em fazer as perguntas sugeridas pela professora. Já o outro grupo foi acrescentando perguntas no decorrer da conversa com a entrevistada.

Uma das entrevistadas foi Heloete Souza² que tem 60 anos e relata que teve uma infância muito feliz e com muitas vivências. Estudou até a sétima série

² É importante destacar que a entrevistada permitiu que seu nome fosse divulgado ou então deixa as iniciais.

do Ensino Fundamental e a mãe era “do lar”. Começou o namoro com seu marido aos 16 anos e casou-se com 22. Votou a primeira vez aos 18 anos e trabalhou como caixa operadora e em firmas de limpeza. Segundo ela, o mundo está melhor para as mulheres, pois há mais independência e acha também que as mulheres denunciam mais casos de violência com mais frequência que antigamente.

Outra entrevistada foi Marilha de Borba³ que tem 70 anos e também relatou uma infância bem feliz. Estudou até a terceira série do Ensino Fundamental e sua mãe era do lar, mas trabalhava na lavoura da família às vezes. Casou-se aos 34 anos e trabalhou em uma escolinha até – como disse ela – “construir família”, pois quando os/as filhos/as nasceram dedicou-se somente às atividades da casa.

A única solteira das mulheres entrevistadas, Maria Aldina⁴ de 68 anos relata que sua infância foi vivenciada intensamente, com brincadeiras com os/as amigos/as e, menciona também que gostava muito de jogar futebol. Sua mãe era dona de casa e trabalhava na horta da família enquanto seu pai trabalhava como caseiro em um sítio próximo residência dele. Na entrevista ela foi questionada do porquê de nunca ter se casado e ela respondeu que gostava muito de estudar e ir a bailes e que achava que o casamento iria tirar um pouco da liberdade dela. Aldina trabalhou como secretária, recepcionista e em casas de família e, disse que gostaria de ter cursado a faculdade, mas naquele tempo não era muito comum uma mulher fazer uma graduação e que não havia incentivo governamental como hoje. Para a entrevistada as mulheres atualmente têm mais destaque em cargos que antigamente eram ocupados pelos homens. Ela lembra também que votou pela primeira vez aos 19 anos, pois era obrigatória a apresentação do título de eleitor para assinarem a carteira de trabalho. Sobre a violência contra a mulher a entrevistada destaca que sempre houve essa prática, mas muitas mulheres não denunciavam, pois era “muito feio” naquela época uma mulher se separar do companheiro, independentemente do motivo. Dentre os aspectos destacados pela entrevistada, considere interessante ela destacar o papel da mulher no esporte, principalmente no futebol, que, segundo ela é muito legal essa representatividade.

³ É importante destacar que a entrevistada permitiu que seu nome fosse divulgado.

⁴ É importante destacar que a entrevistada permitiu que seu nome fosse divulgado.

Depois de assistirem aos vídeos os/as estudantes falaram como foi a organização do trabalho e se gostaram de realizar esse tipo de atividade. Foi destacado também a fala das entrevistadas no que se referia à violência doméstica e sobre atualmente as mulheres terem mais liberdade como: não serem obrigadas a casar ou a ter filhos, poder exercer grandes cargos, frequentar a faculdade e ter independência financeira.

O trabalho teve boa repercussão pelos/as estudantes, além de ser uma forma de avaliação diferente do convencional, como provas e testes, e por ser também um recurso bem usado pelos/as adolescentes como o uso do celular para gravar vídeos.

Promover essas discussões foi importante para os/as estudantes permitindo que eles/as percebessem o quanto a sociedade mudou ao longo do tempo e o quanto o gênero feminino muitas vezes é omitido dos livros de História. Também possibilitou que eles/as percebessem que os movimentos feministas tiveram e têm conquistado grandes avanços na igualdade entre homens e mulheres, mesmo barrando no machismo ainda existente em nossa sociedade. Enfim, pude perceber o quanto a realização dessa atividade foi significativa para eles/as, pois rendeu uma boa discussão e uma reflexão sobre a atuação das mulheres nos processos históricos e na atualidade.

Referências

- ALVES, Maria Cristina Santos de Oliveira. **A Importância da História Oral com o Metodologia de Pesquisa**. 2016. Disponível em: <http://www.eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/mariacristinasantosdeoliveiraalves.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2019.
- BORBA, Marcelo C. **A Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Disponível em: http://www.rc.unesp.br/gpimem/downloads/artigos/borba/borba-minicurso_a-pesquisaqualitativa-em-em.pdf. Acesso em: 16 maio 2019.

Resistência: as vantagens de ser (in)visível

Ana Paula Vieira de Andrade Assumpção

Já trabalho com questões de gênero e sexualidade no espaço educacional há algum tempo, porque acredito na importância de discutir essas temáticas, tendo em vista que vivemos em uma sociedade onde a diversidade existe, mas que é frequentemente desrespeitada, violando, dessa maneira, os direitos humanos e despromovendo a cidadania. Assim, observo esse processo de exclusão, de práticas opressivas não só nas ruas, como também nas escolas. Basta olharmos com mais atenção o que ocorre em nossa sala de aula, basta olharmos para nossos/as alunos/as. Por isso, acredito que é dever dos aparelhos de Estado – Instituição família, Instituição escola e Estado – promover discussões e ações que possibilitem a consolidação de uma sociedade democrática e a desestabilização do sexismo, da homofobia ou de qualquer outro tipo de preconceito.

Dessa maneira, movida sempre por esse desejo de transformar a sociedade, resolvi, em 2017, participar do projeto promovido pelo Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE, vinculado a Universidade Federal do Rio Grande – FURG, para que eu obtivesse subsídios para desenvolver um trabalho mais eficaz com meus/minhas os/as alunos/as. Assim, atualmente sou representante da Escola Estadual de Ensino Médio Mascarenhas de Moraes no projeto, e, por meu intermédio, o Mascarenhas passou a ser uma das escolas promotoras de igualdade de gêneros em Rio Grande.

Outrossim, saliento que meu lugar teórico é de analista de discurso – a Análise de Discurso pècheutiana (AD), tal qual vem sendo trabalhada no Brasil, – e um dos principais motivos que me levaram a ter fascínio por esse espaço teórico é que a AD distancia-se da noção de língua fechada, homogênea, transparente, não descreve a língua e tampouco trata da dicotomia língua/fala dos moldes da teoria de Saussure. A compreensão de Pêcheux sobre a língua segue a perspectiva de que: a língua é a base material para que ocorra o discurso, é opaca, admite a falta, o furo, a falha, o equívoco, e o sujeito, diferentemente da linguística de Saussure, não é individual, pois é afetado pela ideologia e pelo inconsciente, é um sujeito social, inscrito na história. Nesse entendimento, tanto os sujeitos quanto à língua se inscrevem na história e o discurso mantém essa

relação entre sujeitos afetados pela língua e pela história. Assim, o que importa, do ponto de vista da Análise de Discurso, é destacar o modo de funcionamento da linguagem, considerando que o conhecimento sobre o funcionamento linguístico é importante, mas não é suficiente. Daí pensar que é pelo discurso que se compreende a relação entre linguagem e mundo.

Em vista disso, em 2016, um ano antes de fazer parte do projeto do GESE, trabalhei, nas aulas de Língua Portuguesa, na Escola Mascarenhas de Moraes, com os terceiros anos do Ensino Médio atividades que tinham o objetivo de direcionar os(as) alunos(as) a refletir sobre a construção de posições definidas como padrões historicamente ditos “normais”, que atribuem valores desiguais ao “diferente”. Assim sendo, para que eu pudesse promover inquietações e discussões acerca de tais assuntos, minhas aulas foram organizadas através da submissão de processos de leitura de textos selecionados por mim e produções escritas formuladas pelos/as alunos/as. Meu propósito era fazer com que fossem capazes de produzir sentidos diante dos textos, que suspeitassem de tudo aquilo que é evidente, que é óbvio (BARTHES, 1984) na materialidade linguística e que se desvencilhassem de saberes fixados, estabilizados, marcados por questões de gênero que determinam lugares/posições hierárquicas, segundo os moldes da sociedade.

Em 2017, também nas aulas de Língua Portuguesa com os terceiros anos do Ensino Médio, trabalhamos textos, vídeos, propagandas etc. que circulam na mídia. Para investigar o discurso da mídia como produtor de sentidos que faz emergir na materialidade linguística e/ou imagética um lugar fortemente marcado por questões de gênero e sexualidade, esclareci que esse discurso pode apresentar dizeres estabilizados que passam pelo movimento de atualização e de historicidade, podendo funcionar como manutenção de sentidos já-ditos e sedimentados, sem que o sujeito perceba. Isto é, somos interpelados/as por discursos, que apontam para um comportamento ideológico determinado como sendo padrão, estabilizado e propagado, repetido sem nos darmos conta.

Como projeto final, a minha sugestão foi que todos/as fizessem uma produção textual - Ressignificando os contos de fada -, que desconstruíssem, subvertessem os contos de fada tradicionais, e que também fizessem, num papel reciclado, uma ilustração abordando alguma questão em relação à mulher – (Re)tratos de mulheres. Essa última ideia surgiu depois que vi alguns trabalhos da mineira Carol Rossetti, que ganhou fama pelas redes sociais quando algumas

de suas ilustrações caíram no gosto do público. Ela retrata as expectativas socioculturais em relação aos corpos, comportamentos e identidades das mulheres. Existem mulheres de várias etnias e raças, profissões, deficiências, orientações sexuais, crenças e opiniões e cada uma tem sua própria história. As ilustrações com frases inspiradoras se dividem em temáticas, como corpo, moda, identidade, escolhas, amores.

Já em 2018, houve duas diferenças em meu projeto: a primeira foi que passei também a lecionar, nas turmas de primeiro e segundo anos do Ensino Médio a disciplina Sociologia e achei por bem abordar as questões de gênero e sexualidade; a segunda foi que abarqueei não só essas questões, mas outras que fazem parte do dia a dia dos/as adolescentes. Explico que após ter tratado sobre organizações coletivas – Movimentos Sociais – como forma de resistência à exclusão de determinados grupos, como os movimentos feministas, resolvi passar o filme *As vantagens de ser invisível*, de Stephen Chbosky. O filme, baseado no livro com o mesmo título, relata a história de um adolescente tímido de 15 anos, Charlie, que entra para o Ensino Médio e se recupera de uma depressão e tendências suicidas, por causa da morte da tia e (suicídio) de seu melhor amigo. No começo, ele não tem amigos, mas o gatilho para participar de um grupo dá-se no momento que vê Patrick, no quarto, beijando um menino, e não conta a ninguém. Então, Charlie passa a fazer parte de um grupo formado, pelo que podemos perceber, também por excluídos, por invisíveis, pois é constituído por um homossexual, pela irmã de Patrick, que ficou com vários homens e por isso não era “bem” considerada, uma gótica e outros. Um filme sensível que trata sobre o primeiro amor, suicídio, violência contra a mulher, sexualidade, uso de drogas e bebidas, abuso sexual, exclusão, depressão, preconceito e, baixa autoestima não poderia deixar de ser trabalhado.

Não discutimos sobre ele, não num primeiro momento. Apenas pedi que escolhessem pelo menos um tema e construíssem um fanzine (zine)¹. Para que

¹ Tipo de publicação bem parecido com um jornal ou com uma revista. No entanto, existe algo de único nessa publicação. É um espaço de divulgação, de comunicação, de posicionamento e de compartilhamento e vale tudo: colagem, desenho, fotografia, ilustração digital, entre outros. É apropriar-se de diversas manifestações artísticas e de diferentes expressões culturais por meio das artes plásticas, da música, da literatura, do cinema etc. Quem escreve um fanzine quer participar, agir e criar dentro de uma

entendessem como se produz um zine, passei dois vídeos sobre isso e, nas aulas seguintes, então, eles(as) reuniram-se em grupo para fazer a tarefa solicitada. Como proposta final, marcamos uma data e realizamos uma roda de conversa, discutimos sobre o filme, falamos sobre todas as questões abordadas, pois tinham que mostrar esse gênero textual e dizer porque escolheram o(s) tema(s). Tratamos de conceitos sobre gênero e sexualidade, sanamos dúvidas sobre a diferença entre homossexualismo ou homossexualidade, o que seria gênero, sororidade, opção ou orientação sexual, entre outras questões. Tratamos sobre violência sexual, relacionamento abusivo, feminismo, machismo, empoderamento, política, preconceito de todos os tipos, automutilação. Falamos como uma sociedade se constitui, o que pensam, o que é cristalizado, marcado, o que são e quais são os padrões estabelecidos, de assujeitamento ideológico – já que somos todos ideológicos –, o por quê dos movimentos sociais, nossos direitos e os motivos de os/as jovens se drogarem, tentarem o suicídio, cortarem-se. Revelei qual foi o tema de minha dissertação de mestrado, pois sinto que, quando falo sobre isso para os alunos(as) sempre consigo me aproximar mais deles(as). Mostrei que, ao analisar os discursos dos jovens que se automutilam, pude constatar que sujeito contemporâneo não é mais o mesmo sujeito de outras gerações, pois hoje esse sujeito passou a ser vazio e, conseqüentemente, eclodiram novos sintomas, novos tipos de violência e de formas sacrificiais, de dificuldades de subjetivação e socialização. Tudo isso por causa da dissolução, conforme Dufour (2005, p. 23), de instituições (o grande Outro) que propiciavam referências identificatórias (Estado, Família e Igreja), como podemos constatar:

Ter-se-á compreendido, levanto a hipótese de que uma mutação histórica na condição humana está se completando diante de nossos olhos, nas nossas sociedades. Essa mutação não é uma simples hipótese teórica; ao contrário, ela me parece identificável através de todo um cortejo de acontecimentos, nem sempre bem circunscritos, que afetam as populações dos países desenvolvidos. Todos já ouviram falar desses acontecimentos: domínio de mercado, dificuldades de subjetivação e de socialização, toxicomania, multiplicação das passagens ao ato, aparecimento do que se chama, corretamente ou não, “os novos sintomas”, explosão de delinquência em porções não negligenciáveis da população jovem, nova violência e novas formas sacrificiais...”.

comunidade ou de um grupo, sem espaço de comunicação e de divulgação na mídia oficial.

Esses acontecimentos – automutilação, anorexia, bulimia, toxicomania – devem ser tomados como uma crise gravíssima que afeta a sociedade, principalmente, a juventude. Eles se caracterizam como uma prática de ruptura, de rejeição do laço com o Outro. Dizendo de outra maneira, a sociedade contemporânea criou uma divisão que separa o perfeito do imperfeito, os/as magros/as dos/as gordos/as, o controle do descontrole, o êxito do fracasso; resultando a culpa, a vergonha e o isolamento daqueles/as que não correspondem ao padrão estabelecido. Nesse contexto, o sujeito recorre à ajuda simbólica para poder se identificar: cortando-se, drogando-se, exercitando-se excessivamente, comendo pouco e regurgitando o que comeu etc.

Tudo isso foi explicado para eles/as. Demos depoimentos, eu mesma dei. Falamos de casos de pessoas próximas. Descobri que tenho um aluno gótico, aliás o único que fez sobre goticismo. E eu pensei que fosse tratar, apenas sobre homossexualidade, abuso ou depressão, pois essa é a vida dele. Choveram perguntas. Confirmei ocorrência entre eles/as de depressão, automutilação, diferentes configurações familiares, e fiquei sabendo de alunos/as com problemas que nem imaginava, como o caso de um do 2º ano, que sofre de depressão. Quem olha não diz. Chorando, contou que o único momento que senti-se bem era quando chovia e ia para rua se molhar, deixar a chuva cair em seu rosto. A entrada no Mascarenhas e a música salvaram-no. Ainda luta contra essa doença, mas hoje está bem melhor. Todos/as queriam falar, todos/as queriam dialogar e, por isso, foram quatro aulas em cada turma. Depois expus os fanzines no corredor da escola e também apresentei no congresso promovido pelo GESE.

Tenho um rico material em mãos. Nossas aulas foram muito produtivas. Trabalhamos Sociologia, Língua Portuguesa, Psicanálise, política, vivências, valores. De invisíveis, meus/minhas alunos/as passaram a ser visíveis. E há quem defenda uma escola “sem partido”, ou melhor, de um partido só. Estamos vivendo tempos sombrios, mas meu compromisso ultrapassa qualquer medo que eu tenha da opressão, da censura, pois como mulher, cidadã (de bem), pertencente à religião de matriz africana e professora (de uma instituição ainda pública), sinto-me na obrigação de lutar pelos direitos humanos, por um Estado Democrático, de combater qualquer tipo de autoritarismo, pois desejo direitos iguais a todos e a todas, independentemente de gênero, religião, cor. Isso se chama responsabilidade social e é o que tento mostrar para meus/minhas

alunos/as (e não doutrinar). É como dizia Darcy Ribeiro, "Só há duas opções nesta vida: se resignar ou se indignar. Eu não vou me resignar nunca".

Referências

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

A Sala da Diversidade: Saia do Armário – descubra-se como pessoa

Alisson da Silva Rita

Neste relato apresento o projeto que desenvolvi na Escola Estadual de Ensino Médio Alfredo Ferreira Rodrigues localizada no estado do Rio Grande do Sul, mais especificamente, no terceiro distrito da cidade de Rio Grande, denominado Povo Novo. Esse distrito abrange a ilha da Torotama, Domingos Petroline, Brete, Capão Seco, Barra Falsa, Arraial, Pesqueiro, Banhado Silveira, Roça Velha. Estes povoados situam-se distantes do centro da cidade, e, boa parte do distrito pertence a zona rural, mas também há relativa presença de zona urbana.

O projeto intitulado “Saia do Armário – descubra-se como pessoa”, teve como objetivo discutir com os/as alunos/as às questões de gênero e sexualidade. O mesmo foi desenvolvido com a turma 201 do segundo ano do Ensino Médio, composta por 32 alunos/as com faixa etária de 15 a 19 anos, que vivem na localidade do Povo Novo e no seu interior.

O projeto foi desenvolvido nas aulas de História em que sou professor e a proposta era articular o conteúdo da disciplina às discussões de gênero e sexualidade. É importante destacar que na escola trabalhamos por área do conhecimento, dessa forma, na área das ciências humanas desenvolvemos eixos temáticos que norteiam as disciplinas.

Assim, articulamos o projeto com o conteúdo da disciplina de História que compreendia discutir as ações humanas que se propõem a mudar uma realidade violenta e injusta e suas contradições existentes, reconhecendo o movimento pela emancipação da mulher e das ações não violentas como caminho para a conquista de direitos no mundo e particularmente no Brasil, compreendendo também o modelo racista norte-americano e os movimentos de resistência, além da política discriminatória na África do Sul enquanto durou o *apartheid*. Também abordamos a valorização dos direitos de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição para o efetivo fortalecimento da democracia, mantendo o respeito pelas diferenças e a luta contra as desigualdades, relacionando às questões de gênero e sexualidade.

No primeiro trimestre de 2018 foram trabalhados os temas “O que é ser mulher?”, “Ser mulher no século XIX” e a “Não violência como alternativa

(Mahatma Gandhi, Martin Luther King e Nelson Mandela)”. Buscamos exemplos, na História de pessoas que lutaram por seus direitos utilizando da não violência como forma de luta. A partir das discussões e do conteúdo desenvolvido foi proposto um trabalho sobre o filme *Ali* (ALI, 2002)¹ que conta a história do boxeador Muhaamad Ali e da participação ativa dele na luta dos negros americanos por direitos humanos. O trabalho foi elaborado pelas disciplinas que compõem a área das ciências humanas, neste caso Filosofia, Sociologia, História e Geografia sendo criado um roteiro de perguntas para que os/as alunos/as respondessem e as entregassem ao professor.

