

# MARGENS



**Pesquisa em Gênero,  
Sexualidade e Educação  
na Perspectiva  
Pós-Estruturalista**

Foto: Alex Korolkovas

**Editores do Dossiê:**  
Anderson Ferrari (UFJF)  
Paula Regina Ribeiro (FURG)  
Marcos Souza (UESB)



**ae**  
Editora Universitária  
Campus de Abaetetuba



# MARGENS



Dossiê: Pesquisas em Gênero,  
Sexualidade e Educação na  
perspectiva pós-estruturalista

Editores do Dossiê:

Anderson Ferrari (UFJF)

Paula Regina Ribeiro (FURG)

Marcos Souza (UESB)

---

Emmanuel Zagury Tourinho	<i>Reitor da Universidade Federal do Pará</i>
Ana Aurea Barreto Maia	<i>Coordenadora do Campus de Abaetetuba</i>
Oswaldo dos Santos Barros	<i>Coordenador da DPPG</i>
Vivian da Silva Lobato	<i>Coordenadora do PPGCITI</i>
Augusto Sarmiento-Pantoja (UFPA)	<i>Editor-Chefe</i>
Raimundo Hosana Negrão	<i>Secretaria</i>
Lucilene dos Santos Passo	<i>Bolsista</i>

---

---

<b>Equipe Editorial</b>	<b>Sessões da Revista</b>
-------------------------	---------------------------

---

Augusto Sarmiento-Pantoja	Artigos, Margens das Artes, Tradução
Vivian da Silva Lobato	Iniciação Científica
Anderson Ferrari	<i>Dossiê Pesquisa em Gênero, Sexualidade e Educação na perspectiva pós-estruturalista</i>
Paula Regina Ribeiro	
Marcos Souza	
Augusto Sarmiento-Pantoja	<i>Projeto Gráfico</i>

---

---

<b>Comitê Científico</b>	<b>Instituição</b>
--------------------------	--------------------

---

Alberto Del Castillo Troncoso	Instituto Mora (IMORA), México
Anderson Ferrari	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
Bruno Pucci	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Cláudia Maria Cunha	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Cláudia Maria Ribeiro	Universidade Federal de Lavras (UFLA)
Constantina Xavier Filha	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Daiana Nascimento dos Santos	Universidade de Playa Ancha, Chile
Elsa Peralta	Universidade de Lisboa, Portugal
Fernanda Wandere	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Fernando Henrique Fogaça Carneiro	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Geovana Ramo	Universidade Federal de Goiás (UFG)
Gonzalo Leiva Quijada	Universidad Adolfo Ibañez, Chile
Jaime Ginzburg	Universidade de São Paulo (USP)
Jean-Nöel Sanchez	Université de Strasbourg, França
Jorge Larrosa	Universidad de Barcelona, Espanha
Kênia Rios	Universidade Federal do Ceará
Lizandro Carlos Calegar	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Mardônio Silva Guedes	<i>História/Arq. Pub. Ceará</i>
Márcio Danelon	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Mardônio Silva Guedes	Centro Universitário Farias Brito (CUFB)
Markus Klaus Schäffae	Universität Hamburg, Alemanha
Olga Rodrigues Moraes Von Simson	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Paul Michael Sneed	Seul National University, República da Coréia
Pablo Esteban Rodriguez	<i>Universidad de Buenos Aires, Argentina</i>
Rita Ribes	Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)
Roney Polato de Castro	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
Shara Jane Holanda Costa	Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Teresa Basile	Universidade Nacional de La Plata, Argentina
Tiago Lemõe	Universidade Católica de Pelotas (UCPel)
Walter Omar Kohan	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Augusto Sarmiento-Pantoja  
(Org.)

Dossiê: Pesquisas em Gênero,  
Sexualidade e Educação na  
perspectiva pós-estruturalista

UFPA  
Campus de Abaetetuba  
Jun/2022



Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/12836>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v16i26.12836>

© Margens: Revista Interdisciplinar | EditorAbaeté | Universidade Federal do Pará

Projeto Visual: Augusto Sarmiento-Pantoja

Projeto Gráfico: Augusto SarmientoPantoja

Revisão: Os autores

Diagramação: Augusto Sarmiento-Pantoja

Indexado por:



#### Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)

Biblioteca Central/UFPA, Abaetetuba, PA

Margens – Revista Interdisciplinar do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI) - Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins/UFPA – V. 16. N. 26 – Jun/2022 – Abaetetuba /PA: UFPA, 2022.

Semestral Organizador: Augusto Sarmiento-Pantoja. Publicações em edições temáticas; V.16.N. 26:Dossiê: Pesquisa em Gênero, Sexualidade e Educação na Perspectiva Pós-Estruturalista

ISSN: 1806-0560 | e-ISSN: 1982-5374

Periódicos brasileiros. I. Universidade Federal do Pará (Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins) ISBN: 978-65-994497-9-6

CDD:B869.8



978-65-994497-9-6

## SUMÁRIO

### Apresentação Dossiê

[PESQUISAS EM GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA PÓS-ESTRUTURALISTA](#) [XML](#)

Anderson FERRARI (UFJF), Paula Regina RIBEIRO (FURG), Marcos SOUZA (UESB)

### Dossiê: Pesquisa em Gênero, Sexualidade e Educação na Perspectiva Pós-Estruturalista

[A EMERGÊNCIA DOS GRUPOS REFLEXIVOS DE GÊNERO PARA HOMENS AUTORES DE VIOLÊNCIA: UMA ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTO](#) [PDF](#)

21-44

Luis Felipe HATJE (FURG), Joanalira Corpes MAGALHÃES (FURG), Paula Regina Costa RIBEIRO (FURG)

[ENSINO DE BIOLOGIA: MORALIZANDO AS CONDUTAS DAS MULHERES ATRAVÉS DA SEXUALIDADE](#) [PDF](#)

45-70

André MORANDO (UFRGS), Nadia Geisa Silveira de SOUZA (UFRGS)

[“INFÂNCIA SEM PORNOGRAFIA” E O MOVIMENTO ANTIGÊNERO: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS](#) [PDF](#)

71-92

Gabriela BERCHT (UFRGS), Carlos Eduardo BARZOTTO (UFRGS)

[PESQUISAS SOBRE GÊNEROS E SEXUALIDADES NA EDUCAÇÃO: TENTATIVAS DE VER, REVER E ‘TRANSVER’ O MUNDO](#) [PDF](#)

93-111

Constantina XAVIER FILHA (UFMS)

[“A MINHA FAMÍLIA AINDA ME CHAMA DE ELE”: TERRITÓRIOS NARRATIVOS DE UMA JOVEM TRANSEXUAL](#) [PDF](#)

113-134

Vilma Nonato de BRÍCIO (UFPA)

[CORPOS CAMBIANTES EM “A CIDADE DOS PIRATAS”:](#) [É POSSÍVEL UMA PEDAGOGIA “LAERTE” PARA ABALAR AS COLONIALIDADES E OS FASCISMOS IMPOSTOS AOS GÊNEROS?](#) [PDF](#)

135-163

Fabiana Aparecida de CARVALHO (UEM), Adalberto Ferdnando INOCÊNCIO (UEM)

[A CULPA É TUA! O DISPOSITIVO DA FEMINILIDADE OPERANDO CONDUTAS DE JOVENS ALUNAS CONTEMPORÂNEAS](#) [PDF](#)

165-180

Juliana Ribeiro de VARGAS (ULBRA), Diéssica RODRIGUES (ULBRA)

[DIVERGÊNCIAS E CONVERGÊNCIAS ENTRE O FEMINISMO DECOLONIAL DE MARÍA LUGONES, A HISTORIOGRAFIA FEMINISTA E O FEMINISMO PÓS-ESTRUTURALISTA](#) [PDF](#)

181-192

Joyce Otânia Seixas RIBEIRO (UFPA)

[DISCUSSÕES SOBRE O DISPOSITIVO DA SEXUALIDADE: OS CURSOS DE PEDAGOGIA LICENCIATURA SOB ANÁLISE](#) [PDF](#)

193-216

Juliana Lapa RIZZA (FURG), Gisele Ruiz SILVA (FURG)

[ENTRE CAMINHOS E DESCAMINHOS: OS DESAFIOS, EMBAÇAÇOS E ENCANTAMENTOS DAS PESQUISAS PÓS-ESTRUTURALISTAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE](#) [PDF](#)

217-238

Marcos Lopes de SOUZA (UESB), Laís Machado de SOUZA (UNIFTC), Roniel Santos FIGUEIREDO (UNIFTC), Thaís Santos SANTANA (SEMEC)

[PEDAGOGIA É “COISA DE MULHER”? ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO E MASCULINIDADES NA DOCÊNCIA COM CRIANÇAS](#) 239-259

Jairo BARDUNI FILHO (UEMG), Brenna Martins GONÇALVES (UEMG), Luyamara Guimarães FERREIRA (UEMG)

[PESQUISA PÓS-ESTRUTURALISTA EM EDUCAÇÃO: DESCONSTRUIR PARA \(RE\)CONSTRUIR A HISTÓRIA CIGANA E OS SEUS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO](#) 261-281

Gláucia Siqueira MARCONDES (UFJF), ANDERSON FERRARI (UFJF)

### *Margens das Artes*

[PRIDE DE COMEMORAÇÃO DOS 50 ANOS DA REVOLTA DE STONEWALL](#) 285-288

Rafael Uhura BQUEER

[LA MESTIZA CONSCIENTE](#) 289-290

Kátia SEPÚLVEDA

### *Apresentação da Tradução*

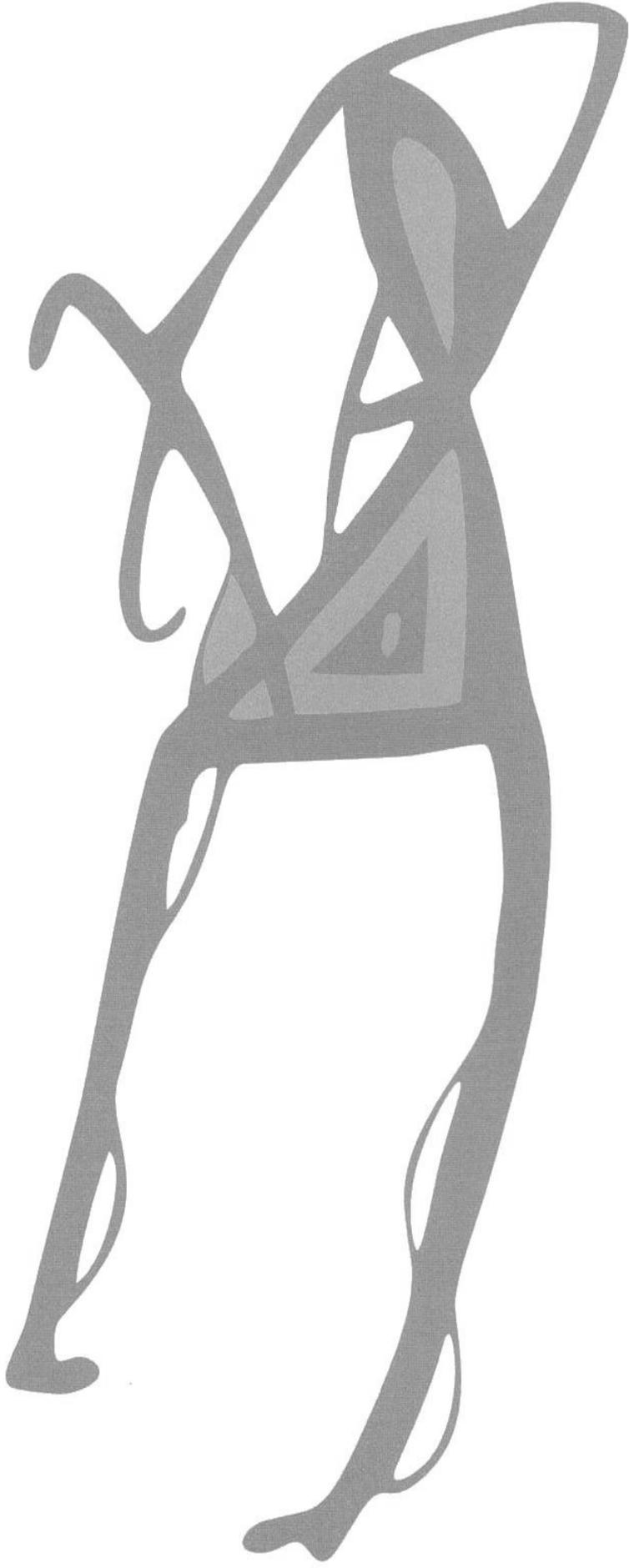
[AURA CUMES E A CRÍTICA AO PATRIARCADO COLONIAL DESDE AS MARGENS](#) 293-297

Iris BARBOSA (UFPA), Marcelo SANHUEZA (UCHile)

### *Tradução*

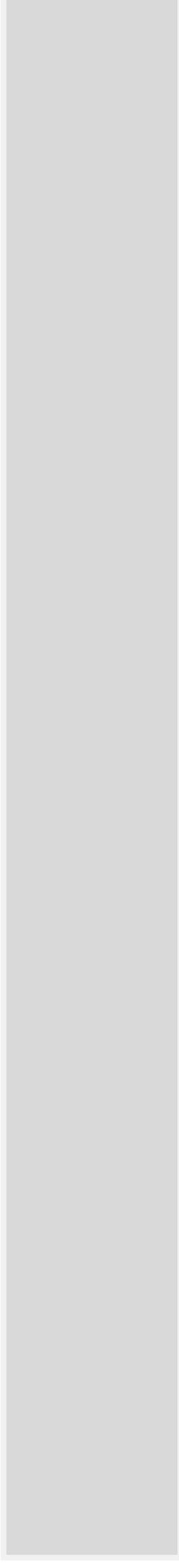
[MULHERES INDÍGENAS, PATRIARCALISMO E COLONIALISMO: UM DESAFIO À SEGREGAÇÃO COMPREENSIVA E SUAS FORMAS DE DOMINAÇÃO](#) 293-297

Iris BARBOSA (UFPA)



---

**EDITORIAL**







Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/12827>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v15i25.12827>



Margens: Revista Interdisciplinar | e-ISSN:1982-5374 | V. 16 | N. 26 | Jun., 2022, pp. 11-14

## EDITORIAL: QUASE ESCRITURA

EDITORIAL: QUASE ESCRITURA

*PUBLISHER: QUASE WRITING*

Augusto SARMENTO-PANTOJA    
Universidade Federal do Pará<sup>1</sup>

**Resumo:** Apresentação geral da composição do número a ser publicado, mostrando ao público as linhas editoriais e as especificidades do número temático. Neste número temos a contribuição como editores para o Dossiê: Pesquisa em Gênero, Sexualidade e Educação na Perspectiva Pós-Estruturalista, de uma professora e dois professores, que propuseram o dossiê, aprovado em chamada pública em 2021.