O filme retrata o preconceito racial e religioso além da segregação racial nos Estados Unidos, fato que, naquele momento havia grande repercussão nacional nesse país, com a forte liderança de Martin Luther King que era seguidor das ideias de desobediência civil não violenta preconizada por Mahatma Gandhi e aplicava essas ideias nos protestos pelos direitos civis dos negros. Martin Luther King promoveu manifestações organizadas e não violentas contra o sistema de segregação predominante no sul dos Estados Unidos. As declarações foram atacadas de forma violenta pelas autoridades racistas e criaram uma opinião pública favorável ao cumprimento dos direitos civis dos/as negros/as, que acabaram se tornando o principal assunto político nos Estados Unidos a partir do começo da década de 1960.

Martin Luther King escolheu os princípios do protesto não violento como meio de ação contra as autoridades racistas dos locais onde se davam os protestos. A violência dos/as opressores/as divulgada pela mídia da época contribuiu para que eles/as fossem desmoralizados/as, obrigando o governo norte-americano a adotar medidas contra as leis segregacionistas. Com o assassinato de Martin Luther King aumentou o movimento de luta e o surgimento de outras lideranças como no caso do boxeador americano Muhaamad Ali que empregou parte de sua vida na luta contra o preconceito racial e religioso. As questões envolvendo o trabalho sobre o filme para os/as alunos/as foram: **1)** Qual é a mensagem principal do filme?; **2)** De acordo com o filme, como são os

¹ O primeiro filme, retrata a realidade de um boxeador americano que é campeão mundial e também percebe a situação dos negros americanos sem direitos nos EUA. Nesta mesma época, ocorre a morte de Martin Luther King e isso acaba contagiando o boxeador a participar ativamente na luta por igualdade racial.

bastidores do Boxe nos EUA? Cita um exemplo; **3)** Relaciona a questão do racismo nos Estados Unidos, retratada no filme, com as questões de preconceito racial no Brasil; **4)** Apresenta sugestões políticas e individuais para amenizar os problemas apresentados no filme, quanto à questão de preconceito racial e religioso; **5)** Seleciona uma sequência protagonizada por um dos personagens do filme, analise e explique qual a sua motivação dramática. O que sua motivação tem a ver com o tema do filme? As perguntas relativas a esse trabalho foram elaboradas pela professora Elis Regina Madeira da Porciuncula.

No segundo trimestre trabalhamos com a temática da “Não violência como alternativa para a conquista de direitos e a igualdade de gênero e sexualidade”, sendo discutida com os/as alunos/as através de um material teórico (apostila) disponibilizado. Também assistimos ao filme “*Milk – a voz da igualdade*”² (MILK, 2009) e foi realizado um trabalho e um debate acerca do filme. O trabalho foi elaborado pelas disciplinas que compõem a área das ciências humanas, sendo criado um roteiro de perguntas para que os/as alunos/as respondessem e entregassem ao professor.

O debate se deu sobre “sair do armário” e perceber-se como pessoa, bem como, o quanto a sociedade ainda é preconceituosa e machista em relação as questões de gênero e sexualidade. Através de amplo debate discutiu-se a importância das diferenças na sociedade e o quanto é preciso respeitá-las, percebendo o/a outro/a com suas peculiaridades e importância. Assim, o diálogo com o/a outro/a estabelece uma relação de proximidade com aquilo que não conhecemos e com aquilo que precisamos entender para as nossas escolhas.

O filme “*Milk – a voz da igualdade*”, nos mostra o embate na luta pelos direitos humanos e mais especificamente na luta dos homossexuais por seus direitos. Essa luta passa ser dos/as negros/as, dos/as idosos/as, das mulheres e das minorias que são discriminadas. Os/as alunos/as compreenderam que por mais que a luta inicial tenha sido sobre os direitos dos homossexuais, com o passar do tempo outros grupos discriminados se sentirão representados por Milk. O trabalho realizado pelos/as alunos/as baseado no filme tinha como referência

² O segundo filme, retrata a realidade do primeiro homossexual americano eleito nos EUA e sua luta pelos direitos iguais dos homossexuais e das minorias que se fazem representar por ele. Conta a história desde a sua descoberta enquanto homossexual, sua trajetória política até sua eleição.

as seguintes questões³: 1) Assistir ao filme Milk e desenhar uma cena do vídeo que mais chamou atenção; ou desenhar qualquer outra figura que represente algo ou alguém que esteja relacionado ao filme. Logo após, explique o que abordou no seu desenho e por quê; 2) A questão apontada no filme sobre a suposta influência dos professores homossexuais em relação aos/às alunos/as, defendida pelo político Sr. Briggs. No debate com esse político Milk, a pergunta: “- Eu nasci de pais heterossexuais. Fui ensinado por professores heterossexuais. E numa sociedade intensamente heterossexual. Então por que sou homossexual?” Qual o seu posicionamento referente a essa questão; 3) Diante da ameaça de demissão de professores gays, Milk e outros ativistas conclamam todos os profissionais gays a "saírem do armário" e colocarem a sua privacidade nas ruas para reivindicar direitos plenos aos homossexuais. A) Na sua concepção o que significa para os homossexuais “Sair do Armário”? B) Os direitos até então conquistados pelos homossexuais, tais como: o direito ao casamento em alguns países e o direito de concessão de benefícios pelo INSS aos casais homossexuais significa que a sociedade caminha por uma compreensão correta em relação aos direitos GLBTs? Justifique; 4) Ler o cartaz abaixo e responder a questão:

Figura 1- Homofobia



Fonte: Gusmão (2009)

³ As perguntas que foram retiradas do site: <http://projetoemcena.blogspot.com/2009/11/propostas-didaticas-para-o-filme-milk.html>

A partir do conceito de homofobia apresentado no cartaz acima (figura 1), quais situações homofóbicas foram apresentadas no filme? A morte de Milk foi um ato homofóbico? Você já presenciou alguma situação desse tipo em algum ambiente?

No terceiro trimestre a partir das discussões sobre as temáticas do primeiro e segundo trimestre foi proposta então a elaboração de uma sala interativa da diversidade. O trabalho foi realizado sobre a temática da igualdade de gênero e sexualidade. A partir do trabalho organizado, foi construída a sala que evidenciou as análises e reflexões dos/as alunos/as.

Os/as alunos/as pensaram em reconstruir a realidade sobre as diferentes formas de preconceito na sociedade atual. Inicialmente, a turma pensou em utilizar um armário da escola para pensar a proposta, mas depois tiveram a ideia de transformar o armário em uma sala. A sala foi pensada para retratar as diferentes formas de violência sobre as questões de gênero. Os/as alunos/as debateram sobre como seria elaborada e construída essa sala.

A turma 201 dividiu-se em grupos e ficou responsável por organizar a sala. As outras turmas da escola contribuíram com a construção da sala através da produção de painéis. A turma 301 elaborou um painel sobre o tema da diversidade; a turma 302 confeccionou um painel sobre o preconceito racial; a turma 102 organizou um painel sobre feminicídio e a turma 101 o painel foi sobre a homossexualidade.

A turma 201 organizou a sala interativa da diversidade, como se fosse um labirinto tendo cartazes, roupas íntimas, objetos, espelho, tnt, etc. Cada parte da sala representava as leituras e interpretações acerca do que foi discutido ao longo do ano. No percurso da sala estavam cartazes, imagens e pessoas representando formas de violência, além das músicas e dos sons que remetiam às lembranças e estavam relacionadas às experiências de vida dos/as alunos/as. Também, havia na sala alunos/as que representavam a diversidade de sujeitos e interagem com quem entrava na sala: um/a aluno/a que representava a homossexualidade masculina e outro/a feminina, uma aluna representava a mulher espancada e outra aluna representava a mulher como objeto sexual e por último, um aluno representava um jovem que cometeu suicídio.

No labirinto também havia um armário com diversos elementos: cartazes sobre os direitos humanos, direitos das mulheres, frases sobre a diversidade, sobre a igualdade de homens e mulheres, feminicídio, violência doméstica,

índices de violência que foram pesquisados pelos/as alunos/as. Dentre as frases presentes no armário destaco: “É coisa de preto.”; “O amor não tem opção sexual! Acontece!”; “A ignorância não fica tão distante da verdade quanto o preconceito.”; “Perigo.”; “Contagiante.”; “Compreenda a igualdade, abrace a mudança.”; “Todo o mundo é livre para amar quem quiser!”; “Mulher, você não é lixo!”; “Ser livre é ter um caso de amor com a própria vida.”.

No final do labirinto tinha um outro armário com um espelho no seu interior que refletia a pessoa no momento que abria o armário. A ideia era possibilitar que a pessoa se sentisse fazendo parte de seu processo de construção enquanto sujeito, fazendo assim uma reflexão relacionada à valorização pessoal e social. Além disso, havia um espaço em que cada pessoa poderia expressar, por escrito, como se sentiu ao passar pela sala.

Todo esse trajeto era realizando com músicas e sons que representavam as diversas formas de violência na sociedade (gritos, gemidos, barulhos de portas quebradas, vidros quebrados e etc). Algumas músicas foram: *Nobodys-perfect* (Jessie J.); *Black or White* (Michael Jackson); *Dont stop me now* (Queen); *Happy* (Williams Pharrell) e *Stayin Alive* (Bee Gees).

O trajeto a ser percorrido era realizado com um lampião, porque a sala estava escura e com pontos com luzes coloridas. A ideia era para representar os medos, as injustiças, as inseguranças, as fragilidades e angústias impostas pela sociedade de hoje em relação à identidade de gênero e sexual de diferentes sujeitos sociais. O lampião era para iluminar o caminho e para criar um ambiente propício de curiosidade, expectativa e reflexão sobre a sociedade e todas as questões de gênero, sexualidade e a violência impregnada nela.

O projeto foi desenvolvido durante todo o período letivo havendo amplo apoio da direção, professores/as e alunos/as. A participação dos alunos da turma 201 foi de forma efetiva em todo o processo de elaboração da sala temática e nas discussões em sala de aula. Também houve a participação dos/as alunos/as das outras turmas, no caso turmas 73 do Ensino Fundamental e 101, 102, 301 e 302 do Ensino Médio na elaboração da sala devido à participação dos/as professores/as da área das ciências humanas e que incluíram a atividade de elaboração de um painel para cada turma sobre uma temática para ser colocada dentro da sala. A turma 73, o painel sobre o tema: “Consciência Negra”; a turma 101, o painel sobre o tema: “Homossexualidade”; a turma 102, o painel sobre o

tema: “Feminicídio”; a turma 301, o painel: “Diversidade”; e a turma 302, o painel sobre o tema: “Preconceito racial”.

Figura 1- “Saia do armário”



Fonte: Autoria própria, 2018

A direção apoiou todo o trabalho contribuindo com materiais (canetões coloridos, papel a metro, tesoura, lápis de cor, etc) além de disponibilizar a sala de aula para construir a sala da diversidade.

Por último, propomos um relato de no mínimo 15 linhas sobre a participação do/a aluno/a no projeto da sala da diversidade, gênero e sexualidade. (percepções, descobertas, dificuldades, necessidades e etc) para perceber a importância de discutir na escola as questões de gênero e sexualidade.

A importância do projeto foi evidenciada através dos relatos dos alunos na construção da sala da diversidade e quando entraram na sala depois de pronta. Conforme aluno 1 “...lugar no qual você pode se libertar, quebrar todos os cadeados que haviam dentro de você e viver o que realmente quer.” Compreendi que os/as alunos/as tiveram vários sentimentos e lembranças que aconteceram e acontecem em sua vida. Conforme aluno 2 “... lugar livre de todos os

preconceitos e medos de uma sociedade preconceituosa, machista, homofóbica...” tiveram a sensação do que acreditavam sendo questionados ao caminhar pela sala. O que acreditavam ser correto e verdadeiro, até aquele momento foi colocado em dúvida possibilitados por um aprendizado sobre as pessoas serem do jeito que elas escolheram ser, pois o ser humano pode ser o que ele quiser ser. Sentiram-se livres para serem o que realmente são, sem medo de serem malvistas/as por outras pessoas. Conforme aluno 3 *“aprendemos acima de tudo, a não fugir de nossos medos e a não esconder do mundo por sermos diferentes”* causando lhes momentos de reflexão e introspecção conforme relato da aluna 4 *“senti na pele, o que mulheres sentem todos dos dias, o desrespeito e a hipersexualização, pois minha personagem representava a “puta” vista pela sociedade como objeto de desejo dos homens...”* percebendo assim, o quanto sofreram e ainda sofrem mulheres, gays, lésbicas, transexuais, etc.

Sentiram a seriedade de falar sobre as questões de gênero e sexualidade, pois pessoas que estão ao nosso lado podem estar sofrendo algum tipo de preconceito. E o quanto se torna conforme aluno 5 *“... importante discutir sobre esse tema, que não é somente julgar os outros, temos que parar para entender e aceitar. Pessoas são julgadas diariamente por terem gostos diferentes dos outros...”* e, portanto, torna-se fundamental compreender as questões ligadas a essas temáticas através da promoção de conversas, debates e na construção de projetos dentro da sala de aula. Desenvolvemos o trabalho dentro da disciplina de História que nos remete ao passado analisando as diversas formas de luta e resistência que pessoas e/ou grupos realizaram e realizarão na promoção dos direitos humanos e que nos possibilita compreender a história através de novas formas de ver o mundo.

Referências

- ALI. Direção: Michael Mann. Elenco: Will Smith, Jamie Foxx, Jon Voight. Gênero Biografia. c2002. 1 DVD (158min).
- GUSMÃO, Luciana. **Propostas didáticas para o filme Milk - A Voz da Igualdade**. 2009. Disponível em: <http://projetoemcena.blogspot.com/2009/11/propostas-didaticas-para-o-filme-milk.html>. Acesso em: 28 maio 2019.
- MILK. A voz da Igualdade. Direção: Gus Van Sant. Elenco: Sean Penn, Josh Brolin, Emile Hirsch. Gêneros Biografia, Drama. c2009. 1 DVD (128min).

Mulheres: um espetáculo de teatro

Marisa Barreto Pires

Introdução

A sociedade em que vivemos tem se tornado a cada dia mais cruel e dura, principalmente, com os/as moradores/as das periferias. Na maioria das vezes, as periferias estão abandonadas à própria sorte e por ausência de políticas públicas efetivas e eficientes a cultura e a arte ficam relegadas a um segundo plano.

Este relato pretende mostrar o quanto uma proposta desafiadora e provocativa levou jovens estudantes a pisarem em um palco e a sentirem-se efetivamente cidadãos, através de um espetáculo de teatro em que o tema foi: violência contra a mulher, algo muito próximo à realidade deles e delas.

Construindo a proposta

Na introdução deste relato falo de arte e de cultura e da sua importância como elemento de transformação, imensamente necessário, nos nossos dias, principalmente com ações voltadas as estas duas áreas propostas nas escolas públicas. Infelizmente, muitos e muitas de nossos/nossas estudantes não tiveram acesso a espetáculos de teatro, por inúmeras razões, e, talvez, a mais frequente seja a falta de dinheiro para o deslocamento até o teatro e para a compra do ingresso.

Pensando na possibilidade de apresentar o teatro aos/às estudantes dos nonos anos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. João de Oliveira Martins¹, situada no Bairro Castelo Branco, no município de Rio Grande/RS, fui provocada pelo diretor da instituição a montar um grupo teatro. Leciono Língua Portuguesa e penso que a disciplina se propõe a amplos debates e discussões sobre temas mais simples e/ou mais polêmicos, que possam surgir em uma sala de aula.

A primeira etapa foi a de convidar os/as estudantes de nono ano, que tivessem interesse em participar deste projeto para poder dimensionar a quantidade de pessoas interessadas; começamos com doze estudantes. Fizemos alguns encontros e logo veio a pergunta: o que vamos montar?

¹ A escola atende cerca de 900 estudantes do Ensino Fundamental de 1º a 9º ano.

A resposta à pergunta surge em outro espaço, no grupo de professores e professoras do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola, da Universidade Federal do Rio Grande, do qual faço parte como representante da escola já mencionada. Em um dos encontros do grupo os/as participantes foram, também, provocados/as a produzirem um material que apresentasse o que estava sendo discutido nas escolas no ano de 2018 – por que então não utilizar o tema como violência contra a mulher para construir o espetáculo de teatro?

De volta à escola, encontro na biblioteca o livro *A Revolta das Princesas* (LAMOUR-CROCHET; RENARDY, 2015), que relata um novo olhar que elas, as princesas, demonstram sobre os príncipes, era o que faltava para fazer fluir a construção do espetáculo. Em um dos encontros com o grupo, faço a leitura do livro e proponho que comecemos a construir a escrita do roteiro a partir daquilo que as princesas nos disseram. Foi o mesmo que colocar fermento em uma massa de bolo, as ideias explodiram e não pararam de surgir.

Apesar de termos um caminho, não foi fácil construí-lo. Eu, uma professora de Língua Portuguesa, com experiência de sala de aula; eles e elas com uma imensa vontade de fazerem algo diferente do cotidiano das aulas regulares. Porém, nos faltavam ferramentas para que as ideias tomassem forma e uma noção de como resolver este enigma, pois o tempo jogava contra nós. Neste momento, surgem luzes a iluminar caminhos e propus a um ex-aluno, hoje, licenciado em Teatro, uma imersão de oito horas aulas, a fim de que pudéssemos entender o que é fazer teatro. Foram oito horas de muitas vivências e aprendizagens, para, enfim, começar efetivamente a construir o espetáculo.

Num primeiro momento, pensamos em trabalhar com a ideia de cenas baseadas no improviso. Aqui, a cada final de cena o grupo contribuía com ideias e críticas, e, mesmo assim, mas algo ainda não estava dando certo, mas por quê? E, o tempo a cada dia que passava se tornava um inimigo, algo precisava ser feito urgentemente ou chegaríamos ao final do ano sem um espetáculo. Resolvi, sem consultar o grupo, escrever um roteiro para cada cena e, dessa forma, dar um aspecto mais concreto às ideias que tínhamos. Além da dificuldade de improvisação do grupo, também percebia uma insegurança, afinal nenhum deles/delas havia pisado em um palco e, este fato causava-lhes uma grande insegurança. Assim, pensando em oferecer-lhes um elemento de apoio entre as cenas, criei uma personagem que eu interpretaria. Daí, surge uma rainha.

Chego ao próximo ensaio com os textos impressos e apresento-lhes a rainha, houve um leve suspiro do grupo, o que me fez entender que parte do medo tinha ido embora, afinal a professora tornava-se uma aspirante à atriz como eles/elas, com medos e inseguranças, com erros na memorização do texto e tudo mais que pode acontecer quando resolvemos interpretar uma personagem. Deixei de ser a professora, para me tornar mais uma componente do grupo; quebrava-se a hierarquia professora X estudantes, estávamos todos e todas no mesmo barco e era necessário fazê-lo navegar, mesmo que as águas por vezes fossem um pouco turbulentas.

Os ensaios tornaram-se mais alegres e mais consistentes, o que nos deu uma energia para que o melhor acontecesse. Apesar disso, ainda faltava um pouco mais de tempero para que o sabor do que estávamos aprontando ficasse melhor. E, eis que surge a ideia de colocarmos alguns cartazes, os quais seriam intercalados entre uma cena e outra. Era necessário abrir pequenos espaços de tempo, a fim de que tivéssemos alguns segundos para as trocas de figurino e para a maquiagem. Encontra-se uma solução: fazer cartazes com frases que reforçassem aquilo que era interpretado nas cenas. Foram criados dezoito cartazes em papel paraná. Porém teríamos que escolher qual as frases que seriam colocadas, e, assim optamos por colocar mensagens presentes nos sites da Internet que reforçassem a nossa ideia sobre as questões relacionadas à violência contra a mulher.

Como já foi dito anteriormente, a peça baseava-se na fala de duas princesas; optamos por escolher – Cinderela e Sherazade e, utilizamos as histórias delas como pano de fundo, adaptando-as ao mundo contemporâneo, a fim de que pudéssemos dar vida e voz às mulheres vítimas de violência no século XXI. As cenas são intensas e fortes e causaram o que pretendíamos: um choque na plateia, que fica sensibilizada com a veracidade com que adolescentes apresentam um tema tão intenso e, infelizmente, tão corriqueiro em nossos dias.

A cena de Cinderela foi adaptada para uma festa em que acontece uma situação de assédio sexual. Já com Sherazade, a protagonista é apresentada ao público como uma mulher vítima de violência doméstica e que no turbilhão em que vive teme romper o relacionamento com seu agressor por prever a morte. Ambas personagens são apresentadas ao público com vigor e intensidade, o que traz às cenas uma realidade muito impactante. Acreditamos que muitas das mulheres sentadas na plateia conseguiriam enxergar uma outra mulher vítima de

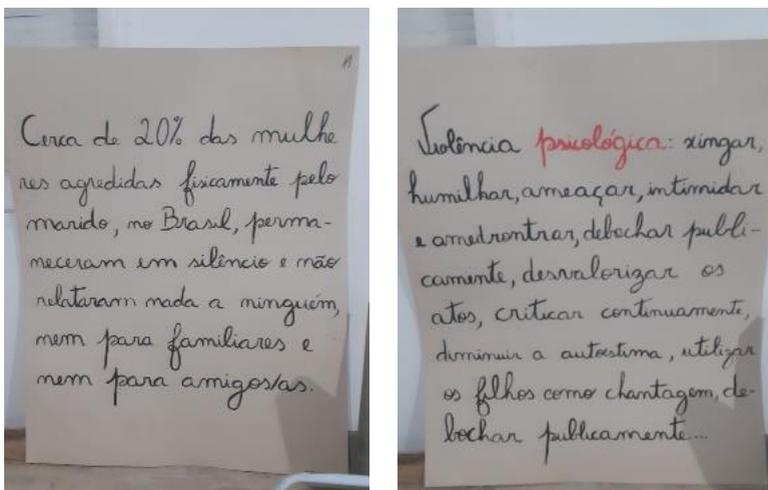
tudo aquilo que se passa no palco, num universo construído para retratar o cotidiano de nossa sociedade.

Já estávamos com quase tudo pronto, mas nos faltava uma trilha sonora, um grande elemento na composição de um espetáculo, e precisávamos de algo tão forte quanto as cenas. Dessa forma, encontra-se um resultado nas músicas da cantora Elza Soares: uma mulher que sofreu demais e que, como nossas personagens, também havia sido vítima de violência doméstica, não com agressões físicas, mas por violência psicológica.

A partir da escolha das músicas Maria da Vila Matilde e Dentro de Cada Um, o espetáculo adquire uma maior consistência, pois as duas músicas falam do sofrimento e da dor que sentem as mulheres vítimas da violência, algo tão presente nas histórias de nossas personagens.

O espetáculo estava pronto, chegava o momento de submetê-lo à plateia para percebermos se nossa proposta inicial realmente aconteceria: a provocação de reflexões (figura 1).

Figura 1- Cartazes para reflexão



Fonte: Autoria própria, 2018.

Conclusão

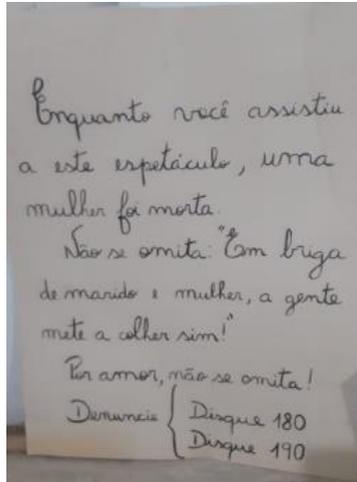
Volto a falar em primeira pessoa para concluir esse relato e trago Deleuze para uma breve conversa: “Acreditar no mundo é o que mais nos falta; perdemos o mundo; ele nos foi tomado. Acreditar no mundo também é suscitar acontecimentos, mesmo que pequenos, que escapem do controle, ou então fazer nascer novos espaços-tempos, mesmo de superfície e volume reduzidos” (DELEUZE, 1990, p. 73). Assim, é necessário produzir acontecimentos, mesmo que simples, mesmo que modestos, como foi a construção deste espetáculo.

Acredito que o espaço-tempo surgiu e oportunizou o que era pretendido: reflexões, que na verdade foram um choque para a plateia, tendo em vista a entrega total daqueles e daquelas adolescentes, que em seus sonhos por justiça social trazem um tema denso e forte para nos fazerem pensar que em briga de marido e mulher é preciso meter a colher. O volume do espaço-tempo foi pequeno, mas a sua intensidade foi tão profunda que o grupo não se desfez, mesmo os/as estudantes não estando mais em uma escola de Ensino Fundamental, já que avançaram para escolas estaduais de Ensino Médio do município de Rio Grande.

A experiência com o teatro deixou-nos diferentes: eles/elas, os/as estudantes, hoje são mais determinados, mais curiosos e mais fortes; eu, a professora, pude perceber que práticas pedagógicas simples, mas desenvolvidas com entusiasmo ensinam muito mais do que aulas baseadas apenas em conteúdos curriculares. Além disso, todos e todas podemos perceber que a arte é fundamental nos processos de socialização e de reflexão tão necessários na sociedade atual. Assim, MULHERES², transformou-nos em outras pessoas, em seres humanos com outro olhar em relação à violência doméstica (figura 2).

² Este espetáculo fez parte da reportagem Toda Cor, Qualquer Cor escrita pela repórter Beatriz Vichessi para a Revista Nova Escola, ano 34, nº 321, abril de 2019.

Figura 2- Mulheres



Fonte: Autoria própria, 2018.

Referências

- DELEUZE, Giles. O devir-revolucionário e as criações políticas: entrevista concedida a Antonio Negre. **Novos Estudos**, São Paulo, v. 28, p. 63-67, 1990.
- LAMOUR-CROCHET, Céline; RENARDY, Lisbeth. **A Revolta das princesas**. Campinas: Saber e Ler, 2015. 28p.

EMEJA Paulo Freire: espaços de diversidade, diálogo e resistência

Flavia Gonzales

A Escola Municipal de Educação de Jovens e Adultos (EMEJA) Paulo Freire iniciou suas atividades em junho de 2018. As quatro primeiras turmas foram criadas em dois bairros de Rio Grande, tendo uma distância de 19,8 km entre eles. Em suas andarilhagens a EMEJA visa oferecer o direito à educação para aqueles/as que não tiveram acesso à escola na idade obrigatória ou não puderam dar continuidade à escolarização.

Vivenciando seu destino andarilho, a EMEJA está organizada para que os/as educadores/as se desloquem entre os bairros, que não possuem a modalidade Educação de Jovens e Adultos levando como possibilidade a alfabetização e a conclusão do Ensino Fundamental. Entre um estar aqui, ou ali percorre os bairros Mangueira, Querência e Cidade de Águeda levando, através de suas ações pedagógicas, o compromisso com a construção do conhecimento nos processos de ensino e aprendizagem, em que o sujeito é o povo e a razão de ser do movimento é a educação popular.

Portanto, sua territorialidade se configura por encontros diários e concomitantes, em diferentes espaços, de acordo com as comunidades que estão sendo atendidas, a partir das demandas encontradas em cada localidade.

Seu núcleo administrativo e pedagógico está localizado junto à Escola Municipal de Educação Complementar Escola Viva. Neste espaço de referência dos/as educadores/as, está situada a secretaria da escola e semanalmente acontecem as reuniões pedagógicas. Os/as educandos/as participam das aulas presenciais em estabelecimentos de ensino da Rede Municipal e Associação de Moradores localizados nas comunidades onde as turmas são atendidas. Os/as educadores/as se deslocam até as comunidades para o atendimento aos/as educandos/as.

A EMEJA Paulo Freire propõe a presença ativa do coletivo docente na comunidade, onde são formadas as turmas, objetivando investigar; e levantar dados, modos de ver e viver da região, a fim de conhecer o contexto sociocultural dos/as educandos/as. Como pressuposto, traz a construção coletiva com educadores/as e educandos/as, a partir de dados emergentes da comunidade e,

dessa forma, oportuniza a interação direta com estes sujeitos e com tempo/espaço para diagnóstico do contexto em que as ações pedagógicas acontecem.

Em comunidades que não apresentam outras escolas que ofereçam a modalidade EJA, são formadas turmas multisseriadas utilizando regimes de alternância, com encontros presenciais, com mediação em Educação a Distância (EAD) através de atividades vivenciadas no próprio ambiente social e cultural dos/as educandos/as. Sendo assim, eles/as realizam trabalhos em grupos, resolução de atividades, leituras, pesquisa sobre as realidades deles/delas), registro dessas experiências, ações pedagógicas e vivências que possibilitam a partilha de conhecimentos e desenvolvimento de temas geradores.

Com a EMEJA se configurando de forma diferenciada, o corpo docente consegue atender três comunidades simultaneamente, ministrando aulas presenciais e à distância, respeitando ao tempo dos/as educandos/as e suas especificidades.

No dia 4 de junho de 2018, a EMEJA Paulo Freire constituiu suas primeiras turmas na Comunidade da Mangueira, iniciando suas atividades com uma turma de 1º Bloco – Anos Iniciais do Ensino Fundamental – e uma turma de 2º Bloco – Anos Finais do Ensino Fundamental. A 1ª Aula Inaugural da EMEJA ocorreu no espaço físico da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Ramiz Galvão.

A segunda comunidade a ser atendida pela EMEJA Paulo Freire foi a Comunidade da Querência, com duas turmas, 1º e 2º Blocos. As aulas presenciais acontecem na Associação de Moradores da Querência desde o dia 13 de junho de 2018.

A EMEJA Paulo Freire em seu primeiro ano de implantação participou do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero e através dos temas trabalhados nos encontros mensais e do convívio diário de sala de aula foi possível traçar o perfil das turmas e perceber alguns discursos relacionados às questões de gênero. Dentre eles podemos citar: “quando as crianças estão com febre eu saio do quarto e fico com ela em outra peça para não acordar o ‘fulano’”; “eu tenho anos de casada”, “sempre tive só o meu marido”, “a gente sabe que passa por problemas”, “já estive separada, ele já teve outras, mas a mulher sou eu e a gente está junto”, “criamos os filhos e superamos os problemas”; “tu és minha mulher, ficas falando depois não reclama quando eu brigar contigo em casa”; “meu marido não quer vir mais, professora, e, se ele vai parar eu paro

também... A gente faz tudo junto”; “se meu filho estivesse aqui eu mesma ia incentivar ele a pegar estas aí”, “elas ficam provocando os homens depois reclamam”, entre tantos outros discursos.

Esses relatos retratam um pouco das concepções, relações dos/as educandos/as e comunidade escolar. Surge, então, a necessidade de criar espaços de diálogo desenvolvendo atividades nos 1º e 2º Blocos, de duas sedes do ano de 2018, Mangueira e Querência.

Ao longo dos planejamentos de nossas ações pedagógicas organizamos algumas intervenções abrindo a discussão com momentos interdisciplinares específicos para tratar o tema. Os desafios foram colocados nas primeiras tentativas de trabalhar estas questões. Momentos críticos com enfrentamentos que colocavam em dúvida o conhecimento científico dos/as educadores/as em detrimento aos dogmas religiosos, saída da sala de aula no desenvolvimento das atividades propostas, questionamentos da importância e relevância de trabalhar temas relacionados às questões de gênero e sexualidade, como também críticas ao desenvolvimento de metodologias dialógicas trazendo a desvalorização destas práticas na busca de metodologias mais tradicionais de cunho conteudistas.

Paralelamente a esses espaços o professor de Linguagem trabalhou com textos que instigaram as questões planejadas, porém não houve acolhimento da turma, levando-nos a pensar diferentes estratégias para manter a discussão com a pauta desejada.

Ao invés de termos um encontro para tratar especificamente destes temas os/as educadores/as integraram as pautas em diferentes ações pedagógicas e conteúdos curriculares, como o estudo da literatura clássica de Edgar Allan Poe (2015) no conto, O Gato Preto; a música, Camila, do grupo Nenhum de Nós; análise de músicas trazidas pelos/as alunos/as (Atitude Feminista, Gabriel Pensador, Maiara e Maraisa); resolução de problemas matemáticos com vocabulário; dados voltados às questões de gênero, sexualidade e diferentes estruturas familiares, apresentação de vídeos e dados sobre violência contra mulher, feminicídio, Lei Maria da Penha... Em nossas atividades, organizamos também, junto a pesquisadoras do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero rodas de conversa sobre questões de gênero.

Neste primeiro ano de atividades da EMEJA Paulo Freire tivemos diversos problemas de aceitação dos temas trabalhados, porém em um movimento de resistência e esperança fomos mudando estratégias de abordagem,

metodologias das ações pedagógicas e argumentação diante de enfrentamentos conflitantes com as questões abordadas.

Em meio às dificuldades de efetivação de uma política pública que reconheça a diversidade cultural e busque minimizar as violências e combater os preconceitos oriundos deste contexto de educação de jovens e adultos, criamos nos espaços/tempo da EMEJA um ambiente propício ao diálogo e a desconstrução desses conceitos e relações que nos tornam transgressores da natureza humana, pois segundo Freire (1997, p. 60) “que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana”. Portanto não existem justificativas para explicar a superioridade dos homens sobre as mulheres, ou negros sobre os brancos. Devemos constantemente lutar contra a discriminação com práticas coerentes que possibilitem o respeito e a autonomia dos/as educandos/as.

Neste contexto é primordial o reconhecimento da diversidade sociocultural, geracional e cognitiva peculiares à EJA, que implicam a consciência do perfil diferenciado do sujeito para o qual se destina a ação educativa, bem como da organização curricular e sua consequente condução pedagógica. O objetivo da EMEJA Paulo Freire vai além dos muros que garantem o acesso à escolarização já tardia, já que busca a permanência escolar com reflexos na qualificação dos sujeitos envolvidos neste processo. Assim, há que se considerar sua especificidade própria, marcada pela diversidade que a caracteriza.

Criar espaços de problematização e discussão sobre questões de gênero e sexualidade contribuindo no processo de resistência ao controle e desqualificação do conhecimento científico são possibilidades reinventadas a cada dia. A resistência também é responsabilidade e papel do/a educador/a da EJA, combatendo, através do diálogo o controle autoritário que busca a proibição de temas como gênero e sexualidade nos espaços escolares, fazendo o contraponto frente a este cenário de retrocesso, com retiradas de políticas públicas de inclusão social e avanços nestas pautas.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
POE, Edgar Allan. **Leia o conto “O gato preto”**. 2015. Disponível em:
<http://cafeliterari-o.blogspot.com/2015/10/leia-o-conto-o-gato-preto-de-edgar-allan-poe.html>. Acesso em: 25 jun. 2019.

Corpos, gêneros e sexualidades: algumas possibilidades para o ensino de Ciências

Suzana da Conceição de Barros

É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz (LOURO, 2008, p. 80).

Acreditando nessa ideia de Guacira Louro, de que a escola é um espaço produtor de corpos, gêneros e sexualidades, e com entendimento de que discutir sobre esses temas na sala de aula é de suma importância para a constituição de uma sociedade mais justa e igualitária, foi que, no ano de 2017 passamos a participar do projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, oferecido pelo Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola. O curso tem como premissa apoiar as escolas e oferecer formação continuada a professores/as da Educação Básica acerca dos temas relacionados aos corpos, gêneros e sexualidades. No curso, esses temas são trabalhados como construções sociais, culturais e históricas, que são produzidos nessa sociedade em meio a relações de poder e saber.

No curso somos instigados/as a desenvolver um projeto na escola em que atuamos, com objetivo de levar as discussões realizadas nos encontros de formação para o âmbito escolar. Nesse sentido, ao longo do ano de 2018, desenvolvemos o projeto intitulado “Corpos, gêneros e sexualidades na escola: discutindo sobre preconceitos, violências e desigualdades com as/os adolescentes” em duas turmas de 8º ano na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Prof. Manoel Martins Mano. O mesmo teve como objetivo discutir as questões vinculadas aos corpos, gêneros e sexualidades com discentes do oitavo ano da EMEF Prof. Manoel Martins Mano. Durante o projeto alguns temas foram abordados. São eles: violência nos relacionamentos, *sexting*, tipos de violências de gênero e gravidez na adolescência.

A primeira atividade do projeto foi realizada no mês de março de 2018, sendo abordada a “Violência nos relacionamentos”. Cabe salientar que a escolha desse tema não foi feita de modo aleatória para iniciar o projeto. Começamos o projeto discutindo esse tema, por alguns motivos: primeiro porque era um tema sugerido para ser trabalhado pelo Projeto Escola Promotora da Igualdade de

Gênero no mês de março, e a professora de Língua Portuguesa das turmas estava trabalhando os diversos tipos de violência (psicológica, patrimonial, física, moral etc.), através da cartilha “Violência Contra a Mulher: conheça, previna e combata” (OLIVEIRA, 2016), e, também porque esse tema servia de “gatilho” para começarmos as discussões sobre o sistema genital, conteúdo de oitavo ano de ciências, que trabalho já no início do ano.

A atividade tinha como propósito discutir sobre o amor e sobre os diversos tipos de violência que envolvem os relacionamentos, tais como: ciúmes, controle excessivo da vida dos sujeitos, atos de violência física, entre outros. Assim, a atividade possibilitou discutir sobre os diversos tipos de amor, relações sexuais, desejos e prazer, o que acabou contribuindo para iniciarmos o conteúdo do sistema genital.

Para iniciarmos as discussões foi escrito a palavra AMOR no quadro, e todos/as alunos/as deveriam escrever o que pensavam e entendiam por amor. Nas duas turmas apareceram palavras parecidas, como: respeito, cumplicidade, sexo, felicidade, cuidado, amizade, confiança, ciúmes, entre outras. Com essa primeira atividade conversamos sobre como os/as alunos/as gostariam que fossem seus relacionamentos, discutindo se o ciúme era algo relacionado apenas ao amor ou se ele também poderia ser entendido como um modo de violência.

Para dar continuidade às discussões sobre amor, ciúme e violência fizemos a análise de duas músicas, Vidinha de Balada cantada pela dupla Henrique & Juliano, e Ciumento eu, cantada por Matheus & Kauan que estavam sendo muito tocadas na época. Para realizar a análise, foi entregue aos/as alunos/as as letras das músicas, com algumas questões que eles/as deveriam pensar e responder. São elas: - Que atitudes estão presentes nessas músicas?; Você percebe algum tipo de violência nas músicas?; Qual?; Justifique sua resposta.; Você percebe a presença do machismo nas músicas?.