**Palavras-chave:** Margens. Editorial. Publicação

**Resumen:** Apresentação geral da composição do número a ser publicado, mostrando al público como líneas editoriales y como especificidades do número temático. Neste número temos a contribuição como editores para o Dossiê: Pesquisa em Gênero,

Sexualidade e Educação na Perspectiva Pós-Estruturalista, de uma teachera e dois professores, que propuseram o dossiê, aprovado em chamada pública em 2021.

**Palavras-chave:** Margens. Editorial. Publicación

**Abstract:** *Summary: General presentation of the composition of the number to be published, showing the public the editorial lines and the specificities of the thematic number. In this issue we have a contribution as editors for the Dossiê: Pesquisa em Gênero, Sexualidade e Educação na Perspectiva Pós-Struturalista, de una professora e dois professores, who proposed the dossiê, approved in the public call in 2021.*

**Keywords:** *Margens. Editorial. Publication.*

---

<sup>1</sup> Editor-Chefe da Margens: Revista Interdisciplinar. E-mail: [revistamargens@ufpa.br](mailto:revistamargens@ufpa.br)

## QUASE ESCRITURA

A Margens: Revista Interdisciplinar tem o orgulho de apresentar à comunidade acadêmica e não acadêmica uma revista científica, mas também artística e cultural, de caráter interdisciplinar, criada no Campus de Abaetetuba no ano de 2004, pelo ainda Núcleo de Pesquisa, coordenado pelo professor Dr. Antônio Otaviano Vieira Júnior. Inicialmente, a revista foi pensada para a divulgação científica de docentes e discentes da Universidade Federal do Pará. Nos primeiros anos publicava seus volumes no formato impresso e na medida que ganhou importância e reconhecimento acadêmico pelo esforço de manter uma publicação anual, a partir de 2013 passou a adotar a periodicidade semestral, culminando em 2015 na publicação em formato digital e migrar todo o conteúdo da revista impressa para o portal de periódicos da UFPA.

A Margens é um periódico científico semestral de acesso livre e gratuito, voltado a promover o debate, a construção do conhecimento e a veiculação da produção acadêmica relativa aos temas e problemas sejam eles ligados ao Baixo Tocantins, à Amazônia e ao Brasil, permeando seus volumes em diversos campos do saber, em especial, das Humanidades, o que estamos apresentando trata de pesquisas nos campos da pedagogia, história, serviço social, biologia, literatura e arte.

Foi no sentido de se tornar um território aberto à reflexão, buscando a interconexão de pesquisadoras e pesquisadores que atuam no Brasil e no exterior, ultrapassando fronteiras que dificultam a interlocução e a troca de experiências investigativas. O Dossiê, em questão, materializa este intento já que é resultado de uma chamada para receber propostas de Dossiê, em 2021. Gerando este volume, pensado por pesquisadores de três instituições brasileiras, a saber: a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e a Universidade Estadual do Sudeste da Bahia (UESB). De modo particular agradecemos ao incassável trabalho da professora Paula Ribeiro e dos professores Anderson Ferrari e Marcos Souza, nos apresentando com um dossiê potente e contemporâneo, com pesquisas sobre gênero, sexualidade, infância, o ensino de biologia, o movimento antigênero, a transexualidade, a quebra de esterótipos, as masculinidades e as feminilidades.

No caminho de propor uma articulação entre esse fantástico dossiê, a Margens se esforçou para que houvesse uma íntima articulação entre os temas debatidos nos artigos, a capa, que hoje conta com o convite para artistas nos cederem fotografias, que sejam colaborativas dos números temáticos, foi o que ocorreu com a fotografia de Alex Korolkovas, que registra o ensaio performático *Pride de comemoração dos 50 anos da revolta de stonewall*, do artista e performer Rafael Bqueer, que criou

Uhura Bqueer, uma drag-themônia afro-amazonida paraense, como ele proprio se auto identifica. Um trabalho marcado por uma pesquisa que envolve a estética das aparelhagens de tecnobrega e o conceito de afro-ficção, por ele pensado, mas se associa as políticas de reconhecimento da intensa pluralidade etnica. O ensaio foi resultado da premiação do artista pela Escola de Artes Visuais do Parque Lage (RJ). Possibilitando o intercâmbio e a residência artística junto ao AnnexB, em Nova York. O ano de 2019 seria decisivo para a construção do sua *performance*, pois os registros fotográficos mostram Uhura revelando sua mistura estética, durante a comemoração dos 50 anos da revolta de Stonewall. Em 28 de junho de 1969, os frequentadores do bar Stonewall Inn, nos EUA, resolveram dar um basta nas frequentes batidas policiais que aconteciam no local com objetivo de subjugar a comunidade LGBTQIA+ que frequentavam aquele estabelecimento. A revolta no bairro Greewich Village (Mahattan - New York) passou a representar o marco de resistência e luta pelo respeito e reconhecimento da comunidade gay e sua luta histórica por direitos civis.

Para Rafael, a presença de Uhura em Manhattan com a aquela performance, pode ser lida como um manifesto, pois aquela drag traz uma ancestralidade que nos reportam a artistas emblemáticos como Jorge Lafond e Marsha P. Johnson. Suas existências expressam a luta, a vida e a existência de suas presenças e um ato político fundamental em combate a governantes da extrema direita que repudiam da existência LGBTQIA+.

Já o trabalho da artista feminista chilena Kátia Sepúlveda nos apresenta um poema extremamente potente para de certa forma trazer à tona uma carga reflexiva muito importante e extremenete complexa pois inicia seu poema evocando uma história latino-americana anterior a sua invasão e exploração européia. A opção da artista em relacionar sua ancestralidade e debatê-la confrontando com a história oficial, pois ao afirmar “He llegado antes de 1492”, nos mostrar a necessidade de pensarmos nossa sociedade antes mesmo do registro criado pelos dominadores que por aqui desembarcaram no século XV, evocando em seu passado a existência dos povos originários. Sua composição, mexe com o passado, mas também reflete sobre a impossibilidade, porém revestida pela necessidade de retomar. Os traumas oriundos do aniquilamento sofrido e o apagamento cultural pode ser percebido no verso “es imposible quedarnos aqui...”.

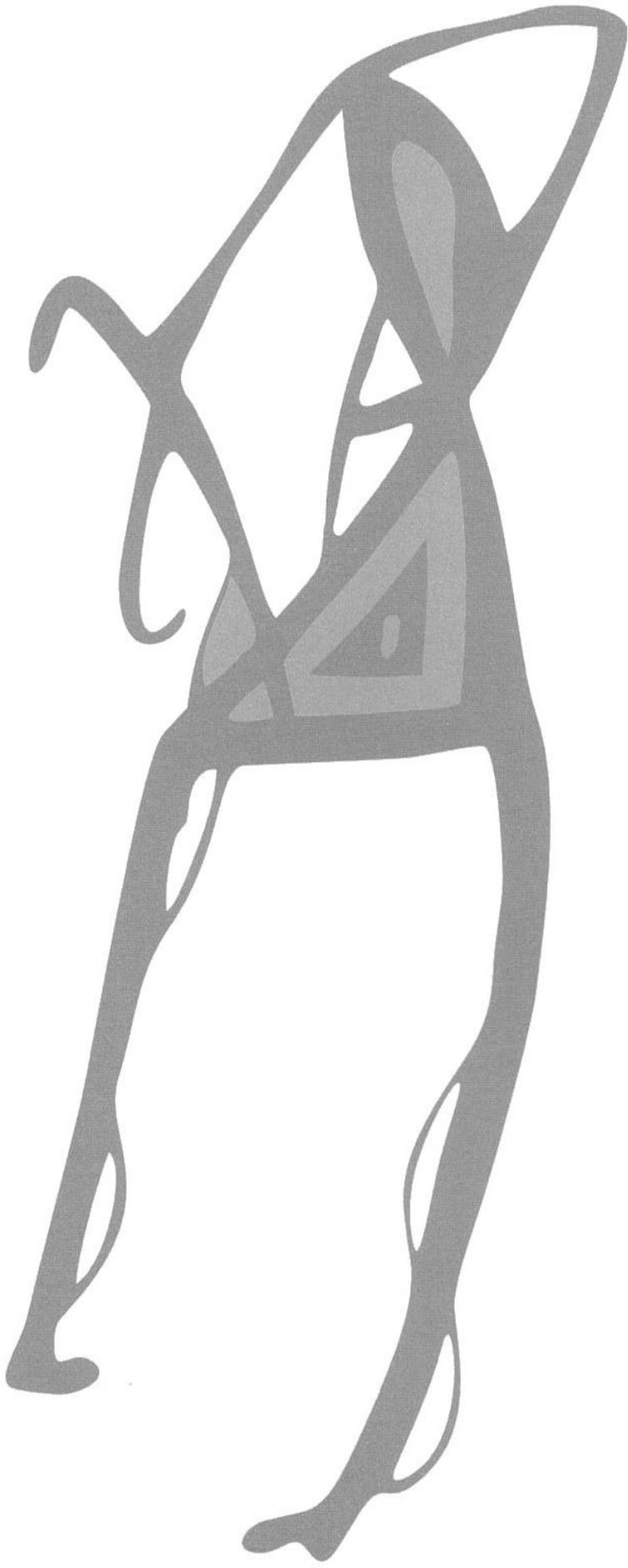
Todo o desejo da artista evocar sua ancestralidade, é disposta no poema pela valorização da figura feminina, para as referencialidades dessa artista nos apresenta “mis abuelas” como sendo ela própria, o que leva o eu-lírico a compreender nessa relação a confirmação de uma ligação infinita, da qual não sabemos como, nem quando iniciou. Vemos nessa proposição um jogo paradoxal da conjugação e separação dos tempos, pois o eu-lirico sabe, que ter consciência da não possibilidade,

significa não construir diante da percepção dessa ancestralidade a certeza de que somos verdadeiramente formados por um misto do passado e do presente, somos mestiços! Porém, essa forma de compreender tal relação, paradoxalmente, nos faz perceber que a história do genocídio e dos genocidas também fazem parte de nossa memória ancestral e de nosso corpo, pois “la conciencia mestiza se esmera en sanar”.

A medida que constituímos nossa consciência precisamos nos questionar sobre várias coisas, entre elas que precisamos falar diretamente sobre nosso passado, sem perder de vista que somos formados por essa contradição de ser e não ser “La mestiza consciente”.