Depois que os/as alunos/as responderam as questões, realizamos uma discussão no grande grupo sobre o que eles/as haviam respondido. Aqui, é importante salientar que vários/as estudantes relataram que escutavam a música, porém nunca tinham pensando sobre a letra das mesmas, e que antes da atividade não percebiam o quanto essas músicas (re)produziam violência no relacionamento e violência contra mulher, já que as duas mostram relacionamentos abusivos e violentos, sofridos pelas mulheres.

Além disso, ao analisar as músicas os/as estudantes conseguiram fazer relações das letras com os tipos de violência que eles/as estavam estudando na disciplina de Língua Portuguesa como, por exemplo: nesse trecho da música Vidinha de Balada; “vai namorar comigo sim...Vai por mim igual nós dois não tem...Se reclamar 'cê vai casar também, com comunhão de bens... Seu coração é meu e o meu é seu também”, em que eles/as evidenciaram a violência sexual, pois forçar o casamento pode ser compreendido como um ato que limita os direitos sexuais, impossibilitando que os sujeitos façam as suas próprias escolhas (OLIVEIRA, 2016). Nesse trecho da música Ciumento eu, “Tem uma câmera no canto do seu quarto...Um gravador de som dentro do carro...E não me leve a mal...Se eu destravar seu celular com sua digital”, evidencia-se a violência moral, pois ao colocar câmaras e gravador ele está colocando em xeque a dignidade da mulher (OLIVEIRA, 2016).

Mas, é importante lembrar que nem todos/as alunos/as entenderam que existia violência nas músicas, já que alguns/algumas entenderam que as músicas tratavam sobre o amor e que o ciúme era uma forma de mostrar o quanto as pessoas se gostam. Assim, com essa atividade, conseguimos evidenciar o quanto alguns artefatos culturais, como as músicas podem contribuir para pensarmos e repensarmos as questões de gêneros e sexualidades, bem como, permite provocar os/as estudantes, acenando com a possibilidade de que eles/as possam pensar diferente do que está naturalizado em nossa sociedade.

Para finalizar essa discussão os/as estudantes foram desafiados/as a produzir *Hashtags*, completando a frase #NãoéAmorQuando.... Surgiram várias *Hashtags*, tais como:

#NÃOÉAMORQUANDO Há Violência;
#NÃOÉAMORQUANDO Não existe respeito;
#NÃOÉAMORQUANDO O homem trata a mulher como objeto;
#NÃOÉAMORQUANDO Você mais chorado que sorri;
#NÃOÉAMORQUANDO Você não respeita os meus direitos;
#NÃOÉAMORQUANDO Ocasal se agride fisicamente e verbalmente;
#NÃOÉAMORQUANDO Você é forçada/oafazer algo;
#NÃOÉAMORQUANDO Se unamorado pega o objeto pessoal sem a sua permissão e tentado diminuir psicologicamente;
#NÃOÉAMORQUANDO Não onossentimos felizes, confiantes e seguros em um relacionamento;
#NÃOÉAMORQUANDO Tem agressão em um relacionamento.

Após a produção das Hashtags, construímos um mural (Figura 1) com todas elas e expomos o material na escola ao longo do mês de março. Essa atividade nos possibilitou discutir sobre os diversos tipos de violências, inclusive as que ocorrem contra mulher.

Figura 1: Mural com as *Hashtags*



Fonte: Autoria própria, 2018.

No mês de abril, depois de trabalhar as partes que constituem o sistema genital da mulher e do homem, assistimos ao filme “A flor do deserto”, dirigido por Sherry Hormann. Após assistirmos o filme, fizemos algumas discussões em sala de aula e realizamos um trabalho avaliativo e reflexivo, a partir do filme. O trabalho apresentava a sinopse do filme, explicava o que era e os tipos de mutilação feminina, bem como, esclarecia que a mutilação feminina era uma prática cultural, realizada por alguns grupos que acreditavam que os órgãos femininos são impuros e têm de ser purificados. Depois dessa introdução, o trabalho apresentava algumas questões, tais como: Quais os problemas enfrentados pela mulher que passa pela mutilação, tipo 1?; Quais as atividades do sistema genital da mulher serão comprometidas com esse tipo de mutilação?; Quais problemas pode enfrentar a mulher que passa pela mutilação, tipo 2 e 3?; Quais atividades do sistema genital da mulher serão comprometidas com isso?; Você acha que a mutilação pode trazer problemas para a saúde da mulher? Quais?; Muitas vezes a mutilação é realizada de forma precária, utilizando o mesmo objeto cortante em diversas pessoas, sem os devidos cuidados. Quais os problemas que podem aparecer advindos disso?; Você considera a mutilação genital uma violência contra mulher?; Pode ser considerada uma violência de gênero? Explique sua resposta; Tal procedimento não faz parte da cultura do nosso país. No entanto, existem outros tipos de violência de gênero que fazem

parte do nosso cotidiano. Cite e explique dois tipos de violência que ocorrem contra as mulheres em nosso país.

Depois de corrigidos, todos os trabalhos foram entregues e conseguimos fazer uma discussão no grande grupo sobre o filme e as questões presentes na atividade avaliada. Tal trabalho nos possibilitou debater sobre a questão biológica do corpo das mulheres, aspectos biológicos e anatômicos do sistema genital (conteúdo de ciências), e sobre a violência de gênero presente na prática da mutilação feminina, já que ela é realizada apenas em mulheres, com intuito de controlar a sexualidade delas. Além disso, conversamos que mesmo não sendo da cultura do nosso país realizar a mutilação feminina, ainda assim as mulheres são extremamente cerceadas quanto à vivência de seus desejos e prazeres. Quanto a isso, uma das discussões realizada foi, o quanto as mulheres são julgadas/xingadas/humilhadas, ou seja, sofrem violência de gênero em algumas situações como: quando têm mais de um parceiro, quando mudam de relacionamento constantemente, quando têm relações sexuais nos primeiros encontros, quando têm fotos íntimas (nudes) vazadas, dentre outros casos. Com isso, conseguimos parar para pensar o quanto a nossa cultura também é violenta, sexista e misógina.

Outro tema que foi abordado ao longo do ano, foi o *sexting*, que pode ser entendido como o envio/postagem/compartilhamento de mensagens/fotos/vídeos de conotação sexual (fotos dos seios e das genitais, vídeos que mostram relações sexuais, imagens de corpos nus ou semi-nus etc.), que é realizado através das diversas tecnologias digitais (*smartphone*, *tablets*, computadores, entre outras), conectadas à internet. O compartilhamento pode ocorrer para um determinado sujeito (namorados/as, ficantes, paqueras, amigos/as, etc.), ou para uma multidão quando, por exemplo, compartilhados em sites de redes sociais – como o *Facebook*, *Twitter*, etc (BARROS; RIBEIRO, 2018).

Para discutir sobre a prática do *sexting*, realizamos uma atividade em grupo. Cada grupo recebeu um material com títulos de reportagens fictícias, que falavam sobre casos envolvendo pessoas que tiveram seus nudes/filmes/mensagens de conotação sexual, vazadas. A fim, de fazer os/as estudantes pararem para pensar sobre a prática de *sexting*, e também com objetivo de direcionar as discussões, foram distribuídas algumas questões relacionadas aos títulos das reportagens, que são: Sobre o que a reportagem está falando?; Qual a sua opinião sobre assunto?; O que você faria se recebesse uma

imagem de conotação sexual de alguém?; Como podemos ajudar alguém que tenha as suas imagens vazadas?; Os títulos das reportagens foram entregues em celulares de brinquedos¹.

Depois dos grupos fazerem a análise das reportagens, assistimos juntos/as ao videoclipe de Max & Mariano, cantando a música “Eu vou postar na internet”. O videoclipe narra a história de um homem que filma, com o seu celular, a relação sexual que tem com uma mulher. A filmagem é feita escondida, sem o consentimento da mesma. Logo após, o homem posta o vídeo na internet, com objetivo de se vingar da mulher, pois ela não o cumprimenta na rua. Assim, o videoclipe mostra um caso de *revenge porn*, que pode ser entendido como o envio ou postagem de fotos/vídeos de conotação sexual e sensual de alguém, sem que haja autorização deste alguém, com objetivo de a outra pessoa se vingar desse sujeito (BARROS; RIBEIRO, 2018).

Através dessa atividade conseguimos discutir o quanto essa prática vem modificando o relacionamento entre os sujeitos, possibilitando outros modos das pessoas viverem seus desejos e prazeres. Também nos levou a pensar sobre o quanto as meninas e mulheres são cerceadas quanto a vivência de sua sexualidade, pois através do clip e dos títulos das reportagens evidenciamos o quanto o vazamentos[de imagens de conotação sexual afetam principalmente a vida das meninas e mulheres, que, muitas vezes são xingadas, humilhadas, punidas, excluídas dos ambientes em que circulam depois de terem suas fotos e vídeos expostos. Sendo assim, nesse momento discutimos sobre o quanto a violência de gênero é grande em nossa sociedade.

Além disso, também abordamos sobre a questão ética do recebimento e compartilhamento de imagens de outras pessoas, discutindo que não devemos compartilhar fotos e vídeos dos quais não temos consentimento para tanto. E que ao não disseminarmos esses materiais, estamos contribuindo para ajudar a vítima de vazamento. Com isso, conversamos sobre o quanto somos perversos/as ao ficarmos xingando/debochando de alguém que tenha suas imagens vazadas, pois estamos agredindo a vítima e isentando o/a agressor/a que é a pessoa que posta e divulga as imagens de outras sem o seu consentimento. Para mostrarmos o quanto a postagem de imagens íntimas, sem o consentimento da pessoa é algo que viola o direito do outro, trouxemos alguns exemplos de leis que protegem as

¹ Disponíveis no Grupo de pesquisa sexualidade e escola.

vítimas de vazamento de *sexting*, dentre as leis acionadas, falamos sobre: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Maria da Penha, Lei Nº 12.737, de 30 de novembro de 2012, que fala sobre a “Invasão de dispositivo informático e a Lei de difamação e injúria. Assim, conseguimos mostrar que a exposição de materiais íntimos, quando realizada sem o consentimento da vítima, pode ser considerada um ato de violência contra mulher/menina; portanto, o errado não é quem produziu tal material, mas sim quem o dissemina para terceiros/as sem o consentimento dos/as protagonistas.

Ao longo do projeto também discutimos sobre a Gravidez na adolescência. Iniciamos conversando sobre o que era e sobre os dados da gravidez na adolescência no Brasil. Para tanto, discutimos a seguinte reportagem “O Brasil tem a sétima maior taxa de gravidez adolescente da América do Sul”. A partir do texto os/as alunos/as responderam as seguintes questões: O que é gravidez na adolescência? Na sua opinião, qual o motivo do Brasil estar em sétimo lugar em relação a gravidez na adolescência? O que seria um planejamento reprodutivo? Que problemas a gravidez na adolescência pode trazer para a saúde das meninas? Que mudanças a gravidez na adolescência pode trazer para a vida da menina, que está se tornando mãe? Que mudanças a gravidez na adolescência pode trazer para a vida do menino, que está se tornando pai? Como ocorre uma gravidez? Que órgão e células estão envolvidos com isso? Como podemos evitar uma gravidez na adolescência? Cite e explique pelo menos 4 métodos contraceptivos. Você conhece alguém que foi mãe ou pai na adolescência?

Após eles/as responderem as questões discutimos alguns termos como o entendimento de adolescência, a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente, o que seria o planejamento reprodutivo, e também trabalhamos alguns conteúdos do sistema genital, tais como: fecundação, gravidez, tipos de parto e cuidados na gravidez.

Logo após, foi proposto um trabalho para os/as estudantes em que eles/as deveriam realizar uma entrevista com algumas pessoas que tivessem sido pai/mãe adolescente. A partir da questão: “O que é ser pai/mãe adolescente?”, os/as alunos/as montaram e realizaram as entrevistas com as pessoas escolhidas. As perguntas foram realizadas de acordo com o que os/as alunos/as tinham interesse em saber. Apareceram diversas questões, no entanto algumas foram recorrentes, são elas: O que mudou na sua vida depois de ser mãe na

adolescência? Como ficaram as amizades depois de ter sido mãe? O que você fazia nos momentos de lazer? Você continuou estudando depois de ser mãe? Quem cuidava do bebê? Como foi contar para a sua família sobre a gravidez? Eles apoiaram? Entre outras questões.

Se observarmos as perguntas, podemos evidenciar que as mesmas focaram apenas nas atribuições para as mães. Isso ocorreu, pois, nenhum pai adolescente foi entrevistado. Apenas meninas que foram mães adolescentes foram entrevistadas e muitos/as entrevistaram as próprias mães, o que possibilitou com que eles/as conhecessem um pouco mais de suas próprias histórias.

Depois que os/as alunos/as realizaram as entrevistas, eles/as produziram vídeos sobre a gravidez na adolescência, os quais foram assistidos e debatidos em sala de aula. Nos dias das apresentações dos vídeos, tivemos a participação de uma mãe de aluna que ficou tocada com trabalho e pediu para dar um relato sobre a sua gravidez na adolescência. Essa atividade desencadeou muitas discussões, era notável o envolvimento dos/as estudantes em desenvolver o trabalho, eles/as ficaram tocados/as com as falas das pessoas entrevistadas e pensaram inclusive sobre as questões de gênero, pois notaram o quanto os cuidados com os bebês ainda recaem como responsabilidade da mulher, e que muitas acabam parando de estudar devido à gravidez. Nessa atividade também foi possível observar que principalmente as meninas ficaram tocadas com as falas de algumas entrevistadas, que desabafaram dizendo que se sentiram muito sozinhas depois de terem seus/suas bebês, que as amigas que estavam sempre presentes acabavam sumindo. Essas narrativas nos possibilitaram discutir sobre empatia, além de o quanto precisamos nos apoiar e nos ajudar e não julgar as pessoas. Também falamos sobre a importância dos adolescentes e adultos pais terem responsabilidade sobre o cuidado do bebê, que não é responsabilidade exclusiva das mulheres e meninas.

É importante salientar que as discussões sobre as questões de corpos, gêneros e sexualidades, não ocorriam apenas quando desenvolvíamos alguma atividade, mas também quando abordávamos esses assuntos ao longo de nossas aulas, mesmo que não fosse de forma sistemática.

Para finalizar o projeto, no final do ano, fizemos uma roda de conversa em sala de aula, e cada estudante teve a oportunidade de falar sobre as suas impressões quanto às discussões realizadas ao longo do projeto. Para tanto, a

professora lançou duas questões: O que vocês acharam das discussões realizadas sobre gênero e sexualidade ao longo do ano?; e, você considera importante discutir esses temas na escola?. A maioria dos/as estudantes narraram que as atividades realizadas em sala de aula, foram importantes, para que eles/as pudessem pensar sobre o que ocorre ao seu redor quanto. Eles/as também falaram sobre a importância, para os/as estudantes, de discutir esses temas nas escolas, pois isso contribui para a constituição de uma sociedade melhor.

Algumas considerações

O projeto foi realizado ao longo de todo o ano letivo de 2018, o que nos possibilitou discutir sobre os corpos, gêneros e sexualidades de forma sistemática e planejada, com trabalhos contínuos os quais criaram espaços para debatermos temas que fazem parte do cotidiano dos/as estudantes, como foi o caso da discussão sobre o *sexting* que discutimos, após ter ocorrido o vazamento de fotos de uma menina da escola. Um trabalho contínuo e político permite que a escola faça o contraponto, reflita, discuta e desestabilize alguns modelos hegemônicos referentes às temáticas de corpos, gêneros e sexualidades (BARROS, 2010).

Além disso, é importante destacar que conseguimos inserir essas temáticas nos conteúdos abordados em Ciências, realizando associações, aproximações e conexões com a disciplina. Isso nos possibilitou relacionar o conteúdo programático de Ciências com as questões relacionadas aos corpos, gêneros e sexualidades, abordando o quanto essas temáticas são produzidas em nossa sociedade. Segundo Arnt e Giroto Júnior (2018, 51),

Quando o corpo é abordado em uma perspectiva biológica, comumente aparece desconectado do que há de “vida mundana” neste corpo – o nosso corpo. E trazer o que há de cotidiano na vivência desse corpo, vale ressaltar, não é negar seu funcionamento biológico, isto nem faria sentido... O que estamos tentando apontar é do entrelaçamento da biologia à obviedade de que nos constituímos, também, dentro de uma sociedade e cultura.

Nesse sentido, ao desenvolvermos o projeto, procuramos relacionar, discutir e mostrar o quanto as marcas de gênero e sexualidade são inscritas no corpo biossocial, através da biologia, da cultura, da sociedade, dos tempos e dos espaços, nas diversas instâncias e instituições em que circulamos.

A importância do projeto também é evidenciada pelo quanto o mesmo nos possibilitou pensar e repensar o nosso papel enquanto sujeitos produtores e

reprodutores das desigualdades sociais, e, o quanto conseguimos discutir essa questão, quando as entrevistas e os vídeos sobre gravidez na adolescência foram realizadas. Tal atividade nos possibilitou perceber, também, a naturalização da gravidez na adolescência como algo que é de responsabilidade apenas da menina e da mulher, pois nenhum grupo se preocupou em entender o que é ser pai na adolescência.

As atividades que foram desenvolvidas com os/as alunos/as tinham como pretensão problematizar e desnaturalizar as verdades e as certezas que circulam ao nosso redor sobre as questões de corpos, gêneros e sexualidades. Consideramos que o projeto; produziu efeitos, no sentido de que possibilitou que os/as estudantes (re) pensassem e discutissem sobre esses temas tão presentes em nossas salas de aula. Assim, acreditamos que discutir essas temáticas no currículo escolar, articuladas em nossas disciplinas, nos possibilita abrir brechas para que possamos construir uma sociedade mais justa, igualitária e menos preconceituosa. Desenvolver trabalhos como esses ajudam a unir “força para sair por aí *cavando possíveis* com o desejo de construir uma escola, uma universidade, uma cidade, uma país, um mundo melhor para todos/as” (PARAÍSO, 2018, p. 9-10).

Referências

- ARNT, Ana de Medeiros; GIROTTO JÚNIOR, Gildo. Precisamos falar de gênero e sexualidade na escola? *In*: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. (org.) **Interlocuções sobre gêneros e sexualidades na educação**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2018. p. 51-66.
- BARROS, Suzana da Conceição de. **Corpos, Gêneros e Sexualidades: um estudo com as equipes pedagógica e diretiva das escolas da região sul do RS**. Rio Grande. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, 2010.
- BARROS, Suzana da Conceição de.; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Sexting, sexcasting, revenge porn e nudes: como a escola pode atuar nas discussões dessas práticas. *In*: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. (org.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2018. p. 201-218.
- BRASIL tem sétima maior taxa de gravidez adolescente da América do Sul. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/brasil-tem-setima-maior-taxa-de-gravidez-adolescente-da-america-do-sul/>. Acesso 09 de jun. 2019.

FERREIRA, Larissa; DAMASCENO, Nicolas; BORGES, Rafael; SILVEIRA, Diego **Vidinha de Balada**. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=PnAMEe0GGG8>. DVD. O Céu Explica Tudo de Henrique & Juliano. Acesso em: 09 jun. 2019.

FLOR do deserto. Nome Original: Desert Flower. Direção de Sherry Hormann. Inglaterra: Desert Flower Filmproductions. 2009. 1DVD (120min).

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MAX&MARIANO. **Eu vou jogar na internet**. Site dos artistas: <http://maxemariano.com.br/Musicas>. 2015. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=AayhwWpZ-Ec>. Acesso em: 10 ago. 2016.