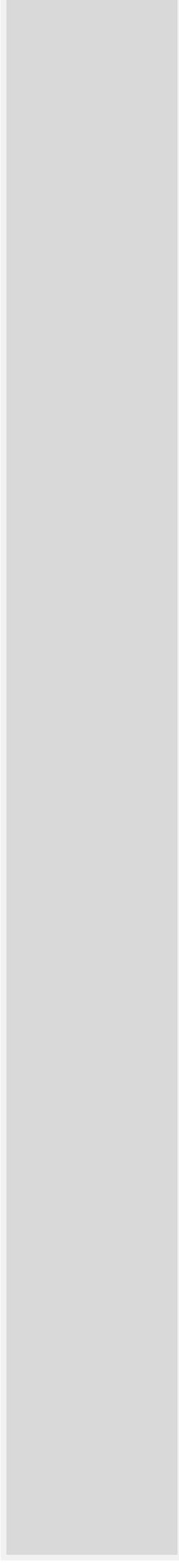
A voz das mulheres, das drag, de gays. Todas as vozes reverberam um novo momento da vida contemporânea e mais ainda da história de uma nova guinada feminista e das questões de gênero. Essas preocupações estão presentes no dossiê, no ensaio, na poesia e na tradução. É na tradução do texto de Aura Estela Cumes *Mulheres indígenas, patriarcalismo e colonialismo: um desafio à segregação compreensiva e suas formas de dominação*, que finalizamos essa quase escritura que busca apresentar de forma instigante a figura da mulher indígena, como parte de um conjunto de reflexões e protestos contra um sistema mundial opressivo, que contribui para o apagamento e o aniquilamento de populações, perpassados por fatores étnicos, de gênero e de classe. Tais movimentos de resistência tem possibilitado a emergência de coletivos criadores de outros modelos de vida, amparados por uma proposta libertadora, deixando de lado posturas unilaterais, gerando um intenso movimento emancipatório.

Finalizamos este prólogo com um convite aos leitores que aproveitem profundamente este dossiê. Ao mesmo tempo, convidamos colaborar com nossa revista no sentido divulgar os textos e incentivarem-se a publicar conosco. A Margens busca fomentar a produção e a divulgação do conhecimento afim de consolidar a pesquisa. Por isso, nossa revista publica artigos, oriundos de dossiês temáticos ou de publicações independentes, entrevistas, resenhas e textos de Iniciação Científica que resultem de estudos e pesquisas concluídas ou em desenvolvimento. Venha publicar conosco!



---

APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ







Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/12825>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v15i25.12825>

Margens: Revista Interdisciplinar | e-ISSN:1982-5374 | V. 16 | N. 26 | Jun., 2022, pp. 17-19

## PESQUISAS EM GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA PÓS-ESTRUTURALISTA

### INVESTIGACIÓN EN GÉNERO, SEXUALIDAD Y EDUCACIÓN EN UNA PERSPECTIVA POSTESTRUTURALISTA

#### RESEARCH IN GENDER, SEXUALITY AND EDUCATION IN A POST-STRUCTURALIST PERSPECTIVE

Anderson FERRARI  

Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF <sup>1</sup>

Paula Regina Costa RIBEIRO  

Universidade Federal do Rio Grande - FURG<sup>2</sup>

Marcos Lopes de SOUZA  

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB <sup>3</sup>

**Resumo:** O dossiê tem como proposta acolher, conhecer e divulgar as pesquisas que têm tomado a perspectiva pós-estruturalista em diálogo com outros estudos, tais como Estudos Gays e Lésbicos, Estudos Foucaultianos, Estudos Culturais, Estudos Feministas, Estudos Queer como provocações para pensar a constituição dos sujeitos e seus pertencimentos nas suas interseccionalidades de gênero, sexualidade, raça/etnia, geração, religião, classe entre outras. Pesquisas que trabalham com esse sentido de constituição dos sujeitos como processos educativos que envolvem não somente as escolas, mas outros espaços também educativos, em que as relações são marcadas pelos discursos, práticas, saberes que produzem identidades e pertencimentos.

**Resumen:** El dossier se propone acoger, conocer y difundir investigaciones que han tomado la perspectiva postestructuralista en diálogo con otros estudios, como los Estudios Gays y Lésbicos, los Estudios Foucaultianos, los Estudios Culturales, los Estudios Feministas, los Estudios Queer como provocaciones para pensar la constitución de sujetos y su pertenencia en sus interseccionalidades

de gênero, sexualidad, raza/etnia, generación, religión, clase, entre otras. Investigación que trabaja con ese sentido de constitución de sujetos como procesos educativos que involucran no solo a las escuelas, sino también a otros espacios educativos, en los que las relaciones están marcadas por discursos, prácticas, saberes que producen identidades y pertenencias.

**Abstract:** *The dossier proposes to welcome, know and disseminate research that has taken the poststructuralist perspective in dialogue with other studies, such as Gay and Lesbian Studies, Foucaultian Studies, Cultural Studies, Feminist Studies, Queer Studies as provocations to think about the constitution of the subjects and their belonging in their intersectionalities of gender, sexuality, race/ethnicity, generation, religion, class, among others. Researches that work with this sense of constitution of subjects as educational processes that involve not only schools, but other educational spaces as well, in which relationships are marked by discourses, practices, knowledge that produce identities and belonging.*

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005). Atualmente é professor associado de Ensino de História da Faculdade de Educação da UFJF, lecionando as disciplinas de Prática Escolar, Fundamentos Teórico-metodológico em História e Didática e Prática do Ensino de História, com Estágio Supervisionado. É professor permanente do PPGE/UFJF (mestrado e doutorado) da Universidade Federal de Juiz de Fora. *E-mail:* [aferrari13@globo.com](mailto:aferrari13@globo.com)

<sup>2</sup> Doutora em Ciências Biológicas (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2002). Pós-Doutorado (Escola Superior de Educação de Coimbra/Instituto Politécnico de Coimbra – Portugal, 2015). Professora titular do Instituto de Educação e dos Programas de Pós-Graduação: Educação em Líder do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – Gese, Bolsista produtividade 1C do CNPq. *E-mail:* [pribeiro.furg@gmail.com](mailto:pribeiro.furg@gmail.com)

<sup>3</sup> Pós-doutor em Educação pela UFJF. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade e do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Jequié, BA. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidades. *E-mail:* [markuslopessouza@gmail.com](mailto:markuslopessouza@gmail.com).

## APRESENTAÇÃO

O campo dos estudos de gênero e sexualidade articulado com a educação vem se constituindo e, hoje, já se consolida como um campo de conhecimento. Isso significa dizer que este campo tem mobilizado grupos de estudos e pesquisas vinculados ao CNPq com foco nesses interesses, linhas de pesquisas em Programas de Pós-graduação, Associações Nacionais centradas nas discussões de Gênero e Sexualidade, Grupos de Trabalhos nas principais associações acadêmicas, Seminários Nacionais e Internacionais, enfim, um conjunto de ações que nos possibilita afirmar os estudos de gênero, sexualidade e educação como um campo que produz e divulga conhecimentos, bem como tensiona as questões das diferenças, sejam elas de gênero, de sexualidade, de corpos, de raça ou etnia, entre outras interlocuções, movimentando o pensamento, no caminho de desnaturalizar atitudes preconceituosas, desestabilizando a lógica binária e cisheteronormativa.

Esse campo tem uma forte influência da perspectiva pós-estruturalista, que investe na problematização de questões importantes e centrais para a sociedade como, por exemplo, a produção das diferenças e das desigualdades de gênero e sexuais nos seus atravessamentos com raça/etnia, geração e classe como busca desestabilizar as verdades construídas, colocar em suspenso o que nos é dito e provocar outros modos de olhar a ciência e a produção do conhecimento científico. Nesta perspectiva pós-estruturalista também nos desapegamos das metanarrativas iluministas, essencialistas e universalizantes, considerando os contextos específicos e as suas singularidades.

Nossa aposta na vertente pós-estruturalista também se dá por tomarmos a linguagem enquanto constituinte do mundo. Descartamos o pensamento de que a linguagem é natural ou intrínseca, entendendo-a como incerta e indeterminada e, por isso, desliza e constrói outros sentidos. Desta forma, nos estudos de gênero e sexualidade pautados nessa perspectiva, a linguagem produz os sujeitos, nos constitui e, por ser fluida, nossas construções são instáveis e provisórias.

Trazendo para a Educação, esse enfoque se debruça no espaço escolar e num sentido de educação para além das escolas como contextos em que as relações de gênero e sexualidade produzem sujeitos como efeitos de práticas discursivas, de saberes, de relações de poder e das ações entre sujeitos.

Isso porque o processo educativo também diz de certa preocupação em vigiar, controlar, disciplinar, corrigir e construir sujeitos nos seus pertencimentos de corpo, de gênero e de sexualidade. São esses processos de vigilância e de controle, mas também de resistência e fuga que os artigos que compõem esse dossiê problematizam. Artigos que tomam a pesquisa na perspectiva pós-estruturalista

para pensar a constituição dos sujeitos e seus pertencimentos nas suas interseccionalidades de gênero, sexualidade, raça/etnia, geração, religião, classe entre outras.

No entanto, o título do dossiê não significou uma limitação ou exclusividade no campo da pesquisa. Muito pelo contrário. Desde o início a ideia era traçar diálogos com outros estudos, tais como Estudos Gays e Lésbicos, Estudos Foucaultianos, Estudos Culturais, Estudos Feministas, Estudos Queer como provocações. Estudos que colocam sob suspeita o natural, o dado, a ideia de essência, no sentido de desnaturalizar aquilo que chamamos de realidade, o que representa no desafio de explorar modos alternativos de pensar e agir, de ser e estar no mundo.

Pesquisas que trabalham com esse sentido de constituição dos sujeitos como processos educativos que envolvem não somente as escolas, mas outros espaços também educativos, em que as relações são marcadas pelos discursos, práticas, saberes que produzem identidades e pertencimentos, assim como nos possibilita colocar sob suspeita nossas formas de pensar, agir, ser e estar no mundo.

Assim, nossa proposta nesse dossiê também é problematizar como essas pesquisas pautadas na perspectiva pós-estruturalista, em diálogo com outros estudos, têm mobilizado as nossas formas de olhar e entender o campo do estudos de gênero, sexualidade e educação.

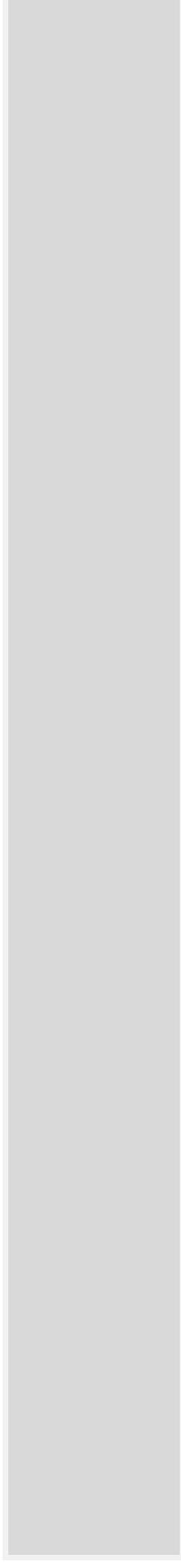




---

**D O S S I Ê** Pesquisa em Gênero, Sexualidade e Educação na Perspectiva Pós-Estruturalista

---







Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/11081>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v16i26.11081>

Margens: Revista Interdisciplinar | e-ISSN:1982-5374 | V. 16 | N. 26 | Jun., 2022, pp. 23-46

Submissão: 30/09/2021

Aprovação: 28/01/2022

## A EMERGÊNCIA DOS GRUPOS REFLEXIVOS DE GÊNERO PARA HOMENS AUTORES DE VIOLÊNCIA: UMA ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTOS

### EMERGENCY OF REFLECTIVE GENDER GROUPS FOR MEN AUTHORS OF VIOLENCE: A GOVERNANCE STRATEGY

Luis Felipe HATJE  

Universidade Federal do Rio Grande - FURG<sup>1</sup>

Joanalira Corpes MAGALHÃES  

Universidade Federal do Rio Grande - FURG<sup>2</sup>

Paula Regina Costa RIBEIRO  

Universidade Federal do Rio Grande - FURG<sup>3</sup>

**Resumo:** A Lei Maria da Penha representou um avanço no que se refere aos direitos humanos das mulheres, conferindo desafios ao poder público para que se consolide uma ampla e eficiente rede de enfrentamento à violência contra a mulher. A lei inovou ao conferir ao Estado a responsabilidade da criação de Grupos Reflexivos de Gênero voltados para homens autores de violência. Nessa escrita, temos, como objetivo, analisar a emergência desses grupos reflexivos para homens autores de violência enquanto uma estratégia de governo dos sujeitos. A pesquisa está subsidiada nos estudos pós-estruturalistas e foucaultianos. Para produção e análise dos dados, será utilizada a análise documental de documentos legais e regulatórios dos Grupos Reflexivos de Gênero por meio do conceito de governamentalidade. Pretendemos contribuir com a discussão acerca das práticas e saberes construídos em espaços que atuam na orientação de condutas dos sujeitos envolvidos nesses grupos reflexivos.