OLIVEIRA, Marcio Vieira. **Violência Contra a Mulher: conheça, previna e combata**. Rio Grande: Pluscom Editora, 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Gênero, sexualidade e heterotopia: entre esgotamentos e possibilidades nos currículos. *In: RIBEIRO, Paula... [et al.] (org.). Corpo, gênero e sexualidade: resistência e ocupa(ções) nos espaços de educação*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2018. p. 7-27.

PEPATO JUNIOR, Antonio Aparecido; ALVES, Daniel Rodrigues; CARVALHO, Elcio Adriano; PEREIRA, Gustavo Gomes; SILVA, Larissa Ferreira Da. **Ciumento Eu**. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=pp_hkxpQrtA. Álbum: De braços abertos (ao vivo) de Matheus & Kauan. Acesso em: 09 jun. 2019.

*TECENDO FIOS NA ESCOLA:
PROPOSTAS DE ATIVIDADES*

A Música é...

Fabiane Dionello Branco
Fabiana Loréa Paganini Stein

Objetivo

Discutir questões relacionadas à violência contra a mulher a partir de músicas que circulam entre os/as adolescentes.

Você precisa...

Cartelas de papel contendo trechos das músicas, multimídia, caixa de som, computador.

Realizando a atividade...

Inicialmente deve-se projetar a palavra “Violência” e solicitar que os/as alunos/as digam o que entendem sobre essa temática. Após essa explosão de ideias, o/a professor/a deve apresentar o conceito de violência e abordar os tipos de violência (física, moral, psicológica, patrimonial, sexual) que podem ocorrer contra a mulher. Para o debate, seria interessante a apresentação de alguns dados estatísticos atualizados tais como: a existência de machismo no Brasil, concordância com padrões machistas (por exemplo: estabelecer que a primeira relação sexual feminina deve ser com namorado sério, a mulher deve ter poucos parceiros sexuais, a concepção de que uma mulher que teve muitos parceiros não serve para relacionamento sério e, ainda que a roupa utilizada pelas mulheres induz ao desrespeito masculino), reações de violência que ocorrem quando o relacionamento termina, tipos de violência relatadas pelas mulheres, número de feminicídios, entre outros...

É importante que se faça a discussão dos motivos que levam uma mulher a permanecer em um relacionamento violento. Após, deve-se explicar as etapas do ciclo da violência doméstica (BRASIL, 2005) que é composto, muitas vezes, por três fases:

- 1º FASE: A construção da tensão no relacionamento (Violência Emocional);
- 2º FASE: A explosão da violência – descontrole e destruição (Violência Física);
- 3º FASE: A lua-de-mel – arrependimento do (a) agressor(a) (Perdão).

Em seguida, deve-se solicitar que os/as alunos/as reúnam-se em grupos². Cada grupo receberá uma estrofe de uma música, em que está destacada a violência contra a mulher. O grupo deve tentar descobrir de qual música trata a estrofe, bem como fazer uma reflexão sobre o que está escrito. O/a professor/a colocará a música para que todos/as da turma ouçam e também façam a discussão das questões sobre violência contra a mulher, que estão presentes nas músicas, as quais, continuamente, são cantadas sem que se preste atenção ao que está sendo dito.

Para finalizar, é apresentado o videoclip da música “Animals” do Maroon 5 seguido de uma discussão a respeito do aumento de feminicídios.

Sugestões de músicas e trechos para serem utilizados

Maria Chiquinha - Sandy e Junior

Então eu vou te cortar a cabeça, Maria Chiquinha/ Então eu vou te cortar a cabeça/ Que cocê vai fazer com o resto, Genaro, meu bem?/ Que cocê vai fazer com o resto?/ O resto? Pode deixar que eu aproveito...

Trepadeira – Emicida

E os manos me falavam que essa mina dava mais do que chuchu (eita noiz)

Aí é problema, hein, você é loco

Você era o cravo ela era a rosa, e cai entre nós gatinha

Quem não...

(...)

E tu vem, meu coração parte e grita assim

Arrasa bi...scate!

Merece era uma surra de espada de São Jorge

Um chá de Comigo Ninguém Pode

(É, eu vou botar teu nome na macumba, viu?! Se segura!)

Baile de Favela - MC João

Ela veio quente, hoje eu tô fervendo

Ela veio quente, hoje eu tô fervendo

Quer desafiar, não tô entendendo

Mexeu com o r7 vai voltar com a xota ardendo(vai)

² O número de grupos deve corresponder ao número de músicas propostas na atividade. O ideal é que os grupos sejam compostos por 4 alunos/alunas.

Vidinha de Balada - Henrique e Juliano

E se não tiver, cê vai ter que ficar
Eu vim acabar com essa sua vidinha de balada
E dar outro gosto pra essa sua boca de ressaca
Vai namorar comigo, sim!
Vai por mim, igual nós dois não tem
Se reclamar, cê vai casar também

Química - Biel

Eu fiquei balançado com teu visual
Você me fala que não, mas eu te provo que sim
Você duvida se é bom, e eu te mostro no fim
Eu sei que você me quer, garota eu sinto no ar

Possibilidades de abordagem

- Discutir sobre as representações sociais da mulher na atualidade;
- Debater sobre as violências que acometem as mulheres, a partir de dados estatísticos;
- Problematicar por que algumas mulheres acabam se submetendo às diferentes formas de violência e por que muitas delas permanecem nesse ciclo de violência;
- Problematicar a naturalização da violência contra as mulheres;
- Discutir a relação entre a sonoridade da música, muitas vezes agradável, e o significado da letra que exalta a desigualdade de gêneros;
- Problematicar o dito popular “Em briga de marido e mulher não se mete a colher”;
- Pesquisar os locais da cidade e contatos para denúncia;
- Realizar entrevistas com pessoas que atuam em órgãos responsáveis pelo acolhimento e encaminhamento das denúncias, como, por exemplo, a delegacia das mulheres e a coordenadoria municipal de políticas públicas para mulheres, entre outros;
- Propor a elaboração de campanhas educativas no espaço escolar visando à minimização das diferentes formas de violência contra a mulher.

Referências

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Enfrentando a Violência contra a Mulher**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005. 64p.

Uma leitura possível através de lapbooks

Marisa Barreto Pires

Objetivo

Construir lapbooks sobre um tema abordado em sala de aula.

Você precisa...

Uma folha de cartolina ou de color set de qualquer cor, cola, tesoura, recortes de revistas/jornais ou materiais impressos a partir de pesquisa na Internet, letras de músicas, envelopes, adesivos, fitas adesivas coloridas, canetas hidrocor e papéis diversos.

Realizando a atividade...

O que é um lapbook? (LAPBOOK, 2013). É um recurso didático pedagógico que é desenvolvido com recortes, colagens e montagens com o objetivo de auxiliar os/as estudantes a organizarem o conhecimento sobre qualquer tema ou assunto, permitindo o uso da criatividade na organização daquilo que foi apreendido, além de ser um material a ser consultado em futuros estudos, pois permitem uma rápida retomada daquilo que foi discutido em aula ou através de leituras.

A potência de um lapbook está no fato de ser algo mais significativo que um cartaz, tendo em vista que nele são destacados temas que tenham sido significativos, já que o processo de criação das cartelas oportuniza que se provoque o leitor/leitora a fazer conexões com o que está sendo exposto e o seu conhecimento de mundo.

No que se refere às questões de gênero e sexualidade, penso que a potência desta atividade pedagógica centra-se no processo de organização e de construção, já que há a necessidade de uma ampla discussão em aula e depois nos grupos, os quais necessitam ampliar dados e informações, a fim de tornarem seu lapbook não só um espaço de colagens, mas também uma proposição provocativa na desconstrução/desconstrução de ideias e pensamentos.

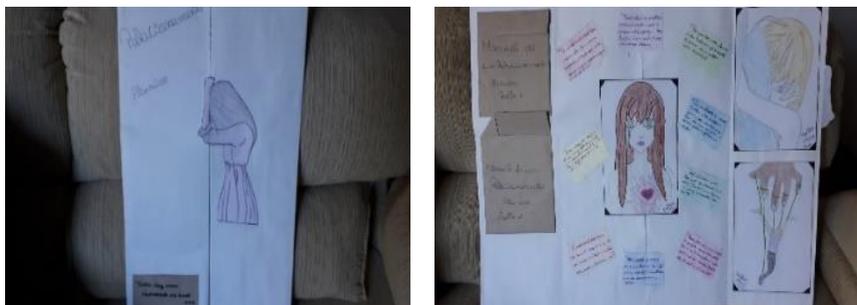
É importante ressaltar que em sendo uma ferramenta de leitura, é preciso provocar o leitor/a leitora a ampliar o seu olhar, já que uma informação importante pode estar contida em um pequeno envelope, colocado num canto de uma cartela. A curiosidade de observar os detalhes faz uma imensa diferença para que se compreenda com clareza aquilo que se quer transmitir.

1º momento: Depois de discutir amplamente um tema relevante para a turma, o professor/a professora proporá que aconteça a divisão em grupos pequenos, solicitando que seja feito um esboço daquilo a ser desenvolvido na cartolina/color set. Este é o momento da organização das ideias que serão expostas no lapbook, sendo muito importante salientar que devem ser utilizadas palavras-chaves, frases curtas e/ou imagens que retomem o tema proposto. O ideal é pensar no tempo que será utilizado para esta organização – 2 h/a.

2º momento: Em data previamente marcada, pedir à turma que providenciem os materiais a serem utilizados na confecção dos lapbooks, a fim de que todos/todas estudantes consigam construir aquilo que foi pensado anteriormente pelo grupo. Nesta etapa, o/a professor/a, além de orientar em caso de dúvidas, deve ser um/uma provocador(a) na medida em que suas observações irão auxiliar os grupos a apresentarem suas ideias de forma clara e objetiva, tendo em vista que esta atividade pode ser apresentada para toda a escola (figura 1).

3º momento: A confecção acontece seguindo um planejamento prévio, já que cada grupo vai definir o que foi mais significativo em um conteúdo ou discussão. Por meio de pequenas cartelas, os/as estudantes recortam e colam dados e informações, que devem seguir uma ordem. Por exemplo: se o tema for violência contra a mulher, podem ser colocados, de forma resumida a história da pessoa que deu origem a Lei Maria da Penha, dados estatísticos informando o índice de crimes registrados em um determinado período e assim por diante.

Figura 1- Atividade



Fonte: Autoria própria, 2018

Possibilidades de abordagens

- Discutir temas relacionados à violência contra a mulher ou qualquer outro tema referente a qualquer área do conhecimento;
- Problematizar a relação do teor de letras de música que fomentem a violência contra a mulher e seu impacto nos adolescentes;
- Conhecer a Lei Maria da Penha.

Referências

LAPBOOKS: O que são? 2013. Disponível em:
<http://bloguinfo.blogspot.com/2013/02/lapbooks-o-que-sao.html>. Acesso em:
22 maio 2019.

Adolescentes e seus dizeres sobre sexualidade e gênero

Fátima Lucia Dezopa Parreira
Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

Objetivo

Apresentar os dizeres sobre sexualidade e gênero mobilizados por adolescentes estudantes de ensino médio; discutir e problematizar esses dizeres e sua relação com a ciência e a religião.

Você precisa...

Cartões, com medidas aproximadas de 10 cm x 7 cm, confeccionados em papel cartão nas cores verde, amarelo e vermelho. O número de cartões depende do número de participantes. Cada participante deve receber um conjunto contendo três cartões, um de cada cor. Será necessário um quadro com as frases a serem lidas para os/as estudantes e com espaço destinado à anotação do número de cartões erguidos após cada leitura.

Quadro – Sugestões de frases para a dinâmica

DINÂMICA DOS CARTÕES – CONSOLIDADO			
A. As aulas de Biologia são as mais apropriadas para falar de sexualidade.			
B. Na escola, já participei de aulas de Biologia sobre sexualidade.			
<small>(Somente para quem ergueu o cartão verde na frase anterior)</small>			
C. Nas aulas de Biologia sobre sexualidade, além de discutir sobre os órgãos genitais e suas funções, o/a professor/a também falava sobre afetos/desejos, pessoas LGBT, feminismo.			
D. Na escola, já participei de oficinas, minicursos ou atividades similares sobre sexualidade.			
<small>(Somente para quem ergueu o cartão verde na frase anterior)</small>			
E. Nas oficinas, minicursos ou atividades similares sobre sexualidade foi discutido sobre afetos/desejos, pessoas LGBT, feminismo.			
F. O normal é que homens se interessem sexualmente por mulheres e vice-versa.			
G. Pessoas LGBT devem procurar ajuda médica ou psicológica para resolver este seu problema.			
H. No cérebro feminino a área do afeto é mais desenvolvida. No masculino, é a área do raciocínio.			
I. Casais homossexuais não devem adotar crianças, pois isso poderá confundir-las e fazer com que também se tornem homossexuais.			
J. Religião e sexualidade não têm nada a ver uma com a outra.			
K. Minha religião orienta minhas escolhas no plano afetivo-sexual.			
L. Minha religião condena o comportamento das pessoas LGBT.			
<small>(Somente para quem ergueu o cartão verde na frase anterior)</small>			
M. Eu concordo com a posição da minha religião quanto às pessoas LGBT.			
N. A ciência explica a homossexualidade.			
<small>(Somente para quem ergueu o cartão verde na frase anterior)</small>			
O. Eu concordo com a explicação científica para a homossexualidade.			
P. A religião usa conhecimentos científicos para se posicionar sobre as pessoas LGBT e sobre as mulheres.			

Fonte: Autoria própria, 2019

Realizando a atividade...

Organizar a turma em um círculo e garantir que estejam todos/as sentados/as e confortáveis. Distribuir a cada estudante três cartões coloridos e explicar que serão lidas frases (ver o quadro sugerido) em voz alta, para que se posicionem. Explicar que, após ouvirem cada frase, devem optar por erguer um cartão, conforme concordem (cartão verde), discordem (cartão vermelho) ou não desejem opinar (cartão amarelo). Anotar o número de cartões de cada cor que forem erguidos, após a leitura de cada uma das frases (ver o quadro sugerido).

Após a leitura e a demonstração dos posicionamentos por meio dos cartões, o/a professor/a deve mediar a discussão. Para tanto, recomenda-se uma nova leitura de cada frase e do número de participantes que concordaram, discordaram ou não opinaram. Um exemplo de intervenção: “Sobre a afirmação ‘A ciência explica a homossexualidade’, nenhuma pessoa ergueu o cartão verde, dezenove pessoas ergueram o cartão vermelho e duas ergueram o cartão amarelo. Vamos comentar sobre esta frase?”.

Ao mediar as discussões, o/a professor/a deve estar atento/a para garantir que todos/as que desejarem, possam se manifestar e serem ouvidos/as pelos/as demais participantes. Pelo seu caráter lúdico e descontraído, a utilização dos cartões cria um ambiente favorável para que, no momento das discussões, os/as participantes estejam envolvidos com a dinâmica, de forma desinibida e participativa. Nesse ambiente, emergem discussões espontâneas, altamente potentes não somente para revelar os posicionamentos dos/as adolescentes, mas também para estimular reflexões sobre as diferenças que produzem inúmeras e possíveis condições de existência.

Possibilidades de abordagem

- Discutir sobre o que seja sexualidade e gênero;
- Problematicar o ambiente escolar como espaço adequado à discussão de sexualidade e gênero. Nesta abordagem, é importante pontuar que não apenas os aspectos anatômicos e fisiológicos dos corpos devem ser contemplados, mas também outras dimensões, como o gênero, os afetos e desejos, a misoginia, o machismo e a homolesbotransfobia;
- Discutir a ciência e a religião como espaços formativos dos/as adolescentes sobre as questões de sexualidade e gênero. Ressaltar que os preceitos religiosos dizem respeito aos seguidores de determinada religião

e, portanto, não se adequam como orientadores da conduta das pessoas na sociedade como um todo;

- Discutir o conceito de laicidade e sua importância na garantia dos direitos fundamentais das pessoas, inclusive nas questões referentes ao corpo, ao gênero e à sexualidade.

*Gênero e Ciência:
trilhando a história de algumas mulheres cientistas*

Fabiani Figueiredo Caseira
Joanalira Corpes Magalhães

Objetivo

Discutir sobre in(visibilidade) das cientistas, a história das mulheres na ciência, bem como, a equidade de gênero nas ciências.

Você precisa ...

Dado

Trilha ou tabuleiro com 22 casas

Questões e respostas do jogo impressas ou projetadas no multimídia.

Realizando a atividade...

Este jogo pode ser realizado em grupos, de no máximo 5 pessoas cada, sendo que cada grupo será representado por um/a jogador/a. Após essa organização, os grupos devem eleger quem começa o jogo. Para isso, cada representante deverá jogar o dado. O grupo que tirar o número maior começa a partida, e depois em ordem decrescente na numeração obtida no dado os próximos grupos deverão jogar. A trilha deve ser afixada no meio da sala e os peões devem ser posicionados na numeração zero. Na dinâmica do jogo o grupo lança o dado e avança o número de casas indicado na face do dado voltada para cima. Nesse momento ele deverá responder a 1ª questão do jogo. Se ele acertar o peão fica na casa que avançou ao jogar o dado, se não souber responder, ou errar, volta uma casa. A movimentação pela trilha, segue a sequência numérica crescente de 1 a 22.

Observação: o número da questão que deve ser respondida, obedece à ordem do número de vezes que o dado foi jogado e não o número da casa em que o peão parou. Por exemplo, se for a 10ª vez que o dado é lançado no jogo o número do envelope é de número dez.

Questões do jogo e respostas

Envelope 1: Diga o nome de uma pessoa cientista.

Resposta: (Nessa questão deve se dizer o nome de uma pessoa cientista independente do gênero).

Envelope 2: Diga o nome de uma mulher pesquisadora que more na cidade de Rio Grande.

Resposta: (Nesse item poderá ser dito o nome de qualquer mulher pesquisadora que more na cidade de Rio Grande). Abaixo cito alguns exemplos de mulheres pesquisadoras: Paula Ribeiro, Suzana Barros, Joanalira Magalhães, Silvia Botelho, entre outras.

Envelope 3: Wang Zhenyi (1768-1797), foi uma astrônoma, matemática e poeta chinesa. Embora ela não tenha passado dos seus 29 anos, produziu mais de 300.000% da média de produção científica de um ser humano.

- a) Verdadeiro
- b) Falso

Resposta: Verdadeiro, ela nasceu na China Feudal. Ela violou os costumes feudais da época, o qual impedia as mulheres de trabalharem ou desempenharem atividades científicas. Trabalhou arduamente para se educar em assuntos como astronomia, matemática, além de produzir inúmeras poesias.

Envelope 4: Ada Lovelance (1815-1852) foi

- a) A primeira programadora.
- b) A primeira mulher a votar.
- c) Foi professora.
- d) Uma importante física nuclear.

Resposta: Ada Lovelace, cientista inglesa e primeira programadora do mundo com sua pesquisa em motores analíticos – a ferramenta que baseou a invenção dos primeiros computadores.

Envelope 5: Há muito tempo os homens recebem os créditos pelo trabalho de mulheres inteligentes. Nós estamos lutando muito para ser visibilizadas nessa história. Abra e descubra o que vai acontecer com você.

Resposta: Parabéns por lutar conosco! Você ganhou um ponto, avance duas casas.