**Palavras-chave:** Grupos Reflexivos de Gênero. Homens Autores de Violência. Governamentalidade.

**Abstract:** *The Maria da Penha Law represented an advance with regard to the human rights of women, conferring challenges to the public authorities to consolidate a wide and efficient network for combating violence against women. The law innovated by conferring on the State the responsibility for the creation of Reflective Gender Groups aimed at men who are perpetrators of violence. In this writing, we aim to analyze the emergence of these reflexive groups for men who are perpetrators of violence as a strategy for governing the individuals. The research is supported by post-structuralist and Foucaultian studies. For the production and analysis of the data, documental analysis of legal and regulatory documents of the Gender Reflective Groups will be used through the concept of governmentality. We intend to contribute to the discussion about practices and knowledge built in spaces that act to guide the people's conduct involved in these reflective groups.*

**Keywords:** *Gender Reflective Groups. Men Authors of Violence. Governmentality.*

<sup>1</sup> Doutorando em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Mestre em Direito e Justiça Social e em Educação em Ciências e Especialista em Abordagem Multidisciplinar em Dependência Química pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Advogado. Integrante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE). E-mail: [lf\\_hatje@msn.com](mailto:lf_hatje@msn.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação em Ciências (2012). Pós-Doutorado (UFRGS). Professora-adjunta do Instituto de Educação do PPG Educação em Ciências: química da vida e da saúde e do PPG Educação (FURG). Pesquisadora do Grupo de Investigación en Educación y Sociedad – Gies. do PPG Educação em Ciências: química da vida e da saúde e do PPG Educação (FURG). Pesquisadora do Grupo de Investigación en Educación y Sociedad – GIES E-mail: [joanaliramagalhaes@gmail.com](mailto:joanaliramagalhaes@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutora em Ciências Biológicas (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2002). Pós-Doutorado (Escola Superior de Educação de Coimbra/Instituto Politécnico de Coimbra – Portugal, 2015). Professora titular do Instituto de Educação e dos Programas de Pós-Graduação: Educação em Líder do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE, Bolsista produtividade 1C do CNPq. E-mail: [pribeiro.furg@gmail.com](mailto:pribeiro.furg@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

O debate acerca da violência de homens contra as mulheres ocupou, no transcorrer da história, um espaço secundário na sociedade, tendo em vista que a mulher suportou, no espaço público e dentro de casa, todas as formas de abusos e violências. Nesse viés, a discussão sobre a violência doméstica era, e em alguma medida continua sendo, silenciada, descaracterizada e, quando seguia para o campo das penalizações, fazia parte de um repertório quase que “normal” na sociedade (SILVA, 2018).

Atualmente, a desconstrução desse *status* secundário da mulher em relação ao homem passa por um período de ajustamento de comportamento, possibilitado pelos movimentos sociais, sobretudo o feminista, os quais impulsionaram as proteções normativas vigentes. Nesse processo, as leis buscaram atuar como instrumento de viabilização de mudança social, impondo novas agendas no que diz respeito ao papel da mulher enquanto sujeito de direitos fundamentais (individuais e sociais). Entretanto, ainda que alguns ordenamentos jurídicos reclamem pela igualdade entre homens e mulheres, os sujeitos femininos continuam a ocupar posição desigual. No âmbito doméstico e familiar, os episódios de violência contra as mulheres permanecem sistemáticos e reiterados (SEGAT, 2020; WAISELFISZ, ONU, 2015).

Segundo dados do Atlas da Violência (2021), do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2021), entre 2009 e 2019, os assassinatos de mulheres, fora das residências, apresentaram redução de 20,6%, enquanto que os homicídios de mulheres, em suas próprias residências, cresceram 10,6%, indicando um possível crescimento da violência doméstica. Ainda, em 2019, a pesquisa Visível e Invisível: a vitimização de mulheres no Brasil, do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2019), verificou que 27,4% das mulheres brasileiras já sofreram algum tipo de violência. Quanto ao perfil do agressor, esse mesmo estudo constatou que a sua grande maioria (76,4%) é composta por pessoas conhecidas da vítima, dentre as quais se destacam os cônjuges/companheiros/namorados (23,8%), seguidos de vizinhos (21,1%) e de cônjuge/ ex-companheiro/ex-namorados (15,2%).

Ocorre que, desde o início do ano de 2020, as medidas sanitárias impostas pela pandemia da COVID-19, sobretudo o isolamento social, e as suas respectivas consequências, como a coexistência forçada, o estresse econômico e os receios sobre os efeitos nocivos do vírus, refletiram no aumento dos índices de violência doméstica (VIEIRA; GARCIA; MACIEL; 2020). De acordo com os dados da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos (ONDH), do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), verificou-se um aumento de 8,47% no número das ligações de

denúncias de violência contra a mulher desde que as medidas de isolamento social foram adotadas para conter a disseminação da COVID-19 (BRASIL, 2020a).

Ainda, dados atualizados do Relatório de Pesquisa “Visível e invisível: a vitimização de mulher no Brasil 3ª edição”, divulgados no ano de 2021, pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, revelaram que, durante a pandemia da COVID-19, 1 em cada 4 mulheres brasileiras (24,4%) acima de 16 anos afirmou ter sofrido algum tipo de violência ou agressão nos últimos 12 meses. Além disso, conforme o estudo, a residência foi o espaço de maior risco para as mulheres, visto que 48,8% das vítimas relataram que a violência mais grave, vivenciada por elas, no último ano, ocorreu dentro de casa, percentual que vem crescendo (FBSP, 2021).

Diante disso, fica demonstrado que a discussão acerca da violência doméstica permanece urgente em um contexto em que, mesmo com os avanços da legislação voltada à proteção da mulher no âmbito doméstico e familiar e do aumento do acesso a direitos às mulheres, os índices de violência doméstica e familiar insistem em se manter elevados (SEGAT, 2020).

Dessa forma, os estudos acerca dessa temática têm demonstrado que a complexidade envolvida no fenômeno demanda não apenas a criação de um sistema punitivo, com prisões e sentenças criminais, visto que não são suficientes para auxiliar na resolução do conflito conjugal, nem mesmo eficientes na mudança de comportamento do homem. Assim, faz-se necessário, em função da desigualdade que existe entre os sujeitos envolvidos nesse tipo de violência, a articulação de instrumentos educativos que possibilitem a mobilização do modo de pensar e agir em relação às mulheres (CNJ; IPEA, 2019).

Diante disso, é possível se considerar que o processo criminal não é hábil a transformar o comportamento masculino agressivo, decorrente de uma cultura machista, já que a violência doméstica contra as mulheres, baseada no gênero, “é um fenômeno relacional, que envolve, ao menos, duas pessoas e as relações de poder significadas pelo gênero existentes entre elas, o seu enfrentamento exige ações voltadas também ao autor da violência” (SEGAT, 2020, p. 24).

Nessa perspectiva, a Lei Maria da Penha, promulgada em 2006, representou um avanço no que tange aos direitos humanos das mulheres, tendo em vista que positivou uma série de responsabilidades ao Poder Público para a criação de uma ampla rede de enfrentamento à violência doméstica (LEITE; LOPES, 2013). Dentre as iniciativas, inclui-se o encaminhamento de homens autores de violência<sup>4</sup> para ações de reeducação e tratamento, efetivadas por meio dos Grupos

<sup>4</sup> O conceito de homem autor de violência é utilizado para designar o sujeito que é envolvido em uma das formas de violência descrita na Lei Maria da Penha.

Reflexivos de Gênero (VARGAS; MACHADO, 2020). Nesses grupos, homens encaminhados pela justiça devem “refletir” sobre a relação entre a categoria masculinidades e violências, de forma que possam se responsabilizar e repensar a respeito de seus atos violentos contra suas parceiras (BEIRAS; BRONZ; SCHNEIDER, 2020).

Desse modo, a lei modificou os entendimentos sobre as práticas punitivas, transmutando-as de um caráter repressivo para um viés pedagógico no que diz respeito ao tratamento conferido aos homens autores de violência. Assim, a presente pesquisa tem o intuito de analisar as condições de possibilidade para a emergência de grupos de intervenção pedagógica desenvolvidos com homens autores de violência doméstica contra a mulher como uma estratégia de governo dos sujeitos.

Para tanto, o artigo<sup>5</sup> foi organizado em três sessões: na primeira, apresentamos a metodologia de pesquisa para produção e análise de dados, bem como os mecanismos legais e as recomendações institucionais sobre o assunto, que contribuiriam para a emergência de grupos de intervenção pedagógica desenvolvidos com homens autores de violência doméstica; em um segundo momento, mencionamos o arcabouço teórico e analítico da pesquisa, por intermédio da discussão dos documentos legais a partir do conceito de governamentalidade. Para finalizar, apresentamos algumas considerações, pontuando de que forma os Grupos Reflexivos de Gênero têm atuado como estratégia de governo dos sujeitos.

## CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é subsidiada pelos estudos pós-estruturalistas, principalmente com base nos conceitos formulados pelo filósofo Michel Foucault. Dessa forma, no processo de construção e de análise dos dados do estudo, consideramos as leis e os regulamentos que possibilitam a emergência dos Grupos Reflexivos de Gênero como construções históricas e geograficamente situadas, permeadas por questões sociais, culturais, políticas, econômicas, entre outras.

Nesse sentido, adotamos, como estratégia para atingir os objetivos do estudo, a análise documental, a qual consiste na análise de matérias que ainda não receberam tratamento analítico ou que podem ser reelaboradas com base nos objetos da pesquisa. Ademais, é importante ressaltar que a pesquisa bibliográfica se assemelha à pesquisa documental, considerando que, na primeira, o material utilizado é constituído por livros e revistas impressos ou digitais, enquanto, na segunda, o material

---

<sup>5</sup> O presente artigo faz parte de uma pesquisa de Doutorado vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.

empregado pode aparecer sob os mais diversos formatos (cartas, bilhetes, fotografias, vídeos) (GIL, 2002; BRANDÃO LIMA JUNIOR, *et. al.*, 2021).

Para além disso, a análise documental compreende uma fonte mais diversificada e dispersa de materiais, como é o caso dos mecanismos legais que são objeto desse estudo, eis que não são encontrados em um único repositório, mas em diferentes instâncias governamentais nacionais e internacionais (GIL, 2002). Ainda, o processo de análise documental “consiste na obtenção de informações significativas que irão possibilitar a elucidação do objeto de estudo e contribuir na solução dos problemas de estudo propostos” (BRANDÃO LIMA JUNIOR, *et. al.*, 2021, p. 45).

Segundo Antônio Carlos Gil (2002, p. 87), várias são as fases na pesquisa documental. Elas podem ser assim definidas: “a) determinação dos objetivos; b) elaboração do plano de trabalho; c) identificação das fontes; d) localização das fontes e obtenção do material; e) tratamento dos dados; f) confecção das fichas e redação do trabalho; g) construção lógica e redação do trabalho”.

Dessa forma, em nosso estudo, conseguimos contemplar essas diferentes fases, visto que: a) o objetivo consistiu em analisar as condições de possibilidade para a emergência de grupos de intervenção pedagógica desenvolvida com homens autores de violência doméstica contra a mulher como estratégia de governo dos sujeitos; b) quanto ao plano de trabalho, procuramos reunir os marcos legislativos e regulamentos nacionais e internacionais que possibilitaram os surgimentos dos grupos; c) as fontes são as leis, as recomendações e os guias elaborados pelos tribunais de justiça. Além disso, d) os dados foram localizados e obtidos por meio da consulta em *sites* jurídicos que abordam a questão da violência doméstica, bem como em guias elaborados pelos tribunais de justiça destinados à implementação dos grupos reflexivos de gênero; e) a partir do material encontrado, foi realizada a leitura atenta dos documentos a fim de encontrarmos menções às ações voltadas aos homens; f) foram apresentados os achados da pesquisa no decorrer do texto; e g) realizamos a articulação dos dados encontrados com o referencial teórico foucaultiano.

Nesse sentido, alguns dos documentos analisados foram : Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres – CEDAW (1992); a Convenção de Belém do Pará (1994), a Declaração e Plataforma de Ação de Pequim (1995); a Recomendação Geral nº 19 da CEDAW (1992) e a Recomendação Geral n. 35 (2019); o “Estudo aprofundado sobre todas as formas de violência contra a mulher” da ONU (2006); a Lei 9.099 (1995) e a Lei 11.340 (2006); as “Recomendações Gerais e Diretrizes da Secretaria de Políticas para as Mulheres” do Governo Federal (2008); as “Diretrizes Gerais dos Serviços de Responsabilização e Educação do Agressor” do documento “Rede de Enfrentamento à Violência Contra a Mulher” (2011); a Portaria nº 15 sobre a

Política Judiciária Nacional de enfrentamento à violência contra as Mulheres no Poder (2017), a Resolução nº 288, do Conselho Nacional de Justiça (2019) e a da Lei nº 13.984 (2020).

Desse modo, na seção seguinte, apresentam-se os documentos analisados e a articulação deles com as discussões acerca das ações e dos programas voltados para os homens autores de violência.

### *2.1 Documentos legais e recomendações ao poder público*

Desde que a violência contra a mulher passou a fazer parte do debate público internacional, muitos foram os instrumentos legais e as recomendações elaborados com o intuito de enfrentá-la, em nível internacional, regional e local. Esses instrumentos adotaram uma perspectiva de gênero e não demoraram a apontar para a necessidade de intervenções com o envolvimento dos homens na prevenção e no combate ao fenômeno.

Quanto ao panorama jurídico, é importante salientar que as intervenções com homens não são recentes, elas tiveram início no fim da década de 1970, nos Estados Unidos da América e no Canadá, tendo, como objetivo, a responsabilização do homem e a complementação das ações desenvolvidas com mulheres em situação de violência doméstica. Ademais, no Brasil, há experiências pioneiras, realizadas por organizações não governamentais, em São Paulo e no Rio de Janeiro, desde meados de 1980 (PRATES; ANDRADE, 2013).

Nos anos 1970, alguns grupos feministas já reivindicavam políticas públicas que garantissem respostas institucionais para prevenção e punição da violência contra a mulher. Essas reivindicações, por sua vez, já propunham também que as ações estivessem direcionadas aos homens.

Diante da disseminação dos grupos para homens, estudos nacionais que buscaram mapear os grupos reflexivos no Brasil demonstraram a necessidade de políticas públicas específicas, bem como de critérios e diretrizes mínimas para garantir a qualidade desses grupos (BEIRAS; BRONZ; SCHNEIDER, 2021). Diante da ausência de regulamentação e de parâmetros técnicos adotados nacionalmente, os programas direcionados ao autor da violência assumiram diversos formatos, abordagens e metodologias (SEGAT, 2020). Contudo, existe, como pretendemos demonstrar a partir dos documentos encontrados, todo um aparato legal que dá respaldo aos programas voltados às ações com homens envolvidos em situação de violência doméstica, como passaremos a esboçar.

Desde a reabertura democrática e a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil passou a aderir a diversos tratados internacionais de direitos humanos, dentre os quais se incluem a Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres – CEDAW (1992) e a Convenção de Belém do Pará (1994), cuja eficácia e adesão é afirmada pelo art. 5º, § 2º, da

Constituição. Esses tratados passaram a prever mecanismos que garantissem a proteção e o reconhecimento de direitos fundamentais, individuais e sociais para as mulheres (SEGAT, 2020).

Tais normativas passaram a orientar os Estados membros a adotarem medidas direcionadas à repressão de atos de discriminação e violência contra mulher. Igualmente, estabeleceram o dever de atuação dos Estados, de modo a modificar padrões socioculturais que historicamente têm perpetrado formas de violência contra a mulher. O artigo 5º, “a”, da CEDAW, prevê que:

Os Estados-Partes tomarão todas as medidas apropriadas para: a) Modificar os padrões socio-culturais de conduta de homens e mulheres, com vistas a alcançar a eliminação dos preconceitos e práticas consuetudinárias e de qualquer outra índole que estejam baseados na ideia da inferioridade ou superioridade de qualquer dos sexos ou em funções estereotipadas de homens e mulheres (BRASIL, 2002).

A CEDAW, para dar eficácia a esse dever estatal, recomendou, aos Estados signatários da Convenção, já em 1992, por meio da Recomendação Geral nº 19, item 24, “r”, a instalação de programas de reabilitação para autores de violência doméstica: “As medidas consideradas necessárias para superar a violência familiar devem incluir as seguintes: [...] (iv) Programas de reabilitação para os agressores de violência doméstica” (CEDAW, 1992).

A Recomendação Geral n. 35 do Comitê para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW), que atualiza a Recomendação Geral n. 19, ratificou a necessidade de ações para prevenir violência futura ou em potencial. Isso foi instituído procurando-se evitar carga financeira, burocrática ou pessoal indevida às mulheres vítimas de violência e a consolidação de programas de conscientização que conseguissem promover a compreensão da violência de gênero contra as mulheres como inaceitável e prejudicial, disponibilizando informações sobre os recursos legais disponíveis contra tal violência e encorajando a denúncia desse tipo de violência. A recomendação indica que essas ações devem ter, como público-alvo, mulheres e também os homens em todos os níveis da sociedade, em especial os perpetradores de qualquer forma de violência de gênero, de modo a evitar a reincidência (CNJ, 2019a).

Além dessa lei, a Convenção de Belém do Pará (1994), ratificada, em nosso país, em 1996, explicita, em seu oitavo artigo, a necessidade de se modificar padrões culturais de homens e mulheres por meio de processos educacionais:

Artigo 8 Os Estados Partes convêm em adotar, progressivamente, medidas específicas, inclusive programas destinados a: [...] b) modificar os padrões sociais e culturais de conduta de homens e mulheres, inclusive a formulação de programas formais e não formais adequados a todos os níveis do processo educacional, a fim de combater preconceitos e costumes e todas as outras práticas baseadas na premissa da inferioridade ou superioridade de qualquer dos gêneros ou nos papéis estereotipados

para o homem e a mulher, que legitimem ou exacerbem a violência contra a mulher; (BRASIL, 1996).

Já no âmbito das Nações Unidas, as recomendações a respeito desse assunto partiram, especialmente, da Declaração e Plataforma de Ação de Pequim, de 1995, elaborada e acordada por 189 países (incluído o Brasil) durante a IV Conferência Mundial sobre a Mulher, a qual aconteceu em Pequim na China. Essa declaração foi o marco internacional mais completo no que diz respeito ao alcance da igualdade de gênero e dos direitos humanos das mulheres. Entre as questões levantadas, nessa normativa, está a violência contra a mulher (ONU, 1995). Esse documento passou a exigir que os governos dos Estados signatários providenciassem a reabilitação dos homens autores de violência, proporcionando, financiando e promovendo serviços e estudos nesse particular, com o propósito de evitar a reincidência (ONU, 1995).

Ainda quanto às ações da ONU, a igualdade de gênero, por meio da eliminação de todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas, nas esferas públicas e privadas, foi ressaltada na elaboração da Agenda 2030. Essa ação reflete a crescente evidência de que a igualdade de gênero tem efeitos multiplicadores no desenvolvimento sustentável (ONU, 2015).

30

Em 2006, o relatório do Secretário-Geral, intitulado “Estudo aprofundado sobre todas as formas de violência contra a mulher”, pautou a relevância do envolvimento dos homens com o assunto como prática promissora na área da prevenção à violência contra a mulher (ONU, 2006). Dessa forma, é notório que, no plano internacional, há uma série de previsões normativas que evidenciam a necessidade de atuar sobre as causas do problema da violência doméstica contra a mulher: a desigualdade de gênero. Da mesma forma, os documentos apresentam a importância de envolver os homens no enfrentamento do problema, por meio da educação e da reabilitação, como forma de prevenir a violência contra a mulher e de evitar a reincidência (SEGAT, 2020).

No contexto nacional, esse período foi de mudanças no que diz respeito a essa agenda política, sendo que, ainda na década de 1980, foram implementados os primeiros Conselhos de Direitos das Mulheres e, em 1995, entrou em vigor a Lei 9.099, um novo marco no tratamento criminal da violência doméstica contra a mulher. Essa lei teve, como objetivo, conferir maior celeridade ao Judiciário e possibilitar a conciliação entre as partes envolvidas. No entanto, ocorreu que sua aplicação conduzia para a “banalização dessa violência e desqualificação da vítima, visto que o desfecho dos processos, muitas vezes, não observava as complexidades dos eventos, não garantia a segurança das mulheres e ainda era definido com a sua contrariedade” (LEITE; LOPES, 2013, p. 20).

Assim, a partir de 2002, após a condenação do Brasil na Corte de Justiça da organização dos Estados Americanos (OEA), por omissão no caso de violência sofrido por Maria da Penha Maia Fernandes<sup>6</sup>, vários juristas e instituições formaram um consórcio para elaboração de uma lei integral de combate à violência doméstica e familiar contra as mulheres. Essa normativa foi sancionada em 2006 (BRAZÃO; OLIVEIRA, 2010).

A Lei 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, possibilitou significativas modificações no sistema de justiça, tendo em vista que propõe um conjunto de ações para a elaboração da política pública de enfrentamento à violência doméstica. O referido instituto legal elenca diretrizes para a elaboração de uma política pública de enfrentamento à violência doméstica, dentre as quais se incluem o trabalho com homens autores de violência doméstica e familiar contra a mulher no âmbito do Direito.

A inovação proposta na Lei Maria da Penha entende os grupos para homens como uma ferramenta para promoção da proteção à mulher. Nesse sentido, o art. 35 da referida lei orienta que o Estado poderá criar e promover, no limite das respectivas competências, centros de educação e de reabilitação para os autores de violência. Já o art. 45 propõe que “nos casos de violência doméstica contra a mulher, o juiz poderá determinar o comparecimento obrigatório do agressor a programas de recuperação e reeducação” (BRASIL, 2006).

Entretanto, como explica Fabiana Leite e Paulo Victor Leite Lopes (2013), a lei não define o que seriam os “centros e programas”, a estrutura e forma de organização dessas ações e, de igual forma, não conceitua ou diferencia alguns termos em seu texto apresentados, tais como educação, reabilitação, recuperação e reeducação. Contudo, ela confere, de forma inovadora, legitimidade política para a implementação de ações com homens autores de violências.

Dessa forma, considerando que a lei não regulamenta qual é o formato e a metodologia que devem ser adotados para a elaboração dos grupos, foram surgindo algumas recomendações específicas para elucidar como deveria ser o funcionamento desses grupos. Nesse sentido, as “Recomendações Gerais e Diretrizes da Secretaria de Políticas para as Mulheres” do Governo Federal para a implementação dos serviços de responsabilização e educação dos agressores”, apontam que:

Os grupos para homens autores de violência deverão contribuir para a conscientização dos agressores sobre a violência de gênero como uma violação dos direitos humanos das mulheres e para a responsabilização desses pela violência cometida, por meio da realização de atividades educativas e pedagógicas que tenham

<sup>6</sup> “Maria da Penha Fernandes foi vítima de violência doméstica por parte de seu marido ao tentar matá-la duas vezes – uma com um tiro e a outra com choque elétrico. Maria da Penha sobreviveu ao atentado, porém ficou paraplégica. A sua luta por justiça chegou à Corte de Justiça da Organização dos Estados Americanos, que condenou o Brasil por omissão”. (BRAZÃO; OLIVEIRA, 2010, p. 93)

por base uma perspectiva de gênero. A ação poderá ainda contribuir para a desconstrução de estereótipos de gênero, a transformação da visão de uma concepção hegemônica de masculinidade e o reconhecimento de novas masculinidades (BRASIL, 2008, p. 26).

Ainda no contexto das políticas públicas, no ano de 2011, a Secretaria de Políticas para Mulheres, ligada à Presidência da República, elaborou o documento “Rede de Enfrentamento à Violência Contra a Mulher”. O Anexo II dessa normativa apresenta as “Diretrizes Gerais dos Serviços de Responsabilização e Educação do Agressor”, as quais indicam diretrizes nacionais para a criação das ações voltadas aos homens:

O Serviço de Responsabilização e Educação do Agressor é responsável pelo acompanhamento das penas e das decisões proferidas pelo juízo competente no que tange aos agressores, conforme previsto na Lei 11.340/2006 e na Lei de Execução Penal. Esses serviços deverão, portanto, ser vinculados aos tribunais de justiça estaduais e do Distrito Federal ou ao executivo estadual e municipal (Secretarias de Justiça ou órgão responsável pela administração penitenciária).

**Por meio da realização de atividades educativas e pedagógicas que tenham por base uma perspectiva feminista de gênero, o Serviço de Responsabilização e Educação deverá contribuir para a conscientização dos agressores sobre a violência de gênero como uma violação dos direitos humanos das mulheres e para a responsabilização pela violência cometida.**

Juntamente com as demais atividades preventivas - tais como realização de campanhas nacionais e locais, formação de professores e inclusão das questões de gênero e raça nos currículos escolares - o serviço poderá contribuir para a desconstrução de estereótipos de gênero; a transformação da masculinidade hegemônica; e a construção de novas masculinidades. (BRASIL; 2011, pp. 65-66) (**grifo nosso**).

Outro mecanismo que orientou a forma de organização dos grupos direcionados aos homens foi a aprovação do Enunciado 26, em 2012, no IV Fórum Nacional de Juizes de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher (FONAVID). Essa lei determinou que “O juiz, a título de medida protetiva de urgência, poderá determinar o comparecimento obrigatório do agressor para atendimento psicossocial e pedagógico, como prática de enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher” (FONAVID, 2012).

A Portaria nº 15, de 08 de março de 2017, instituiu a Política Judiciária Nacional de enfrentamento à violência contra as Mulheres no Poder Judiciário, explicitando, em seu inciso IV, do artigo 2º, o objetivo de “IV – motivar o estabelecimento de parcerias com órgãos prestadores dos serviços de reeducação e responsabilização para atendimento dos agentes envolvidos em situação de violência doméstica e familiar contra a mulher” (CNJ, 2017).

No ano de 2019, foi expedida a Resolução nº 288, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), a qual “define a política institucional do Poder Judiciário para a promoção da aplicação de alternativas

penais, com enfoque restaurativo, em substituição à privação de liberdade” (CNJ, 2019b). Essa normativa apresentou, em seu artigo 4º, §4º, a clara previsão acerca da necessidade de promoção de Grupos Reflexivos de Gênero pelos serviços de acompanhamento das alternativas penais:

Art. 4 Os órgãos do Poder Judiciário deverão firmar meios de cooperação com o Poder Executivo para a estruturação de serviços de acompanhamento das alternativas penais, a fim de constituir fluxos e metodologias para aplicação e execução das medidas, contribuir para sua efetividade e possibilitar a inclusão social dos cumpridores, a partir das especificidades de cada caso. [...]