Envelope 6: Lise Meitner (1878-1978), depois de se tornar uma das primeiras mulheres a conseguir um diploma de doutorado em física na Universidade de Viena, em 1905, se uniu ao químico Otto Hahn e começou a realizar suas pesquisas. Eles descobriram o que acontecia com o átomo após a fissão nuclear, por ao publicar o trabalho na revista Nature, realizou essa publicação sozinho, e, posteriormente, foi agraciado pelo Prêmio Nobel de química em 1944, por essa descoberta.

- a) Verdadeiro
- b) Falso

Resposta: Verdadeiro

Envelope 7: Albert Einstein, em um discurso publicado no jornal New York Times, se refere a Emmy Noether (1882 -1935) como “a mais significativa e criativa dos gênios da matemática até hoje produzida desde que teve início a educação superior das mulheres.”

- a) Verdadeiro
- b) Falso

Resposta: Verdadeiro. Emmy, nascida na Alemanha, viveu entre o final do século XIX e o início do século XX, conseguindo destaque em sua área de atuação em uma época em que as ciências não tinham as portas abertas às mulheres. Ela revolucionou as teorias sobre anéis, corpos e álgebra, sendo considerada a criadora da álgebra moderna.

Envelope 8: O óleo da semente da árvore Chaumogra (Hydnocarpus) foi usado para aliviar sintomas da Lepra. Quem extraiu o ingrediente ativo do óleo nos idos de 1910?

- a) Marie Curie
- b) Alice Ball
- c) Mario Bowser
- d) Augusto Odone

Resposta: Alice Ball (1892-1916), foi a afroamericana responsável por extrair o ativo do óleo da árvore Chaumogra, usada para aliviar sintomas da Lepra, doença responsável por muitas mortes naquele período. Alice foi instrutora da Faculdade do Havaí, além de ser pesquisadora química e a primeira mulher a receber o grau de mestrado da Faculdade do Havaí.

Envelope 9: O filme Ágora, também conhecido no Brasil por Alexandria, busca retratar a história de uma pessoa conhecida por tornar-se, aos 30 anos, presidente da Faculdade Neoplatônica da Universidade de Alexandria, na qual ministrou aulas de Filosofia, Matemática e Astronomia, no Egito, entre os anos 355 e 415. Esse filme busca retratar a história de

- a) Cirilo
- b) Platão
- c) Hypatia.
- d) Enheduana

Resposta: O filme apresenta a história de Hypatia

Envelope 10: Diga o nome de uma cientista mulher Brasileira.

Resposta: (Nesse item poderá ser dito o nome de qualquer mulher pesquisadora brasileira). Abaixo cito alguns exemplos de mulheres pesquisadoras: Márcia Barbosa (física), Helena Nader (Bióloga molecular), Suzana Herculano-Houzel

(neurocientista), Rosaly Lopez (Geóloga Planetária, Vulcanologista), Vivian Helena Pellizari, (Microbiologista), Marcela Uliano da Silva (Bióloga Computacional), entre outras).

Envelope 11: Diga o nome de uma cientista mulher que não seja brasileira.

Resposta: (Nesse item poderá ser dito o nome de qualquer mulher pesquisadora que não more no Brasil: Hypatia, Marie Curie, Rita Levi-Montalcini, Rosalind Franklin, Maria Mayer, Alice Piffer Canabrava, Elizabeth Blackwell, Maria Agnesi, Ada Lovelace, Mae Jemison e Nagwa Abdel Meguid, entre outras).

Envelope 12: Você acha importante que as mulheres estejam em todas as áreas inclusive como cientistas? Argumente!

Resposta: (Opinião pessoal, resposta de acordo com o que cada aluno/a acredita).

Envelope 13: Hypatia, Marie Curie, Anita Garibaldi e Rosalind Franklin, são algumas das mulheres cientistas que contribuíram com suas pesquisas para a história da ciência e para a produção de conhecimentos em diferentes áreas.

- a) Verdadeiro
- b) Falso

Resposta

Falso: Todas são pesquisadoras exceto Anita Garibaldi, que foi a companheira do revolucionário Giuseppe Garibaldi, e ficou conhecida como a "Heróina dos Dois Mundos".

Envelope 14: Marie Curie, física e química polonesa, ficou conhecida por suas contribuições sobre radioatividade. Porém nunca ganhou nenhuma premiação, embora seja uma cientista reconhecida e notável.

- a) Verdadeiro
- b) Falso

Resposta: Falso. Marie Curie, além de ser uma pesquisadora reconhecida foi ganhadora do Prêmio Nobel de Física de 1903 e o Prêmio Nobel de Química de 1911, tornando-se a primeira pessoa a conquistar o Nobel duas vezes e em duas áreas diferentes.

Envelope 15: Ao longo do tempo, as posições sociais ocupadas por cada gênero eram muitas vezes justificadas pelas diferenças biológicas. Durante muito tempo se acreditou que a mulher era intelectualmente inferior ao homem, pois se afirmava que seu crânio era menor.

- a) Verdadeiro
- b) Falso

Resposta: Verdadeiro. Durante muito tempo se atribuiu diferenças entre homens e mulheres para justificar os papéis ocupados por cada gênero.

Envelope 16: A racionalidade e objetividade, são atribuídos somente ao gênero masculino. Já, a emoção e, falta de objetividade são atribuídos somente ao gênero feminino. O que você acha? Argumente.

Resposta: (Na elaboração dessa resposta cada estudante deve responder baseado em seus entendimentos. Assim, nesse processo de construção da resposta, o/a professor/a pode contribuir com alguns entendimentos teóricos, apontando questões relacionadas ao estudo de gênero discutindo que o campo da ciência, durante muito tempo, foi tida como âmbito do masculino, sendo pautada em atributos, tais como racionalidade, lógica, neutralidade e imparcialidade, que eram consideradas inatas dos homens.

Envelope 17: No Brasil, tem ocorrido alguns movimentos importantes os quais têm contribuído para a promoção da igualdade de gênero na ciência. Como, por exemplo a premiação “Para Mulheres na Ciência”, e a Premiação “Construindo a Igualdade de Gênero” e o Edital “Meninas e Jovens Fazendo Ciências Exatas, Engenharia e Computação”. Você acredita que essas premiações são importantes para promover a equidade de gênero na ciência? Por quê?

Resposta: (Essa resposta é pessoal, cada aluno/a deve responder baseado em seus entendimentos. Para subsidiar a discussão teórica o/a professor/a pode contribuir com alguns entendimentos teóricos, discutindo que as premiações surgem no sentido de visibilizar o trabalho de cientistas mulheres e oportunizar que seu trabalho seja reconhecido).

Envelope 18: Lançado em 2017, o filme Estrelas além do tempo, se passa no ano de 1961, e conta a história de 3 mulheres, Katherine Johnson, Dorothy Vaughn e Mary Jackson, as quais:

- a) eram cientistas que trabalharam no projeto do genoma humano.
- b) eram cientistas negras que trabalhavam na NASA.
- c) eram feminista que lutaram pelo direito da mulher para votar.
- d) eram feminista negras que lutaram pelo direito da mulher para votar.

Resposta: Letra b.

Envelope 19: O Show da Luna, tem como protagonista uma menina de 6 anos, e

- a) Conta a história de um menino cientista, que possui uma irmã muito curiosa que fica auxiliando seu irmão na atividade científica.
- b) Conta a história de uma importante pesquisadora.

- c) Conta a história de uma menina que brinca e se envolve com os elementos da atividade científica na busca de respostas para suas muitas curiosidades.
- d) N.D.A

Resposta: Verdadeiro. A resposta certa é a C.

Envelope 20: Homens e mulheres ocupam, de maneira igualitária e em todas as áreas do conhecimento, as carreiras científicas?

- a) Verdadeiro.
- b) Falso.

Resposta: Falso. Conforme é destacado pelo último senso realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas e Estatística (INEP), no ano de 2017, em todo o Brasil, em média nos cursos de graduação – ciências exatas, engenharias e computação – tem entre 25% e 30% das vagas ocupadas por mulheres, inclusive ao logo do curso o número maior de desistência nessas áreas está entre as mulheres.

Envelope 21: Explique o que você entendeu ao ler essa charge.



Resposta:

A charge aponta a questão do preconceito às mulheres na ciência.

Envelope 22: Em 2016, a Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu o dia 11 de fevereiro como o Dia Internacional das Meninas e Mulheres na Ciência.

- a) tendo como objetivo promover mais acesso e participação igual entre homens e mulheres na ciência.
- b) para comemorar a igualdade de homens e mulheres na ciência.
- c) para comemorar o dia em que a primeira cientista foi premiada com o Nobel.
- d) N.D.A.

Resposta: A ONU criou essa data tendo como objetivo mais acesso e participação igual na ciência para as mulheres.

Possibilidades de abordagem

- Discutir a história das ciências e a (in)visibilidade das mulheres cientistas;
- Apresentar a história de algumas mulheres cientistas;
- Discutir a ciência e os gêneros enquanto construções sociais e históricas, colocando em xeque as “verdades” produzidas;
- Problematizar sobre o quanto a ciência é atravessada por marcadores sociais de gênero, classe, geração, étnico-raciais, como nos propõe os estudos da crítica feminista a ciência;
- Assistir os filmes citados no jogo (Ágora e Estrelas além do tempo), visando a promover o debate sobre as questões relacionadas a gênero e à ciência presentes neste artefato;
- Realizar uma pesquisa com as/os estudantes para que possam conhecer a história de outras mulheres cientistas.

Campanha de prevenção ao Hiv/Aids: 365 dias do ano...

Ana Luiza Chaffe Costa
William Rodrigues

Objetivos

Identificar e discutir como se transmite o HIV e as estratégias de prevenção; incentivar os/as estudantes na adoção de condutas preventivas; promover debates sobre a promoção à saúde, as práticas sexuais sem preservativo, casos de abuso sexual entre outros; propiciar discussões sobre atitudes solidárias, não discriminatórias em relação às pessoas que vivem e convivem com Hiv/Aids desconstruindo preconceitos.

Você precisa...

Cards do Ministério da Educação (podem ser impressos ou projetados na tela), Computador ou notebook, projetor (Data Show), tela para projeção, caixas de som, papéis diversos, canetas hidrocor, lápis, revistas, cola, tesoura, cartolina entre outros necessários.

Realizando a atividade...

Para realizar a Campanha de Prevenção ao HIV/Aids a atividade terá três momentos:

1º Momento: Dividir a turma em grupos com 4 integrantes. Distribuir os *cards* de prevenção produzidos pelo Ministério da Saúde entre os grupos (doação de sangue/ compartilhamento de seringas/ mãe para bebê/ relação sexual sem uso do preservativo/ PrEP – Profilaxia pré-exposição e PEP - Profilaxia pós-exposição). Cada grupo deve debater sobre os *cards* que recebeu.

2º Momento: Para a produção da campanha de prevenção ao HIV/Aids para adolescentes na escola, os/as alunos/as poderão organizar um novo *card* com as informações que considerarem relevantes, produzir uma propaganda, vídeo, música, panfleto, jornal informativo, entre outras possibilidades. Para tanto, distribuir revistas, cartolina, caneta hidrocor, lápis, entre outros materiais que possam ajudar na confecção dessa campanha. Cada grupo apresentará sua produção.

3º Momento: O/a professor/a deverá escolher com os/as alunos/as qual será a melhor estratégia de divulgação da campanha de prevenção na escola.

Sugestões de cards



Possibilidade de abordagens

- Realizar um trabalho em conjunto com as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa - criação de slogan; Artes - construção do *card*; Matemática - dados estatísticos sobre contaminação e confecção de gráficos;
- Incentivar a pesquisa em sites a fim de que os/as alunos/as apresentem outras informações atuais sobre o HIV/Aids;
- Discutir a vulnerabilidade, a fim de que os/as alunos/as possam refletir sobre as condutas que fragilizam a saúde sexual dos/as adolescentes;
- Promover uma reflexão sobre auto cuidado e vivência sexual prazerosa e responsável;
- Discutir sobre preservativos masculinos e femininos;
- Problematicar as questões de gênero e vulnerabilidade ao HIV/Aids;
- Debater sobre a testagem de HIV, sífilis e hepatites;
- Problematicar as responsabilidades e consequências dos/as adolescentes a partir de suas escolhas;
- Problematicar sobre o preconceito social com relação aos/as portadores/as do vírus HIV;
- Debater a diferença entre HIV e Aids;
- Debater porque ainda precisamos falar de HIV/Aids.

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de Doenças de Condições Crônicas e Infecções Sexualmente Transmissíveis. **O que é HIV**. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/pt-br/publico-geral/o-que-e-hiv>. Acesso em: 24 abr. 2019.

GIV. Grupo de Incentivo à Vida. Disponível em: <https://www.facebook.com/grupodeincentivoavida/>. Acesso em: 24 abr. 2019.

Mitos e Verdades sobre as violências de gênero

Lara Torrada Pereira
Luis Felipe Hatje

Objetivo

O objetivo da atividade é estimular a participação das/os estudantes, possibilitando uma reflexão sobre questões da violência de gênero, a fim de gerar debates e que esclareçam dúvidas sobre violência a partir das afirmativas e das respostas.

Você precisa...

Plaquinhas com M e V (pode ser feita de cartolina e pauzinho de picolé).

Afirmativas (que podem estar em power point ou escritas em uma folha).

Realizando a atividade...

Se tiver uma turma grande pode dividi-las/los em pequenos grupos; se não forem muitos estudantes, podem responder individualmente. Entregar para os grupos (ou para cada participante) uma plaquinha com um **M** (Mito) e outro com um **V** (verdade).

O/a professor/a levará algumas afirmativas que instigue a reflexão sobre a temática (pode apresentar em power point cada afirmativa, ou ler em voz alta). Dará um tempo para que cada grupo pense/discuta e levante a placa que entende estar correta para a afirmativa. Após, solicitará que defendam sua opinião sobre a resposta (importante ressaltar que se tiver divergência entre as respostas no grupo, informar que podem levantar as duas plaquinhas, sempre pensando em possibilitar o debate). Após o grupo “levantar” sua opinião o/a professor/a, mostrará a resposta, explicará o porquê de tal resposta e passará para outra afirmativa.

Sugestões de afirmativas

- O abuso sexual pode acontecer mesmo com marido/namorado.

R: Verdade. Mesmo em um relacionamento quando uma pessoa não quer e a outra força a relação sexual, configura abuso.

- A vítima que não diz não é porque gosta de apanhar.

R: Mito. São inúmeros os motivos que faz com que as vítimas se mantenham nas relações abusivas. Ninguém gosta de sofrer violência, mas por vezes questões como dependência financeira, dependência afetiva, pensar que não vai acontecer

de novo, dificuldade de se separar por causa de filhas/os, ou por acreditar que vai contra a religião, entre outras coisas, faz com que algumas pessoas se mantenham em relações violentas.

- Toda violência deixa lesões no corpo.

R: Mito. Existem muitos tipos de violências. Violência psicológica, patrimonial, ameaças e outras, não deixam marcas no corpo, mas também são violências e causam muito sofrimentos.

- Na maioria dos casos as violências são cometidas por pessoas próximas das vítimas.

R: Verdade. A maior parte das violências contra mulheres e crianças acontecem por pessoas que participam do cotidiano das vítimas (maridos, pais, tios, padrastos, avós, vizinhos).

Possibilidades de abordagem

- Discutir sobre machismos;
- Tipos de violências;
- Culpabilização da vítima;
- Cultura do estupro;
- Possibilidades para denúncia.

Meu nome, minha história

Sabrina Silveira Schroeder

Objetivo

Discutir o nome enquanto um marcador identitário, que problematize as questões relacionadas ao reconhecimento do sujeito e, possibilite que os/as estudantes reflitam que somos seres singulares, com diferentes emoções e desejos.

Você precisa...

Livro de história, ficha de entrevista, folha de ofício tamanho A3, lápis de cor, papel a metro, cartona, cola e tesoura.

Realizando a atividade...

No primeiro momento da atividade os/as estudantes são convidados/as a sentarem em roda para contação da história “Lilás” da autora Mary E. Whitcomb. Após a contação da história será realizada uma discussão com a turma a partir dos seguintes questionamentos:

- A Lilás era vista como estranha pelas outras crianças? Por quê?
- E ao final da história o que as crianças achavam da Lilás?
- Você achou o nome da Lilás diferente? Por quê?
- Vocês viram que na história o pai da Lilás foi quem escolheu o nome dela e essa escolha tinha um motivo. Vocês sabem quem escolheu o nome de vocês e por quê?

Após a discussão os/as estudantes serão convidados/as a levar para casa uma entrevista que deve ser realizada com seus/suas responsáveis, perguntando quem escolheu seu nome e o porquê dessa escolha (figura 1).

Figura 1- Modelo de entrevista

1. Nome do(a) aluno(a): _____
2. Quem escolheu seu nome: _____
3. Qual o motivo da escolha desse nome: _____
4. Nome da pessoa que está respondendo a entrevista: _____
5. Grau de parentesco com o(a) aluno(a): _____

Fonte: Autoria própria, 2019.

Na aula seguinte, os/as estudantes retornam com as entrevistas para serem lidas. A partir da leitura das entrevistas vamos conversar sobre a importância de termos um nome, pois o nome identifica o sujeito e vem embebido de significados. Neste sentido, vamos observar com a turma que algumas pessoas trocam de nome por não conseguirem se identificar com o mesmo. Um exemplo disso, são pessoas que nasceram com o sexo masculino, mas se reconhecem como mulheres e, por isso usam o nome social feminino ou solicitam a mudança de seu nome civil nos cartórios.

Além disso, vamos conversar que não somente o nome, mas também nossos gostos, o que assistimos nas mídias, o que fazemos no nosso dia a dia e a nossa família são aspectos e espaços que nos constituem enquanto sujeitos.

Em seguida, a turma será convidada a escrever seu nome no meio de uma folha de ofício e ao redor de seu nome irão desenhar alguns aspectos (objetos, brinquedos, brincadeiras, entre outros) e/ou pessoas que eles consideram importantes no seu processo de constituição como seres únicos.

A partir das produções dos/as estudantes, a professora irá montar juntamente com a turma o livro “Meu nome, minha história”, que poderá ser apresentado posteriormente para os demais alunos da escola e para as famílias. Para montagem do livro as entrevistas realizadas e os desenhos confeccionados serão colados em papel a metro (a entrevista de cada estudante será colada com o seu respectivo desenho), formando as páginas do livro gigante, cuja capa será utilizado papel cartona, com o título do livro e o nome de seus/suas autores/as, ou seja, os/as alunos/as da turma e a professora.

Figura 2- Modelo de uma das páginas do livro



Fonte: Autoria própria, 2019.

Possibilidades de abordagem

- Discutir a importância do nome para formação do sujeito;
- Debater sobre o que é ser diferente na sociedade em que vivemos;
- Discutir como nos formamos sujeitos da nossa própria história;
- Problematicar que somos constituídos nos diferentes espaços e instâncias sociais, como, por exemplo, família, mídias, religião, escola, entre outros;
- Possibilitar aos/as alunos/as refletir que somos seres únicos, com diferentes emoções e desejos.

(Re)pensando os ditos populares

Denise Machado Pinto

Objetivo

Promover uma reflexão sobre ditos populares, para que professor/a e alunos/as possam problematizá-los enquanto formas históricas de (re)produção de machismos e racismos presentes em nossa sociedade brasileira.

Você precisa...

Folhas de ofício, folhas de EVA, canetões coloridos, lápis, régua, cola e tesoura.

Realizando a atividade...

Para começo de conversa, é importante que o/a professor/a realize uma pequena fala sobre o que são ditos ou expressões populares e provérbios. Sugere-se uma abordagem que não faça grandes aprofundamentos sobre as diferenças de tais noções, mas que exponha aos/às estudantes que se tratam de discursividades que “representam um saber anônimo milenar que circula no corpo social” (INDURSYK, 2013). Após esta breve introdução, inicia-se o jogo dividido em cinco etapas, conforme elencamos a seguir.

Primeira etapa: formação dos grupos de acordo com o tamanho da turma. Indica-se de três a cinco integrantes para cada grupo. É importante notar que quanto mais grupos houver, mais material será preparado pelo/a professor/a¹. Destaca-se também que grupos maiores tendem a realizar a atividade com maior facilidade, uma vez que mais alunos/as irão identificar os pares das peças do jogo.

Segunda etapa: apresentação das peças do jogo para os grupos. Eles deverão encontrar o contexto de fala para cada ditado e, logo em seguida, juntar os pares.

Terceira etapa: reflexão feita no interior de cada grupo sobre a presença

¹ O(a) professor(a), ao realizar a atividade, não deverá numerar os ditados, apenas os contextos. No entanto, é importante que ele anote a ordem disposta na tabela 1. A tabela em questão apresenta-se como um modelo que pode ser ampliado, modificado conforme a criatividade do professor. A primeira coluna está na ordem da segunda coluna, mas, durante o jogo, os ditos e contextos em formas de peças serão propositalmente embaralhadas. Ao final do artigo, há também a figura 1 que se apresenta como um modelo de reprodução para todas as peças do jogo.

de enunciados preconceituosos que se repetem ao longo dos anos, produzindo uma memória do dizer. Algumas perguntas podem ser feitas: há a presença de uma memória machista ou racista nos ditos populares do jogo? Há outros contextos que esses ditos podem ser falados ou escritos? São sempre empregados de forma pejorativa, ou o falante reproduz inconscientemente (sem saber) uma memória racista ou machista?

Quarta etapa: proposta de reescrita de, pelo menos, um dos ditos. Os/as alunos/as podem usar da criatividade ou até mesmo procurar na internet² uma forma de reescrita alternativa que vise ao trabalho com a diversidade, o empoderamento e o respeito. Exemplo: substituição de “lugar de mulher é na cozinha” por “lugar de mulher é onde ela quiser”.

Quinta etapa: finalização com toda a turma presente em uma reflexão sobre possíveis dificuldades na identificação dos contextos, o conhecimento que tinham sobre os ditos e o que o jogo os fez refletirem.

Possibilidades de abordagem

- Discutir as questões que envolvem os ditos populares buscando articulações entre as áreas do conhecimento, como, por exemplo, Língua Portuguesa e História, buscando debater que essas produções discursivas são históricas e culturais;
- Problematizar a falta de autoria dos ditos populares, os quais, em geral, acabam circulando e, temos conhecimento dos mesmos através de contextos informais, de língua falada ou de escrita virtual, como em redes sociais;
- Discutir que qualquer dito popular produz uma memória, um saber que circula em nossa sociedade, e que esse saber se ressignifica a partir de quem o diz, em condições de produção demarcadas.

Referências

INDURSKY, Freda. O trabalho discursivo do sujeito entre o memorável e a deriva. **Signo y Señal**, n. 24, dez. 2013, p. 91-104. Disponível:

² Há alguns sites que se colocam a discutir a reformulação de ditos e que estão com linguagem acessível ao aluno. Para o professor, indicamos o texto de Nicole Spohr, disponível no site falafrida.com.br/.

<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/3210>. Acesso em: 20 maio 2019.

SPOHR, Nicole. Machismo e os ditos populares. **FALA FRIDA**, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://falafrida.com.br/2018/05/24/o-machismo-e-os-ditos-populares/>. Acesso em: 20 maio 2019.

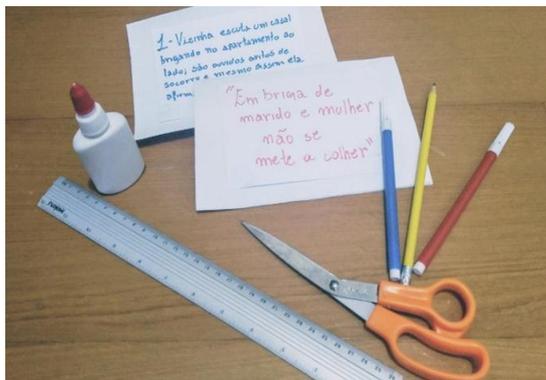
Anexos

Tabela 1 – Material para realização do jogo (ditos e contextos)

<p>“Em briga de marido e mulher não se mete a colher!”</p> <p>“Mulher que muito aprende, não tem marido que agunte!”</p> <p>“Lugar de mulher é na cozinha!”</p> <p>“Muito bom, já pode casar!”</p> <p>“Mulher de bigode, nem o diabo pode!”</p> <p>“Bonitinha, mas ordinária!”</p> <p>“Um negro de coração branco!”</p> <p>“Amanhã é dia de branco!” (para se referir à segunda-feira)</p> <p>“Macaco!”</p> <p>“Programa de índio.”</p> <p>“Cabelo ruim, que não gosta de pentear.”</p> <p>“Você está da cor do pecado!”</p> <p>“Tem um pé na cozinha.”</p> <p>“Não sou tuas nega(s)!”</p>	<p>1 - Vizinha escuta um casal brigando no apartamento ao lado; são ouvidos gritos de socorro e, mesmo assim ela nada fará pois...</p> <p>2 - Um homem diz para outro que abra o olho com a sua companheira que voltou a estudar, pois: ...</p> <p>3 - Durante o almoço de família, uma pessoa afirma que ..., enquanto os homens devem ficar cuidando do churrasco.</p> <p>4 - Tia afirmando que gostou muito do doce feito pela sobrinha ainda jovem: — ...</p> <p>5 - Mulher, que opta por não se depilar, escuta o seguinte comentário de um amigo: — É melhor você tomar jeito pois...</p> <p>6 - Homem fazendo um comentário sobre uma mulher bem resolvida, que tem muitos relacionamentos.</p> <p>7 - Alguém comentando sobre pessoa negra que fez algo considerado bom no seu entendimento.</p> <p>8 - Comentário feito durante a despedida de alguns amigos ao final do domingo.</p> <p>9 - Xingamento feito para um jogador negro durante uma partida de futebol.</p> <p>10 - Em um evento muito ruim, totalmente inviável, uma pessoa comenta com a outra que está em um ...</p> <p>11 - Comentário feito para se referir ao cabelo de uma mulher negra.</p> <p>12 - Comentário de um homem querendo elogiar o bronzeado de uma mulher que mal conhece.</p> <p>13 - Pessoa que diz que um conhecido é muito bonito, mas: ...</p> <p>14 - Mulher que quer se opor a um homem que não lhe agrada muito. Então ela resolve dizer: — Sai pra lá, ...</p>
--	--

Fonte: Autoria própria, 2019.

Figura 1 – Modelo de um dos pares do jogo e material para elaboração



Fonte: Autoria própria, 2019.

Fala Sério ou Com Certeza?

Lara Torrada Pereira
Luis Felipe Hatje

Objetivo

Discutir questões relacionadas à diversidade de gênero e sexual, problematizando a não linearidade entre sexo, gênero e sexualidade.

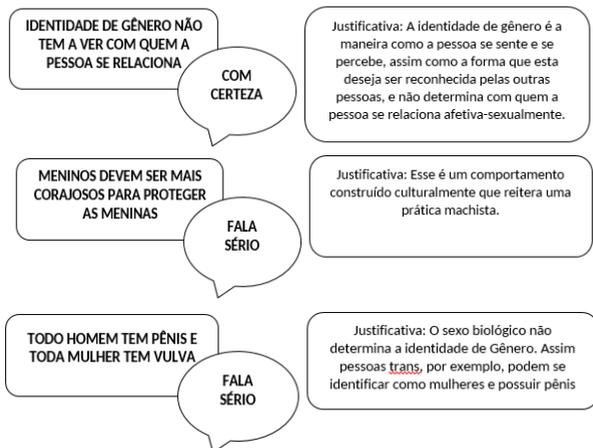
Você precisa...

Um dado, caixas de papelão, folhas com as afirmativas impressas, folhas e canetas para anotar as afirmativas.

Realizando a atividade...

O/A professor/a solicita que os/as alunos/as se dividam em grupos. Um/Uma integrante de cada grupo joga o dado para ver quem inicia a jogada. O grupo que tirar o número mais alto começa. Cada grupo irá tirar uma afirmativa da caixa e ler em voz alta para que o grupo oposto responda com a expressão “fala sério”, quando entender que a afirmativa estiver errada ou, “com certeza”, se achar que está certa. Se o grupo acertar, pontua; se errar, pontua o outro grupo que sorteou a afirmativa. A resposta, assim como a justificativa, pode estar no verso das afirmativas.

Sugestões de afirmativas





Possibilidades de abordagem

- Questionar a linearidade entre sexo, gênero e sexualidade, pois ainda que estejam socialmente relacionadas, elas se distinguem;
- Discutir as representações de gênero e de sexualidade como construções socioculturais;
- Conhecer as representações dos/das alunos/as a respeito das questões de gênero e sexualidade;
- Conhecer as representações dos/das alunos/as a respeito das vivências de gênero (gênero fluído, gênero não binário, transexualidade, travestilidade, drag queen, drag king, ...);

- Discutir as várias possibilidades de identidade sexual como a homossexualidade, heterossexualidade, bissexualidade, assexualidade e pansexualidade;
- Problematizar as questões de gênero e sexualidade que envolvem uma série de convenções, rituais e símbolos são processos culturais e plurais;
- Problematizar os marcadores sociais atribuídos a cada gênero, tais como: ser função das meninas as tarefas domésticas, os meninos devem ser fortes para defender as meninas, meninos não choram, meninas devem ser delicadas.

*TECENDO FIOS NA ESCOLA:
ARTEFATOS CULTURAIS*

O Silêncio de Melinda (2004)

Verônica Canteiro Silveira

Tempo de duração: 89 minutos

Estúdio: Showtimes Independents Films

Sinopse: Melinda é uma menina do ensino médio que passa a sofrer bullying na escola por ter chamado a polícia e acabado com uma festa dos estudantes no ano anterior. Por este motivo os/as colegas acabam se afastando, e Melinda, se torna mais “fechada”. No decorrer do longa começa a se desvendar esse isolamento de Melinda, e o motivo da ligação para a emergência pois ela sofreu estupro de um estudante da escola naquela festa. O drama nos mostra todo esse conflito interno e as consequências que os casos de abusos podem provocar na vítima.

Referências

O SILÊNCIO de Melinda. Speak (filme). 2004. Disponível em:
[https://pt.wikipedia.org/wiki/Speak_\(filme\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Speak_(filme)). Acesso em: 22 jun. 2018.

Esconderijo (2017)

Gabrielle Farias Pedra

Websérie

Estúdio: 88 SOLUÇÕES | MANÉ PRODUÇÕES

Tempo de Duração: 2 temporadas / 16 episódios (aprox. 15 min. cada)

Sinopse: Malu e Raquel viveram um amor quando jovens e por diferenças de interesses acabam se distanciando. Após 8 anos Raquel volta a procurar Malu trazendo lembranças e sentimentos, confundindo Malu que está tentando lidar com a separação recente de seu casamento com Patrícia. Enquanto Raquel, Malu e Patrícia buscam organizar suas vidas devido aos acontecimentos, seus amigos e amigas lhes aconselham, sem abandonar seus próprios problemas, como a busca da compreensão de suas identidades, problemas familiares e em seus relacionamentos. A websérie em sua primeira temporada traz uma história de amor entre duas mulheres, possibilitando visibilidade e representação. A segunda temporada traz mais ênfase em questões LGBT, como por exemplo a homofobia.

Detona Ralph 2: Ralph quebra a internet (2018)

Filme

Estúdio: **Walt Disney Pictures**

Tempo de Duração: 1h 53min

Sinopse: Ralph e Vanellope são personagens de jogos de arcade/fliperama e exploram a internet para tentar salvar o jogo Corrida doce, no qual Vanellope é personagem principal. Nessa missão os dois encontram muitos desafios de estar na internet, como a busca pela fama, perigos de vírus e ataques de pessoas que fazem comentários agressivos. Em meio a essas dificuldades ainda enfrentam problemas em sua amizade, pois ao perceber que Vanellope está gostando de ficar na internet, Ralph se sente inseguro. O ciúme e o medo de perder sua amiga podem colocar em risco não apenas sua amizade, mas também a internet. A animação infantil possibilita refletir sobre o universo da internet, pensando suas facilidades, mas também os cuidados que se deve tomar. O filme ainda possibilita refletir desde a infância sobre relacionamentos abusivos, que podem ocorrer inclusive nas amizades. Outras possíveis discussões são as questões de gênero com desconstrução de princesas e representação de mulheres nos jogos online.

One day a time (2017)

Série

Tempo de duração: 3 temporadas / 13 episódios de 30 min. em cada temporada
Emissora: Netflix

Sinopse: Uma família de origem cubana que vive nos Estados Unidos formada por uma avó, uma mãe, uma menina e um menino adolescentes, que em suas vivências diárias abordam discussões sobre gênero, sexualidade, feminismo, diferenças culturais, entre outros. A cada episódio uma nova discussão é provocada, a primeira temporada traz principalmente as três mulheres de gerações diferentes que expõe seu pensamento diante dos conflitos da série e acabam aprendendo umas com as outras, respeitando a especificidade de cada tempo e possibilitando refletir sobre suas vidas. Alguns temas como equidade de gênero, desigualdade salarial, objetificação da mulher, machismo, mansplaining e muitos outros são abordados no contexto residencial, na escola, no trabalho, igreja e ambientes de lazer.

Referências

ESCONDERIJO. Esconderijo | Temporada 01 | Websérie LGBT. Categoria: Entretenimento. 2017. YouTube. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=WznW5wkzf-c&list=PLqvQuV8kkWHIVOMHQo1zeO2YGf048Baog>. Acesso em: 03 fev. 2019.

ESCONDERIJO. Esconderijo | Temporada 02 | Websérie LGBT. Categoria: Entretenimento. 2018. YouTube. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=nIJ521F3Z0I&list=PLqvQuV8kkWHmdkD9IJAAhBR1xca36X9oJ>. Acesso em: 03 fev. 2019.

DESCONSTRUÇÃO. Tiago Iorc. Produção: Rafael Langoni Smith, Roberto Pollo e Mario Caldato Jr. Categoria: Música. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=UXTYErYEXsk>. Acesso em: 4 maio 2019.
ONE day a time (Temporada 1,2,3). Direção: Gloria Calderon Kellett e Mike Royce. Produtora Netflix, 2017. (30 min.).

DETONA Ralph 2: Ralph quebra a internet. Direção de Rich Moore e Phil Johnston. EUA: **Walt Disney Pictures**, 2019. (113 min.).

Bohemian Rhapsody (2018)

Ana Luiza Chaffe Costa
Gabrielle Farias Pedra

Filmes

Estúdio: 20th Century Fox

Tempo de Duração: 2h13min

Sinopse: *Bohemian Rhapsody* é um filme de drama biográfico no qual conta o desenvolvimento da carreira do cantor Fred Mercury e de sua banda Queen. Em meio a trama é possível observar tanto o lado artístico do cantor em seus processos de criação e dedicação a música, quanto suas vivências, experiências e descobrimentos em relação a sua sexualidade e gênero. Os exageros e descuidos em meio a drogas e luxúria desencadeiam desentendimentos entre o cantor e a banda, além de problemas de saúde causados pela contração do vírus HIV. Ao se descobrir com AIDS em um período de início de pesquisas e da propagação do vírus HIV o cantor busca reconstruir e adaptar sua vida.

Boa sorte (2014)

Estúdio: Conspiração Filmes

Tempo de duração: 1h30min

Sinopse: O filme desenvolve em sua trama um romance entre dois clientes de uma clínica psiquiátrica. João e Judite se conhecem durante o tratamento, se tornam amigos e apesar das diferenças encontram um no outro uma chance de felicidade. João foi diagnosticado com depressão e a relação com sua família só o fazem piorar. Judite é soro positivo e dependente química seus problemas familiares a levaram para uma vida onde as drogas eram sua válvula de escape. O amor dos dois é entrelaçado as dificuldades, os cuidados e os tabus que a AIDS e a depressão carregam.

Clube de Compras Dallas (2013)

Estúdio: Voltage Pictures

Tempo de duração: 1h57min

Sinopse: Na década de 80 quando o vírus HIV se propaga, estudos sobre a AIDS e seu tratamento são realizados em diferentes países do mundo. Nesse período, Ron Woodroof, eletricista americano descobre ser soropositivo e acaba desenvolvendo AIDS. A falta de informação sobre a doença gera preconceitos, tanto por parte de Ron que duvidava do diagnóstico devido a relação que se fazia da doença a homossexuais, quanto de seus colegas e vizinhos que lhes

consideravam "sangue sujo". O enredo se desenvolve entre as previsões médicas do pouco tempo de vida de Ron, os Estados Unidos fazendo proibições sobre a circulação de remédios vindos de outros países e disputas comerciais de medicamentos e seu respectivo aumento de preços dos produtos. Esses fatores impulsionaram Ron a ir atrás de tratamento e se envolver com contrabando, na busca de algo eficaz para o controle do vírus HIV e o tratamento de AIDS.

Referências

BOA SORTE (2014). Disponível em:

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Boa_Sorte_\(2014\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Boa_Sorte_(2014)). Acesso em: 15 jul. 2019.

BOHEMIAN Rhapsody (filme). 2018. Disponível em:

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Bohemian_Rhapsody_\(filme\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Bohemian_Rhapsody_(filme)). Acesso em: 25 jul. 2019.

CLUBE de Compras Dallas. Dallas Buyers Club. (2013). Disponível em:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Dallas_Buyers_Club. Acesso em: 23 jul. 2019.

ARTEFATOS CULTURAIS

Raphael Albuquerque de Boer
Beatriz Silva Alves
Fernanda Bueno de Sousa
Brenda Mena Barreto Leal
Carlos Otaviano Passos

Séries de Televisão

Glee

Tempo de Duração: 44min

Estúdio: Fox Network

Uma série estadunidense que mostra em seis temporadas a vida dos personagens, no ensino médio, e suas problemáticas, dentre elas gordofobia, homofobia e a aceitação do próprio corpo. Nesse contexto, um grupo de canto os ajuda a superar todos esses problemas e realizarem seus sonhos.

Merlí

Tempo de Duração: 44min

Estúdio: La Sexta/Netflix

Essa série espanhola conta a história do professor Merlí ao chegar numa nova escola, onde ele se depara com os problemas dos alunos e tenta ajudá-los de uma forma nada convencional. O problema é quando ele percebe que, muitas vezes, seus problemas são parecidos com os de seus alunos. Em três temporadas, a narrativa de Merlí se torna inspiradora para todos os professores.

Atypical

Tempo de Duração: 44min

Estúdio: Netflix

Atypical conta a história de Sam, um jovem autista, no ensino médio, e seus problemas de relacionar-se com os outros, na busca de sua independência. Com uma mistura de comédia e drama, a série trata de como ele e sua família lida com os problemas, e, assim, mostrando de que a vida de uma “pessoa normal” também tem conturbações.

Rita

Tempo de Duração: 40min

Estúdio: SF Studios/Netflix

Esta série de televisão sueca conta a história de Rita, uma professora de uma escola pública, para crianças e adolescentes. Rita é irreverente e tem métodos não convencionais de ensino, mas que acaba por conquistar e mudar a vida de seus alunos (as).