§ 4º **Os serviços de acompanhamento das alternativas penais deverão promover diretamente ou fomentar a realização de grupos reflexivos voltados à responsabilização de agressores**, conforme previsto na Lei no 11.340/2006, assim como outros projetos temáticos adequados às respectivas penas ou medidas aplicadas. (CNJ, 2019b) **(grifo nosso)**

A referida resolução é uma que fez menção específica aos Grupos Reflexivos de Gênero, tendo em vista que as anteriores, embora mencionem a recomendação de ações voltadas aos homens autores de violência, não fazem qualquer referência a qual deve ser o encaminhamento deles. Assim, a Resolução nº 288 aponta que, no caso de homens condenados ou suspeitos de terem praticado a violência doméstica, a recomendação é de encaminhamento a “grupos reflexivos voltados à responsabilização de agressores” (CNJ, 2019b).

Finalmente, uma das alterações legislativas mais recentes foi a aprovação da Lei nº 13.984, de 3 de abril de 2020, que estabelece, como medidas protetivas de urgência, a frequência do agressor a um centro de educação e de reabilitação, bem como o acompanhamento psicossocial de forma compulsória:

Art. 1º Esta Lei altera o art. 22 da Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha), **para obrigar o agressor a frequentar centro de educação e de reabilitação e a ter acompanhamento psicossocial.**

Art. 2º O art. 22 da Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha), passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 22 [...]

VI – comparecimento do agressor a programas de recuperação e reeducação; e

VII – acompanhamento psicossocial do agressor, por meio de atendimento individual e/ou em grupo de apoio (BRASIL, 2020b). **(grifo nosso)**

Esse acréscimo à Lei Maria da Penha possibilita, à autoridade judiciária, determinar o comparecimento obrigatório aos programas de reeducação e recuperação, assim como a presença nos Grupos Reflexivos de Gênero como uma medida protetiva de urgência. Inclusive, tal medida, após determinada, pode representar a prisão do homem autor de violência caso seja descumprida, conforme preveem os artigos 24-A da Lei Maria da Penha, que capitula o crime de descumprimento de medida protetiva, e o 313, III, do Código de Processo penal, o qual autoriza a prisão preventiva, em casos de

violência doméstica, com o intuito de garantir a execução das medidas protetivas de urgência (SEGAT, 2020).

Por meio da explanação dos instrumentos legais e das recomendações voltadas às ações para os homens autores de violência, foi possível verificarmos que parte deles, tanto em âmbito nacional como internacional, não esclarecem como deve ser a estruturação e a organização desses programas. Além disso, os documentos não estabelecem mecanismos efetivos para a implementação dos grupos reflexivos. Na verdade, o que esses instrumentos ressaltam é a necessidade de práticas educacionais que contribuam com a responsabilização para os homens autores de violência contra as mulheres e a desconstrução de padrões machistas, os quais possam reiterar as práticas de supremacia masculina.

A seguir, realizamos a análise das questões legais, articulando-as com os conceitos formulados pelo filósofo Michel Foucault. Isso será realizado, em especial, por meio do conceito de governamentalidade.

## **A EMERGÊNCIA DOS GRUPOS REFLEXIVOS DE GÊNERO: ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTO DOS SUJEITOS**

**34**

Com o intuito de pensar alguns aspectos relacionados à emergência dos Grupos Reflexivos de Gênero para homens autores de violência, tomamos, como base, as teorizações propostas pelo filósofo Michel Foucault. E, nesse processo, os Grupos Reflexivos de Gênero representam construções das práticas sociais, em determinados momentos, as quais produzem continuamente saberes sobre eles. Dessa forma, pretendemos realizar a articulação teórica com os atravessamentos normativos que atuaram na efetivação das ações voltadas aos homens autores de violência a partir do conceito de governamentalidade.

Foucault emprega o conceito de governamentalidade para designar as diferentes formas de se exercer o governo, considerando-se as diferentes formas pelas quais cada pessoa governa a si mesma e aos outros (VEIGA-NETO, 2018), ou seja, como se dá o processo de subjetivação na contemporaneidade. Nesse sentido,

Por ‘governamentalidade’ entendo o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permite exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança (FOUCAULT, 1992, p. 291).

Na concepção desse autor, governamentalidade representa “esse contato entre as tecnologias de dominação sobre os outros e as tecnologias de si” (FOUCAULT, 1990, p. 49), isto é, ele compreende que são práticas que pretendem produzir sujeitos governáveis. Segundo Paulo Victor Leite Lopes (2016), Foucault nos apresenta a governamentalidade como uma tecnologia de poder específica, que tem, como principais mecanismos de produção de si e de sua prática, a população e os dispositivos de segurança, sendo que “os fundamentos dessa tecnologia são compartilhados, provocados e fabricados por diversos atores sociais” (LOPES, 2016, p. 13).

A governabilidade, arte de governo ou de governar, abrange “o cuidado de si, as diferentes formas de ascese (antiga, cristã), o poder pastoral (a confissão, a direção espiritual), as disciplinas, a biopolítica, a polícia, a razão de Estado, o liberalismo” (CASTRO, 2009, p. 191). Em outras palavras, a governamentalidade representa uma forma “bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança” (FOUCAULT, 2006, pp. 291-292). Ainda sobre a governamentalidade, Rose (1998[9]) pontua que:

[...] se tornou o terreno comum de todas as nossas formas modernas de racionalidade política, na medida em que elas constroem as tarefas dos governantes em termos de supervisão e maximização calculadas das forças da sociedade. **A governamentalidade é o conjunto formado pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas, que permitem o exercício dessa forma muito específica, embora complexa, de poder e que tem como seu alvo a população.** (pp. 35-36) (grifo nosso)

Nesse processo, Cristianne Maria Famer Rocha (2009), explica que, durante esse processo de descrever, analisar, organizar dados e fatos relativos a nós mesmos, estamos realizando o processo nos de governar. Logo, estamos nos governando, atribuindo nossos limites e possibilidades dentro de uma localizada teia, “nos localizando em seus emaranhados, nos disciplinando, determinando a nós mesmos nossas posições” (p. 585).

Diante disso, é notório o quanto, na obra de Foucault, há uma preocupação com os meios, os procedimentos e os instrumentos utilizados, pelo poder, para controlar e constituir o homem moderno. Nesse processo, a ideia de governamentalidade está associada aos elementos racionalizados de condução e de direção dos indivíduos (SANTOS, 2010).

A partir disso, Foucault (2002) analisa a triangulação entre três importantes conceitos de poder, direito e verdade, os quais atuam na produção de verdades por meio da “tomada dos corpos, da submissão do sujeito, da lei que normaliza e do direito normalizador” (LOURENÇO, 2010, p. 88).

Ademais, conforme o filósofo, na relação entre esses conceitos (poder-direito-verdade) é que se dará origem às “artes de governar”:

Não se pode falar em governo dos homens e das coisas, em governo da vida, sem a consideração das relações entre estes três polos. [...] Foucault esclarece que, em ao menos grande parte dos seus trabalhos, o que está em jogo é como se organiza, em uma sociedade como a nossa, a relação entre poder, direito e verdade, o domínio constituído por “regras de direito”, “mecanismos de poder” e “efeitos de verdade” (FONSECA, 2002, p. 25).

Nesse sentido, torna-se imprescindível voltarmos o olhar sobre os processos, os modos de atuação e as práticas performadas pelo Estado, as quais são materializadas pelos dispositivos jurídicos presentes nos documentos legais apresentados nesta pesquisa, em especial, acerca das questões relacionadas à diminuição da violência contra a mulher a partir das ações direcionadas aos homens. Ao tratarmos dos aspectos abordados nas legislações, não temos, como escopo, realizar um juízo de valor acerca de suas proposições, mas observarmos o quanto elas atuam sobre os sujeitos a quem elas se direcionam.

Dito isso, adentramos em alguns dos documentos legais mencionados nesse estudo, a começar pelas recomendações apresentadas pela CEDAW (1992) e pela Convenção de Belém do Pará (1994). Verificamos que essas normativas elencam, em seus artigos, elementos que visam à modificação de padrões sociais e culturais com o objetivo de eliminar formas de preconceitos que estejam baseadas em concepções de superioridade ou de inferioridade ou em estereótipos de gênero.

Por meio do que está prescrito nesses instrumentos normativos, constatamos um esforço em conduzir as práticas sociais das pessoas envolvidas em determinados contextos para que se coadunem a determinadas formas de se comportar em sociedade. Esses esforços podem ser percebidos nas “Recomendações Gerais e Diretrizes da Secretaria de Políticas para as Mulheres” (2008), as quais indicam que os grupos para homens devem contribuir para a conscientização dos agressores, bem como no sentido de responsabilizá-los pelas violências cometidas.

Na obra *Segurança, Território, População* (1977-1978), Foucault realiza uma análise acerca das práticas governamentais e a respeito da criação de uma racionalidade política que, para além do modelo jurídico, incide sobre a população e o território, tendo em vista a instalação da segurança. Esse é um aspecto que se relaciona com as artes de governar e a governabilidade (LOPES, 2016).

Da mesma forma, as previsões legais da CEDAW e da Convenção de Belém do Pará objetivam atuar sobre a população dos países signatários destes tratados com o intuito de conferir um modo de gerir as condutas dos sujeitos. Assim, esses documentos atuam de forma a gerir a vida da população, impondo normas, intervenções e métodos reguladores. Quanto a esse aspecto:

A própria lei funciona como norma devido a suas funções reguladoras. Uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de técnicas de poder centradas na vida. A principal característica das técnicas de normalização consiste no fato de integrarem no corpo social a criação, a classificação e o controle sistemático das anormalidades (PORTOCARRERO, 2004, p. 176).

Lopes (2016) ressalta, a partir das representações produzidas sobre e a partir do Estado, em especial por meio das elaborações em torno de suas operações burocráticas, que identificamos determinadas intenções e os valores envolvidos nas ações dos Estados. Nesse sentido, as recomendações subsequentes às assinaturas dos tratados, como a Recomendação Geral nº 19 (1992) e a Recomendação Geral nº 35 (2019) do Comitê para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW), visam à mudança no comportamento dos homens autores de violência por meio de programas de reabilitação para os agressores de violência doméstica. Elas também determinam que as ações educacionais devem ter, como destinatários, homens e mulheres em todos os níveis da sociedade, em especial, os perpetradores de qualquer forma de violência de gênero, de modo a evitar a reincidência dos atos cometidos.

Nesse viés, notamos que não é o Estado o agente que define ou que estabelece formas de governo, mas são os múltiplos atores que forjam os próprios limites e as expressões que passamos a nomear. Nesse sentido, o Estado pode ser entendido dentro de uma determinada matriz, a qual Foucault denominou de razão governamental, que se revela como “uma matriz de inteligibilidade de diversas instituições, de modos de governo; ele é a condensação de uma racionalidade, de uma tecnologia específica do poder” (LOPES, 2016, p. 13-14).

No que se refere à razão governamental, Foucault elucida que:

O Estado talvez não seja mais que uma realidade compósita e uma abstração mitificada cuja importância é bem mais reduzida do que se imagina. Talvez. O que há de importante para a nossa modernidade, isto é, para a nossa atualidade, não é, portanto, a estatização da sociedade, mas o que eu chamaria de governamentalização do Estado. (...) E é possível que, se o Estado existe tal como ele existe agora, seja precisamente graças a essa governamentalidade que é ao mesmo exterior e interior ao Estado, já que são as táticas de governo que, a cada instante, permitem definir o que deve ser do âmbito do Estado e o que não deve, o que é público e o que é privado, o que é estatal e o que é não-estatal. Portanto, se quiserem, o Estado em sua sobrevivência e o Estado em seus limites só devem ser compreendidos a partir das táticas gerais da governamentalidade (2008, pp. 144-145).

A partir disso, é importante compreender que esse dispositivo não tem a pretensão da anulação do problema ou o afastamento daquilo que não se adequa ao normativo legal. Na realidade, ele tem o intuito de conhecê-lo sob o ponto de vista populacional e de geri-lo por meio do domínio de conhecimentos específicos. Para tanto, Lopes explica que o mapeamento e o aprofundamento sobre

determinado fenômeno, por meio da análise populacional, auxiliam na produção de um conhecimento sobre “os tipos, os sujeitos, os locais, as formas estratégias de expressão e de existência daquilo que, agora, se pretende administrar, mas, antes disso, ele próprio funda tais tipos, sujeitos, locais, através das diferentes táticas que dispõe como uma tecnologia do poder” (LOPES, 2016, p. 14).

Quanto a esse processo de mapeamento, ele está presente na Recomendação Geral nº 19, na Recomendação Geral nº 35 do Comitê da CEDAW e na Convenção de Belém do Pará, tendo em vista que esses documentos exigem que os Estados Partes elaborem relatórios periódicos, nos quais sejam apresentadas informações a respeito de todas as medidas adotadas para prevenir e erradicar a violência contra a mulher, para prestar assistência à mulher afetada pela violência e sobre as dificuldades que puderam ser observadas na aplicação das medidas. Em tais relatórios, também devem ser mencionados os fatores que tenham sido considerados desencadeadores da violência contra a mulher.