Sex Education

Tempo de duração: 50 minutos

Estúdio: Netflix/Eleven Films

Otis é um adolescente introvertido, com poucos amigos, que vive com sua mãe, uma terapeuta sexual. O rapaz, inesperadamente, junto com sua amiga Maeve, resolve abrir, na escola, uma espécie de clínica de conselhos sexuais clandestina para ajudar seus colegas. A série também trata de temas como racismo, homofobia e bullying.

Please Like Me

Tempo de Duração: 29min

Estúdio: ABC2

A série trata do personagem Josh, que logo após terminar com sua namorada de anos, assume ser gay para a família e amigos (as). Com um roteiro brilhante, a narrativa da série faz com que o espectador se sinta conectado às aventuras e desventuras das personagens ao abordar as mais diversas temáticas como o suicídio, a depressão e a homofobia.

Filmes

Felicidade por um fio

Tempo de Duração: 98 minutos

Estúdio: Netflix/Marc Platt Productions

A protagonista, Violet Jones é uma mulher linda, bem-sucedida, com uma rotina invejável e com o namorado dos sonhos, contudo sua busca por um padrão inalcançável e meticuloso de perfeição fez com que ela se desprendesse do verdadeiro significado de beleza. Após uma desilusão amorosa, ela passa por uma transformação radical em seu visual e trilha pela primeira vez seu próprio caminho para o amor próprio e aceitação, levando assim, sua ressignificação do que é ser belo.

As Vantagens de ser Invisível

Tempo de Duração: 113 minutos

Estúdio: Paris Filmes

Sinopse: Charlie é um adolescente de 15 anos com um forte quadro de depressão agravado pela perda de sua tia em um acidente e pelo suicídio de seu melhor amigo. Ao adentrar no complicado mundo do ensino médio, Charlie encontra abrigo em Sam e Patrick e seu grupo de amigos formado por outros vistos como ‘desajustados’. A adaptação do romance de Stephen Chbosky deu origem ao filme de mesmo nome, também escrito e dirigido pelo autor do livro.

Moonlight: Sob a luz do luar

Tempo de Duração: 115 minutos

Estúdio: Plan B Entertainment

Sinopse: Chiron é um garoto negro apelidado de “ Little” vivendo em uma vizinhança pobre de uma Miami que passa pela explosão das drogas durante os anos 1980. Preso em um lar disfuncional por conta de sua mãe usuária de drogas e sofrendo um intenso bullying, dentro e fora da escola, o filme mostra o amadurecimento de Chiron, que cresce e vira traficante. Apesar de “ Little” ter virado “ Big”, seus dilemas internos continuam os mesmos. A sexualidade e a homoafetividade são temas tratados com maestria neste filme vencedor do Oscar de melhor filme.

Hoje Eu Quero Voltar Sozinho

Tempo de duração: 96 min.

Estúdio: Lacuna Films

Inspirado no curta-metragem “Eu Não Quero Voltar Sozinho”, o filme traz um tema pertinente na vida de todo o adolescente que é a descoberta da sexualidade. Leo é um garoto cego superprotegido pelos pais e que é muito próximo da sua melhor amiga, porém tudo começa a mudar quando um menino novo (Gabriel) entra na escola.

Cuatro Lunas

Tempo de duração: 109 min.

Estúdio: *Atko Films, Los Gueros, Kinomada, Color Space, Skyflak Studio*

A trama se passa no entorno de quatro histórias diferentes retratando a sexualidade. Primeiro, um menino adolescente que descobre a paixão; outra, retrata dois amigos de longa data que redescobrem o significado de amar. Além disso, o filme apresenta um casal que começa a enfrentar uma crise no relacionamento após outro homem chegar; e por fim, o drama de um idoso que se apaixona por um garoto de programa.

Poucas Cinzas

Tempo de duração: 112 min.

Estúdio: APT Films, Aria Films, Met Film Production.

A obra narra a vida do famoso pintor surrealista Salvador Dalí após o ingresso na Universidade. Junto com Luis Buñel e Federico Garcia Lorca forma um trio que visa encontrar a sua inspiração de arte na turbulenta sociedade espanhola pré-Guerra Civil. Contudo, a amizade dos três é posta a provas, quando Dalí e Lorca se sentem atraídos um pelo o outro desafiando os valores daquela sociedade.

Laerte-se

Tempo de duração: 101 min.

Estúdio: Tru3Lab/ Netflix

O documentário é sobre a vida de Laerte Coutinho, considerada uma das mais importantes cartunistas do Brasil. Refletindo sobre suas experiências, Laerte conta como que num mundo de rótulos e caixas, ela questionou todas as convenções e moldou sua identidade estando numa metamorfose constante. Não se rotulando, Laerte confunde o senso comum do binarismo de gêneros, traz para si a incógnita de não se fechar nas “caixas apertadas”, impostas pela sociedade, para permanecer livre.

Boys

Tempo de Duração: 78min

Estúdio: Pupkin Film

Este filme holandês conta a história de Marc e Sieger, dois adolescentes que competem corrida no mesmo time da escola. Ao longo da narrativa, os dois rapazes desenvolvem um amor homoafetivo, em meio à descoberta de suas sexualidades.

Amigas de Colégio

Tempo de Duração: 89min

Estúdio: Väst Studio

Este filme sueco conta a história de Agnes, uma adolescente introvertida e que sofre bullying por sua maneira “diferente” de ser das outras meninas. Ela é apaixonada por Elin, a garota popular e extrovertida da escola. Porém, o inesperado acontece, Elin acaba correspondendo ao amor de Agnes.

Delicada Atração

Tempo de Duração: 90min

Estúdio: Channel 4

Este filme britânico, adaptado da peça de teatro *Beautiful Thing* (1993), conta a história de Jamie e Ste, dois adolescentes que são vizinhos e vivem em um subúrbio de Londres. Ambos estudam na mesma escola, porém Jamie, ao contrário de Ste, é tímido e introvertido. Por essa razão, ele sofre bullying na escola, especialmente na aula de educação física, por não ser do tipo esportivo. Um dia, os dois rapazes descobrem que estão apaixonados um pelo outro, mesmo tendo que lidar com as adversidades de suas famílias.

Sites

Gênero e Educação: <http://generoeducacao.org.br/>

Museu da Diversidade Sexual- <http://www.mds.org.br/>

Festival Mix Brasil- <https://www.mixbrasil.org.br/>

ONU Mulheres Brasil-

<http://www.onumulheres.org.br/programasemdestaque/genero-na-escola/>

Huffpost – LGBT: www.huffpostbrasil.com/lgbt

Nova Escola- <https://novaescola.org.br>

Departamento de Doenças de Condições Crônicas e Infecções Sexualmente

Transmissíveis MINISTÉRIO DA SAÚDE- <http://www.aids.gov.br/pt-br>

Comitê Gênero e Sexualidade- Associação Brasileira de Antropologia-

<http://www.portal.abant.org.br/2013/05/17/comite-genero-e-sexualidade/>

Livros

CHBOSKY, Stephen. **As Vantagens de ser invisível**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

A obra trata da história de jovens “desajustados”, no âmbito escolar, tentando entender seus espaços enquanto sujeitos na sociedade.

PALACIO, R. J. **Extraordinário**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2017.

O best-seller *Extraordinário*, adaptado para os cinemas, conta a história de Auggie, um menino com diferenças faciais que enfrenta o seu maior desafio no momento em que começa a estudar em uma escola tradicional.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não Desiguais: a questão de gênero na Escola**. São Paulo: Reviravolta, 2016.

A obra trata dos estereótipos de gênero que nos são impostos desde que somos crianças, nos mais variados âmbitos de nossa vida. Os (as) autores (as) do livro sugerem que a questão de gênero é um tema que a escola tem a responsabilidade de trazer para dentro das salas de aula.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autentica, 2018.

Neste livro, a educadora Guacira Lopes Louro, considerada um dos grandes expoentes dos estudos de gênero, sexualidade e educação, apresenta um compêndio de artigos que são referências nas áreas citadas.

AUTORES/AS

Alisson da Silva Rita

Professor da Rede Municipal e Estadual.

E-mail: alissonrita@yahoo.com.br

Ana Cláudia Bortolozzi Maia

Professora Associada do Departamento de Psicologia e da Pós-Graduação (Programa de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem; Programa de Educação Escolar, Programa de Educação Sexual). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”-UNESP, Brasil.

E-mail: claudia.bortolozzi@unesp.br

Ana Luiza Chaffe Costa

Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Rio Grande. Ativista no GAPA-RG (Grupo de Apoio à Prevenção da Aids-Rio Grande). Participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade Escola-Gese-FURG.

E-mail: chaffeal@gmail.com

Ana Paula Vieira de Andrade Assumpção

Professora do Ensino Médio, pelo Estado do Rio Grande do Sul e do Ensino Fundamental pelo Município de Rio Grande. É doutoranda do curso de Letras/UFPeL e membro do LEAD/UFPeL.

E-mail: professora_anapaula@yahoo.com.br

Anderson Ferrari

Pós-doutor em Cultura Visual, Doutor em Educação, Professor 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: aferrari13@globocom

Angelita Alice Jaeger

Professora Doutora do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria. Líder do grupo de pesquisa GEDCG- Grupo de Estudos em Diversidade, Corpo e Gênero e orientadora no Mestrado em Educação Física – CEFD/UFSM.

E-mail: angelita@ufsm.br

Beatriz Silva Alves

Graduanda em Relações Internacionais da FURG-SVP. Participante do grupo de pesquisa Interseccionalidade e Decolonialidade nas Relações Internacionais. Bolsista voluntária da linha de pesquisa "Gênero, Sexualidade e Estudos Culturais no Cinema e outras Mídias" do Gese-FURG. Participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade Escola-Gese-FURG.

E-mail: beas.alves99@gmail.com

Brenda Mena Barreto Leal

Graduanda em Relações Internacionais na FURG-SVP. Participante do grupo de pesquisa Interseccionalidade e Decolonialidade nas RI, com grande interesse na Teoria Feminista. Bolsista voluntária da linha de pesquisa "Gênero, Sexualidade e Estudos Culturais no Cinema e outras Mídias". Participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade Escola-Gese-FURG.

E-mail: beehmena@gmail.com

Camila Wally da Silva e Sousa Macedo

Graduada em Ciências Biológicas-Licenciatura pela FURG (2007). Mestre e doutora em Ciências Fisiológicas: Fisiologia Animal Comparada, FURG (2010/2015). Atualmente faz especialização em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar (UNINTER). Atua como supervisora pedagógica na E.E.E.F. 13 de Maio.

E-mail: kmilawally@yahoo.com.br

Carin Klein

Doutora em Educação pela UFRGS. Membro do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia da ULBRA/RS. Seus interesses direcionam-se para as temáticas de gênero, maternidade, infância, educação e políticas públicas de inclusão social.

E-mail: carink@terra.com.br

Carlos Otaviano Passos

Graduando em Relações Internacionais FURG-SVP. Pesquisador do grupo Vidas do Sul e Interseccionalidade e Decolonialidade nas Relações Internacionais.

E-mail: carlosotaviano@furg.br

Cristiane Barbosa Soares

Professora de Ciências da Natureza e Especialista em Educação em Ciências. Atua nas áreas de ensino de ciências, gênero e relações raciais na educação. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Tuna: Gênero, Educação e Diferença da UNIPAMPA.

E-mail: cristi.soa@gmail.com

Denise Machado Pinto

Professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (anos finais) da Escola Estadual Coronel Juvêncio Lemos, onde desenvolveu atividades relacionadas ao projeto Escolas Promotoras de Igualdade de Gênero (GESE-FURG), durante 2017 e 2018. Atualmente, é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM e bolsista CAPES - DS.

E-mail: dnisemachado@gmail.com

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

Professora Doutorada da Faculdade de Educação (FACED) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia-UFU.

E-mail: elenita@ufu.br

Fabiana Loréa Paganini Stein

Licenciada em Ciências-Biologia, Mestre em Ciências Fisiológicas, Doutoranda em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde-FURG, Técnica Administrativa em Educação no Centro de Educação Ambiental, Ciências e Matemática-CEAMECIM da Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade Escola-Gese-FURG. Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil.

E- mail: fabianap.stein@gmail.com

Fabiane Dionello Branco

Bióloga, Mestre em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde-FURG. Professora da Rede Municipal do Rio Grande. Participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade Escola-Gese-FURG. Rio Grande-RS-Brasil.

E-mail: fabianebranco@hotmail.com.br

Fabiane Ferreira da Silva

Licenciada em Química, mestra e doutora em Educação em Ciências. Professora da Universidade Federal do Pampa. Integrante do Grupo de Pesquisa Tuna: Gênero, Educação e Diferença da UNIPAMPA. Participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade Escola-Gese-FURG.

E-mail: fabianesilva@unipampa.edu.br

Fabiani Figueiredo Caseira

Licenciada em Ciências biológicas, Mestra e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade Escola-Gese-FURG.

Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil.

E-mail: caseiraff@gmail.com

Fernanda Bueno de Sousa

Graduanda em Relações Internacionais na FURG-SVP. Bolsista voluntária da linha de pesquisa "Gênero, Sexualidade e Estudos Culturais no Cinema e outras Mídias". Participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade Escola-Gese-FURG.

E-mail: fernandabuenno_sousa@hotmail.com

Fernando Moreira Marques

Professor do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Colaborador no Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores-CIDTFF/Universidade de Aveiro.

E-mail: fernandommarques@campus.ul.pt

Filomena Teixeira

Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. Membro integrado do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores-CIDTFF/Universidade de Aveiro.

E-mail: filomena@esec.pt

Flavia Luciane Pinheiro Gonzales

Graduada em Pedagogia Séries Iniciais-Habilitação, Mestre em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande, Especialista na Área da Educação Especial: deficiência mental pela Portal Faculdades e Especialista em EJA na Diversidade pela UAB - FURG. Coordena a Escola Municipal de Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire e atua como coordenadora pedagógica na E.E.E.M. Dr. Augusto Duprat.

E-mail: flavialpg@yahoo.com.br

Gabrielle Farias Pedra

Formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande. Participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade Escola-Gese-FURG.

E-mail: gabrielle.f.pedra@gmail.com

Joanalira Corpes Magalhães

Professora Adjunta do Instituto de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Professora do PPG Educação em Ciências: química da vida e da saúde (FURG). Pesquisadora e vice-líder do Grupo de Pesquisa Sexualidade-Gese-FURG.

Pós-doutorado em Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS. Doutorado em Educação em Ciências, pela FURG (2012). Mestrado em Educação em Ciências pela UFRGS. Graduada em Ciências Biológicas- Licenciatura e Bacharelado na FURG. Integrante do Núcleo de Material Educacional Digital, da Secretaria de Educação a Distância, da FURG.

E-mail: joanaliramagalhaes@gmail.com

Juliana Lapa Rizza

Graduada em Pedagogia com Habilitação nos Anos Iniciais pela Universidade Federal do Rio Grande-FURG, Mestre e Doutora em Educação Ambiental. Pós-doutora em Educação em Ciências. Atualmente é Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Atua como pesquisadora no Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola-Gese-FURG.

E-mail: ju_rizza@yahoo.com.br

Juliana Vargas

Doutora em Educação pela UFRGS. Membro do Grupo de Pesquisa Cultura e Educação (GPCE/ ULBRA). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia da ULBRA/RS. Seus interesses direcionam-se para as temáticas juventudes, periferias urbanas, escolarização, artefatos culturais e gênero.

E-mail: julivargas10@hotmail.com

Lara Torrada

Psicóloga, Mestra e Doutoranda em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde-FURG Participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade Escola-Gese-FURG. Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil.

E-mail: lara.torrada@hotmail.com

Luis Felipe Hatje

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Mestre em Direito e Justiça Social. Mestre em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Advogado. Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil.

E-mail: lf_hatje@msn.com

Marisa Barreto Pires

Licenciada em Letras e Pedagogia, bacharel em Direito, Mestra em Educação Ambiental. Professora de português da rede pública municipal de Rio Grande/RS, participante do Grupo Escola Promotora da Igualdade de Gênero. Participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade Escola-Gese-FURG. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências-FURG.

E-mail: mbarretop@gmail.com

Martha GiudiceNarvaz

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora adjunta da Uergs no Curso de Pedagogia do Campus Alegrete. Integrante do Conselho Superior da Universidade (CONSUN). Líder do Grupo de Pesquisa CNPq "Gênero e Diversidades".

E-mail marthanarvaz@hotmail.com

Myllena Camargo de Oliveira

Professora de Educação Física e estudante de mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria-UFSM.

E-mail: myllencamargo22@gmail.com

Nadia Geisa S. de Souza

Bióloga, Doutora e Professora aposentada, colaboradora do PPG em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde/ICBS/UFRGS.

E-mail: nadiagssouza@gmail.com

Paola Zordan

Professora Doutora do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail: paola.zordan@gmail.com

Paula Regina Costa Ribeiro

Professora Titular do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande-Furg. Pós-doutora em Educação, Doutora em Ciências Biológicas. Bolsista Produtividade CNPq 1C. Líder do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola-Gese-FURG.
E-mail: pribeiro.furg@gmail.com

Raphael Albuquerque de Boer

Professor Doutor, do Instituto de Letras e Artes, da Universidade Federal do Rio Grande-SVP e Coordenador do curso de Pós-Graduação em “Língua, Literatura e Ensino: teoria e prática”-ILA/SEAD. Pesquisador e coordenador da linha de pesquisa "Gênero, Sexualidade e Estudos Culturais no Cinema e outras Mídias" do Grupo de Pesquisa Sexualidade Escola-Gese-FURG.
E-mail: raphaelfurg@gmail.com

Roney Polato de Castro

Doutor em Educação, Professor 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

Sabrina Silveira Schroeder

Professora da Rede Municipal de Ensino, atuando na área da Educação Infantil e Coordenação dos Anos Iniciais. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rio Grande-FURG, com Especialização em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Educação São Luís de Jaboticabal/SP.
E-mail: schroedersabrina@hotmail.com

Sandro Prado Santos

Professor Doutor do Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP) da Universidade Federal de Uberlândia-UFU.
E-mail: sandro.santos@ufu.br

Suzana da Conceição de Barros

Graduada em Ciências Biológicas - Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Mestre e Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde também pela Universidade Federal do Rio Grande-FURG. É professora de ciências da Escola de Ensino Fundamental Professor Manoel Martins Mano, do município do Rio Grande. Atua como pesquisadora no Grupo de Pesquisa Sexualidade Escola-Gese-FURG.
E-mail: suzinhab@yahoo.com.br

Teresa Vilaça

Professora Auxiliar do Departamento de Estudos Integrados de Literacia, Didática e Supervisão. Instituto de Educação. Universidade do Minho-UM. Portugal.

E-mail: tvilaca@ie.uminho.pt

Verônica Canteiro Silveira

Graduada e mestre em História pela Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Atuo como professora na rede municipal de educação nos anos finais do ensino fundamental. Também faço parte do projeto Escolas Promotoras da Igualdade de Gênero do Grupo de Pesquisa Sexualidade Escola-Gese-FURG desde 2018.

E-mail: ve_silveira@yahoo.com.br

William Rodrigues

Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande. Ativista no GAPARG (Grupo de Apoio à Prevenção da Aids-Rio Grande). Participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade Escola-Gese-FURG.

E-mail: william.biobill85@gmail.com