Dessa forma, notamos que os órgãos internacionais buscam o mapeamento e o aprofundamento sobre o fenômeno da violência doméstica enquanto uma estratégia de governo dos sujeitos ao reunirem o máximo de informações sobre os estados signatários a fim de possibilitar a compreensão do fenômeno da violência de forma ampliada. Outrossim, quanto à concepção de tática enquanto uma tecnologia do poder, ela se relaciona com a passagem em que Foucault explicita as diferenças entre a governamentalidade e a manifestação do poder soberano:

Enquanto a finalidade da soberania está em si mesma e enquanto ela tira seus instrumentos de si mesma sob a forma da lei, a finalidade do governo está nas coisas que ele dirige; ela deve ser buscada na perfeição, na maximização ou na intensificação dos processos que ele dirige, e os instrumentos de governo, em vez de serem leis, vão ser diversas táticas (FOUCAULT, 2008, p. 132).

Essas táticas de governamentalidade, consideradas para além das leis, podem ser percebidas nas diversas ações direcionadas aos homens, tendo em vista que elas visam, além da punição dos homens autores de violência, uma série de estratégias, as quais objetivam a intensificação dos processos a quem se dirigem. Nesse sentido, a própria Lei Maria da Penha (2006) propõe um conjunto de ações para a elaboração de uma política pública de enfrentamento à violência doméstica. Nessa normatização, além da previsão da punição do homem autor de violência, há uma série de diretrizes para elaboração de políticas públicas de enfrentamento à violência doméstica, dentre as quais se incluem, por exemplo, as ações de prevenção e de tratamento dos homens.

Ademais, a própria Convenção de Belém do Pará determina que os Estados Partes adotem as medidas necessárias para modificar os padrões sociais e culturais de conduta de homens e mulheres.

Nessa lei, também está prevista a formulação de programas, sejam eles formais ou não, em todos os níveis educacionais, com o propósito de combater preconceitos e costumes que legitimem a violência contra a mulher.

Ainda, os documentos internacionais, como a Declaração e Plataforma de Ação de Pequim, de 1995 e o “Estudo aprofundado sobre todas as formas de violência contra a mulher”, da ONU (2006), ao serem utilizados como referências nos diferentes países, passam a legitimar os discursos desses documentos a partir de uma política geral da verdade e, dessa forma, produzem efeitos de verdade nas relações de poder existentes ao implementarem os grupos. No caso desses documentos, eles passaram a exigir que os governos dos Estados signatários providenciassem a reabilitação dos homens autores de violência, de modo a proporcionar, financiar e promover serviços e estudos nesse particular, a fim de evitar a reincidência e de promover o discurso da igualdade de gênero. Quando ao regime de verdade, Foucault observa que:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (2006, p. 12).

Outros aspectos apresentados nas “Recomendações Gerais e Diretrizes da Secretaria de Políticas para as Mulheres”, de 2008, e nas “Diretrizes Gerais dos Serviços de Responsabilização e Educação do Agressor”, de 2011, são as menções à realização de atividades educativas e pedagógicas que tenham, como base, uma perspectiva de gênero. Isso é prescrito com o objetivo de contribuir para a conscientização dos agressores a respeito da violação dos direitos humanos das mulheres e para a responsabilização pelas violências cometidas.

Nesse sentido, conforme Gonçalves (2016), o aspecto do “pedagógico” é um domínio privilegiado, em que esse governo de si se mostra de modo evidente. Portanto,

[...] governo de si, com as técnicas que lhe são próprias, toma lugar ‘entre’ as instituições pedagógicas e as religiões da salvação. [...] **Não se pode considerar que pedagogia, governo de si e salvação constituam três domínios perfeitamente distintos e que [operam] com noções e métodos diferentes; de fato, entre um e outro [há] muitas trocas e uma continuidade certa** (FOUCAULT, 1997, p. 112) (grifo nosso)

Para Gonçalves (2016), a prática pedagógica não prescinde da colocação em operação de dispositivos de governamentalidade que tenham como objetivo reforçá-la. A governamentalidade instrumentaliza e fornece os mecanismos para operacionalizar, fortalecer e efetivar, em um processo concomitante, o discurso pedagógico que a torna possível. Esse investimento tem o intuito de tornar

possível capturar o sujeito pedagógico e possibilitar que ele se dobre sobre si mesmo, em uma relação governável de si para consigo ou de uns pelos outros.

Nesse sentido, o Enunciado 26, de 2012, do IV Fórum Nacional de Juízes de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher (FONAVID) e as alterações legislativas apresentadas na Lei Maria da Penha, com a aprovação da Lei nº 13.984, 3 de abril de 2020, tornaram obrigatório o comparecimento do agressor para atendimento psicossocial e pedagógico e condicionaram a presença nos grupos de reflexão como uma medida protetiva a ser cumprida sob risco de ensejar a prisão do homem autor de violência. Dessa forma, essas medidas podem ser entendidas como instrumentos que operacionalizam, fortalecem e efetivam, em um processo concomitante, o discurso pedagógico, representando uma das principais estratégias da governamentalidade.

Nesse viés, podemos considerar os Grupos Reflexivos de Gênero, para Homens Autores de Violência, como espaços em que os indivíduos devem se produzir como empreendedores de si mesmos e que governam a si mesmos. E, nesse viés, em que há possibilidade de governo dos outros e de si mesmo, em que existe desejo de conduzir condutas, é possível se verificar o desejo de produzir sujeitos de determinado tipo.

**40**

Desse modo, os grupos se inserem em um processo em que as relações de poder apresentam um conjunto de saberes, os quais podem ser ensinados a alguém que se deseja transformar, modificar, subjetivar, governar (PARAÍSO, 2010). A título de exemplo, temos o documento “Diretrizes Gerais dos Serviços de Responsabilização e Educação do Agressor” (2011), o qual elenca que devem ser realizadas ações preventivas, tanto com campanhas nacionais como locais, que discutam questões de gênero e raça nos currículos escolares. Isso deve ser feito a fim de contribuir para a desconstrução de estereótipos de gênero, além da desconstrução da masculinidade hegemônica, possibilitando a construção de outras formas de produzir e de viver as masculinidades.

Por meio do debate da governamentalidade, procuramos apresentar elementos capazes de possibilitar o debate acerca da forma pela qual os Grupos Reflexivos de Gênero vêm se estruturando com o intuito de atuarem no comportamento e nos modos que os homens autores de violência se veem e compreendem as relações com suas companheiras.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

No transcorrer do artigo, analisamos a emergência de grupos reflexivos para homens autores de violência enquanto uma estratégia de governo dos sujeitos. No processo de análise, foi

realizada a discussão dessas questões utilizando, como base, documentos legais e recomendações que versam sobre ações voltadas a homens autores de violência doméstica e familiar.

Nesse sentido, foi possível constatar que mecanismos legais precisaram ser acionados até que as intervenções com homens autores de violência se constituíssem como uma estratégia de enfrentamento à violência doméstica. Nesse processo, foi sendo operacionalizada uma série de estratégias com a finalidade de conduzir os sujeitos para uma conduta não violenta no ambiente doméstico, como as recomendações que apontavam para a desconstrução da masculinidade hegemônica e indicavam a possibilidade de construção de outras formas de produzir e de viver as masculinidades.

Dessa forma, as estratégias de governamentalidade foram sendo percebidas desde os primeiros documentos analisados, como a CEDAW (1992), a Convenção de Belém do Pará (1994) e a Declaração e Plataforma de Ação de Pequim, (1995), já que essas estabelecem a obrigação dos Estados atuarem no sentido de ajudarem a modificar padrões socioculturais que historicamente têm perpetrado formas de violência contra a mulher, indicando a necessidade de implementação de programas de reabilitação para os agressores de violência doméstica. A própria ONU deu continuidade às ações que visam à igualdade de gênero, como na elaboração da Agenda 2030 e nos demais documentos elaborados, os quais já alertam para o envolvimento dos homens com o assunto como prática promissora na área da prevenção à violência direcionada à mulher.

Os primeiros instrumentos nacionais que versam sobre a temática, como a Lei Maria da Penha (2006) e a algumas recomendações como as “Diretrizes Gerais dos Serviços de Responsabilização e Educação do Agressor” (2011), seguiram os preceitos internacionais ao atentarem para a importância da realização de atividades educativas e pedagógicas que tenham, como base, uma perspectiva feminista de gênero e que contribuam para a responsabilização dos homens pelas violências cometidas. Esses documentos possibilitam pensar no quanto o domínio pedagógico é um espaço privilegiado e no qual este governo de si se mostra de modo evidente.

Ainda, em âmbito nacional, as instruções normativas, sobretudo as alterações mais recentes, como o Enunciado 26 do FONAVID (2012) e a Lei nº 13.984, 3 de abril de 2020, foram sendo pensadas e elaboradas de tal forma que o comparecimento do homem autor de violência, em grupos reflexivos, passasse a ser compulsório, ao passo que o descumprimento dessa indicação causaria, inclusive, a prisão desse homem. Essa obrigatoriedade de presença nos grupos representa também uma das estratégias da governamentalidade por meio do objetivo claro de orientação da conduta dos

indivíduos para que se condicionem a se comportar de forma diferente daquela que ensejou a presença nos grupos.

Durante esse processo, foi possível observar que a constituição desses grupos e a obrigatoriedade da presença dos homens, nesses espaços, insere-se em um contexto em que os índices de violência doméstica insistem em se manter elevados, sendo que, durante a pandemia da COVID-19, as ligações de denúncias de violência contra a mulher aumentaram 8,47% (BRASIL, 2020a). Além disso, nesse período, o número de feminicídios cresceu 22,2% nos meses de março e abril 2020 (FBSP, 2021). A emergência dos grupos apresenta aspectos do governo de si através das práticas pedagógicas que se constituem como uma estratégia de subjetivação desses sujeitos.

As estratégias utilizadas, por meio dos mecanismos legais, evidenciam o quanto essas estratégias de governar os sujeitos - grupos reflexivos, obrigatoriedade de participação, debate das questões de gênero nesse espaço – emergem com vistas a combater algo que ainda se faz presente na contemporaneidade. E é nesse jogo produtivo de fabricação de regimes de verdade que vão se constituindo os Grupos Reflexivos de Gênero como formas de governo das condutas, em que não há somente capturas, já que, onde existem relações de poder, há espaço para os confrontos entre as táticas de governo.

Portanto, os estudos de gênero contribuem para promoção do debate acerca dos direitos humanos das mulheres, bem como ajudam na desconstrução das masculinidades hegemônicas. Logo, esses estudos ajudam a se visualizar a possibilidade de outras formas de ser homem, diferentes daquelas que exaltam a superioridade do homem em detrimento da mulher, demonstrando que discutir essas pautas é importante para mudanças sociais ainda necessárias.

## REFERÊNCIAS

BEIRAS, Adriano; BRONZ, Alan; SCHNEIDER, Pedro de Figueiredo. Grupos reflexivos de gênero para homens no ambiente virtual - primeiras adaptações, desafios metodológicos e potencialidades. **Nova Perspectiva Sistemica**, v. 29, n. 68, 2020 p. 61-75. Disponível em: <https://www.revistanps.com.br/nps/article/view/606/455>. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRANDÃO LIMA JUNIOR; Eduardo; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos; SCHNEKENBERG Guilherme Fernando. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 44, pp. 36-51/2021. Disponível em: <https://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/2356/1451>. Acesso em 21 set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 1.973, de 1º de agosto de 1996**. Promulga a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, concluída em Belém do Pará, em 9 de junho

de 1994. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1996/D1973.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/D1973.htm). Acesso em 10 ago. 2020.

BRASIL. Decreto nº 4.377, de 13 de setembro de 2002. **Promulga a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher**, de 1979, e revoga o Decreto no 89.460, de 20 de março de 1984. Brasília: Presidência da República, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/D4377.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4377.htm). Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. **Lei Maria da Penha**. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm). Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Proposta para implementação dos serviços de responsabilização do agressor**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://spm.gov.br/convenios/roteiro-elaboracao-projetos-2009-1.pdf>. Acesso em 10 ago. 2021.

BRASIL. **Rede de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres**. 2011 Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/entenda-a-violencia/pdfs/rede-deenfrentamento-a-violencia-contra-as-mulheres>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. **Coronavírus: sobe o número de ligações para canal de denúncia de violência doméstica na quarentena**. Brasil: Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos (ODNH), do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH); 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/marco/coronavirus-sobe-o-numero-de-ligacoes-para-canal-de-denuncia-de-violencia-domestica-na-quarentena>. Acesso em 10 de ago. 2021. (BRASIL, 2020a)

BRASIL. **Lei nº 13.984, de 03 de abril de 2020**. Altera o art. 22 da Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha), para estabelecer como medidas protetivas de urgência frequência do agressor a centro de educação e de reabilitação e acompanhamento psicossocial. Brasília: Presidência da República, 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20192022/2020/Lei/L13984.htm#art2](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20192022/2020/Lei/L13984.htm#art2). Acesso em: 10 ago. 2021. (BRASIL, 2020b)

BRAZÃO, Analba; OLIVEIRA, Guacira Cesar de. **Violência contra as mulheres – Uma história contada em décadas de lutas**. Brasília: CfêmeaA: MDG3 Fund, 2010.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Tradução: Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CEDAW. General recommendations made by the Committee on the Elimination of Discrimination against Women. **General Recommendation nº. 19**, 1992. Disponível em: <https://www.enfam.jus.br/wp-content/uploads/2020/04/Recomendac%CC%A7a%CC%83o-19-CEDAW-1.2.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.

CNJ - CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Portaria nº 15, de 08 de março de 2017**. Institui a Política Judiciária Nacional de enfrentamento à violência contra as Mulheres no Poder Judiciário e

dá outras providências. Brasília: CNJ, 2017. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/atosnormativos?documento=2393>. Acesso em: 10 ago. 2021.

CNJ - CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Recomendação Geral n. 35** sobre violência de gênero contra as mulheres do Comitê para eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher (CEDAW), 2019a. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2019/09/769f84bb4f9230f283050b7673aeb063.pdf>. Acesso em 20 ago. 2021.

CNJ - CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Resolução nº 288, de 25 de junho de 2019**. Define a política institucional do Poder Judiciário para a promoção da aplicação de alternativas penais, com enfoque restaurativo, em substituição à privação de liberdade. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2019b. Disponível em: <http://cnj.jus.br/atos-normativos?documento=2957>. Acesso em 15 ago. 2021.

CNJ - CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA; IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Relatório O Poder Judiciário no enfrentamento à violência doméstica e familiar contra as mulheres**. 2019. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wpcontent/uploads/conteudo/arquivo/2019/08/7b7cb6d9ac9042c8d3e40700b80bf207.pdf>. Acesso em 20 ago. 2021.

FAMER ROCHA, Cristianne Maria. As tecnologias, as subjetividades contemporâneas e o (hiper)controle. **Revista Mal-estar e Subjetividade**. v. IX, n. 2, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27112273009>. Acesso em 21 ago. 2021.

44

FONAVID. **Enunciado 26**. IV FONAVID. Porto Velho, 2012. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/programas-e-acoes/violencia-contra-a-mulher/forum-nacionalde-juizes-de-violencia-domestica-e-familiar-contra-a-mulher-fonavid/enunciados/>. Acesso em 20 ago. 2021.

FONSECA, Márcio Alves da. **Michel Foucault e o Direito**. São Paulo: Max Limonad, 2002.

FBSP - FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Visível e Invisível**: a vitimização de mulheres no Brasil. Datafolha Instituto de Pesquisas. 3ª edição, 2021. Disponível em <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/06/relatorio-visivel-e-invisivel-3ed-2021-v3.pdf>. Acesso em 20 ago. 2021.

FBSP - FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Visível e Invisível**: a vitimização de mulheres no Brasil. Datafolha Instituto de Pesquisas. 2ª edição, 2019. Disponível em <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/02/relatorio-pesquisa-2019-v6.pdf>. Acesso em 20 ago. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A., 1990.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Tradução de R. Machado. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1992.

FOUCAULT, Michel. Subjetividade e verdade (1980-1981). In: FOUCAULT, Michel. **Resumo dos Cursos do Collège de France** (1970-1982). Rio de Janeiro: Zahar; 1997, pp. 107-115.

FOUCAULT, Michel. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. 3ª ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Altas, 2002. Disponível em:

[http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil\\_como\\_elaborar\\_projeto\\_de\\_pesquisa.pdf](http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_como_elaborar_projeto_de_pesquisa.pdf). Acesso em: 10 ago. 2021.

GONÇALVES, Jadson Fernando Garcia. Foucault e a questão do dispositivo, da governamentalidade e da subjetivação: mapeando noções. **Margens: Revista Interdisciplinar**, v. 6, n. 7, pp. 105-122, maio 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2815/2947>. Acesso em: 20 set. 2021.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da Violência 2021**. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1375-atlasdaviolencia2021completo.pdf>. Acesso em 20 ago. 2021.

LEITE, Fabiana; LOPES, Paulo Victor Leite. Serviços de educação e responsabilização para homens autores de violência contra mulheres: as possibilidades de intervenção em uma perspectiva institucional de gênero. p. 17-44 In: LOPES, Paulo Victor Leite. (Org.) **Atendimento a homens autores de violência doméstica: desafios à política pública** / Paulo Victor Leite Lopes, Fabiana Leite (organizadores). – Rio de Janeiro: Iser, 2013.

LOPES, Paulo Victor Leite. **Homens autores de violência doméstica: relações de gênero, formas cotidianas de governo e processos de formação de Estado**. (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

LOURENÇO, Leticia Caricari Seco Maciel. **Variações sobre a relação entre direito e poder nas perspectivas de Michel Foucault e Miguel Reale**. (Dissertação) Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Filosofia da Faculdade de São Bento do Mosteiro de São Bento de São Paulo, 2010.

ONU. **Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher**. Pequim: ONU, 1995. Disponível em: [http://www.onumulheres.org.br/wpcontent/uploads/2014/02/declaracao\\_pequim.pdf](http://www.onumulheres.org.br/wpcontent/uploads/2014/02/declaracao_pequim.pdf). Acesso em: 19 ago. 2020.

ONU. **In-depth study on all forms of violence against women**. 2006. Disponível em: <https://undocs.org/A/61/122/Add.1>. Acesso em 10 ago. 2021.

ONU. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova Iorque, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 10 ago 2021.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e formação profissional em lazer. In: ISAYAMA, Hélder Ferreira (Org.). **Lazer em estudo: currículo e formação profissional**. Campinas: Papirus, 2010.

PORTOCARRERO, Vera (Org). Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. **Educação e Realidade**, 29(1). pp. 169-185 jan/jun 2004.

PRATES, Paula Licursi, ANDRADE, Leandro Feitosa. Grupos reflexivos como medida judicial para homens autores de violência contra a mulher: o contexto sócio-histórico. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 10** (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013.

ROSE, Nicolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1999[8].

SANTOS, Rone Eleandro Dos Santos. **Genealogia da Governamentalidade em Michel Foucault** (Dissertação) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2010.

SEGAT, Juliana Lazzaretti. **Acesso das mulheres à justiça: uma reflexão sobre intervenções educativas com autores de violência doméstica**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas, 2020.

46

SILVA, Reinaldo Pereira da. **Os modos da produção de subjetividade de homens na violência contra a mulher – estudo de caso sobre a experiência do projeto Dialogar em Belo Horizonte**. (Dissertação) Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

VARGAS, Ivete Machado; MACHADO, Madgéli Frantz. **Grupos Reflexivos de Gênero no Poder Judiciário Reeducação de Homens envolvidos em situação de violência doméstica e familiar contra a mulher a experiência de Porto Alegre**. 2020. Disponível em: <https://www.tjrs.jus.br/novo/violencia-domestica/wp-content/uploads/sites/7/2020/12/grupos-reflexivos-anexo4-material-apoio.pdf>. Acesso em 20 ago. 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación. In: \_\_\_\_\_ **Alfredo Veiga-Neto y los estudios foucaultianos em educación**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2018. pp. 193-225.

VIEIRA, Pâmela Rocha; GARCIA, Leila Posenato; MACIEL, Ethel Leonor Noia. Isolamento social e o aumento da violência doméstica: o que isso nos revela? **Revista Brasileira de Epidemiologia**, 2020, v. 23. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-549720200033>. Acesso em 10 set. 2021.

WASELFISZ, Julio Jacobo; ONU. **Mapa da Violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil**. 1a ed. Flacso Brasil: Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/MapaViolencia\\_2015\\_mulheres.pdf](http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf). Acesso em 20 ago. 2021.



Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/10969>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v16i26.10969>

Margens: Revista Interdisciplinar | e-ISSN:1982-5374 | V. 16 | N. 26 | Jun., 2022, pp. 47-72

Submissão: 11/09/2021

Aprovação: 29/01/2022



## ENSINO DE BIOLOGIA: MORALIZANDO AS CONDUTAS DAS MULHERES ATRAVÉS DA SEXUALIDADE

*BIOLOGY TEACHING: MORALIZING WOMEN'S CONDUCT THROUGH SEXUALITY*

André MORANDO  

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS<sup>1</sup>

Nadia Geisa Silveira de SOUZA  

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS<sup>2</sup>

**Resumo:** Investigamos a produção do corpo, das sexualidades e dos gêneros no Ensino de Ciências e de Biologia a partir de artigos publicados em eventos científicos (ENPEC e ENEBIO). Percebemos o funcionamento de práticas discursivas assentadas em discursos médico-moralizantes, direcionadas ao controle da sexualidade das mulheres. Tais práticas, no presente, tem historicidades. Assim, inspirados nos Estudos Foucaultianos, movimentamos a pesquisa entre o presente e o passado do Ensino de Biologia. Ao percorrer o passado, encontramos e examinamos o *Livro das mães: noções de puericultura*, utilizado na disciplina Biologia Educacional para a formação de professoras primárias, na primeira metade do século XX. No manual materno, destaca-se a operação de discursos biológicos e médicos através de ações moralizantes, regidas pela família reprodutiva e pela noção de perigo, direcionados sobretudo às mulheres. O Ensino de Biologia, ainda hoje, coloca em ação e atualiza mecanismos voltados ao controle do corpo e da vida.

**Palavras-chave:** Ensino de Biologia. Sexualidade. Corpo. Moralização. Mulheres.

**Abstract:** *We investigated the production of the body, sexualities and genders in the Teaching of Sciences and Biology from articles published in scientific events (ENPEC and ENEBIO). We perceive the functioning of discursive practices based on moralizing medical discourses, aimed at controlling women's sexuality. Such practices, in the present, have historicities. Thus, inspired by foucaultian studies, we move research between the present and the past of biology teaching. As we go through the past, we find and examine *O livro das mães: noções de puericultura*, used in the discipline Biology Educational for the formation of primary school teachers, in the first half of the twentieth century, aimed primarily at women. The Teaching of Biology, still today, puts into action and updates mechanisms aimed at the control of the body and life.*

**Keywords:** *Teaching of Biology. Sexuality. Body. Moralization. Women.*

<sup>1</sup> Doutor em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Mestre em Educação em Ciências e Especialista em Biologia Celular e Tecidual. Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas. *E-mail:* [andremorando@yahoo.com.br](mailto:andremorando@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação em Ciências. Professora aposentada da UFRGS, atuou como docente na FACED e docente pesquisadora no PPG em Educação/FACED/UFRGS e no PPG em Educação e Ciências: Química da Vida e Saúde/ICBS/UFRGS. *E-mail:* [nadiagssouza@gmail.com](mailto:nadiagssouza@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

Este artigo emerge de recortes de minha pesquisa de doutorado<sup>3</sup> na qual buscou-se examinar práticas vinculadas a produção do corpo em seus atravessamentos com os gêneros e as sexualidades na educação escolarizada, através do Ensino de Biologia. Para tanto, construímos um diagnóstico do presente a partir da análise de artigos publicados em dois eventos científicos de âmbito nacional e vinculados ao campo do Ensino de Ciências e do Ensino de Biologia. A análise desse material criou condições de possibilidade para conhecermos como o corpo atravessado pelos gêneros e pelas sexualidades, é produzido/criado pelo Ensino de Biologia. Um ponto que emergiu com maior proeminência nas análises, caracterizou-se pela moralização da reprodução sexual. A maternidade aparece com um eixo que intercruza gametas, desenvolvimento embrionário, infecções sexualmente transmissíveis, discursos preventivos, constituição da família e regras de condutas que, inseridas em um grande enredo médico-biológico-moralizante, é direcionado ao governo dos sujeitos.

Nessa direção, ao assumirmos a perspectiva genealógica de Foucault, a pergunta que nos cabe aqui é: como a maternidade emerge no Ensino de Biologia e passa a operar relações de saber e poder a serem investidas na produção de corpos e condutas. Dito de outro modo, nos interessa examinar a historicidade da presença da maternidade no Ensino de Biologia a partir da análise de conjuntos de forças (práticas sociais) que movimentaram (e movimentam) tal objeto (moralização da maternidade) e o faz aparecer (emergir) no presente (na escola através do Ensino de Biologia).

Pensar o corpo como efeito das inter-relações que experencia ao longo de sua existência, portanto, da sua historicidade, é pensá-lo como produzido em tramas históricas, em permanente vir a ser. Nesse sentido, o corpo é tomado como um espaço de construção e de liberdade, no qual o destino biológico pode ser ressignificado. Assim, para dar-se conta de como o corpo foi sendo construído por determinadas práticas sociais e de como nossa subjetividade está imbricada a elas, é necessário conhecer os mecanismos, as práticas, as relações de poder e saber implicados nessa constituição. Enfim, é preciso conhecer as verdades que, historicamente, atuaram (e atuam) na produção do corpo. Conhece-las com a finalidade de desconstruí-las e de produzirmos outras possibilidades pedagógicas, estas menos governadas pelos discursos dominantes.

---

<sup>3</sup> O ensino de biologia e suas articulações com práticas médico-moralizantes direcionadas ao governo do corpo, das sexualidades e dos gêneros. Tese defendida em 02/07/2021, sob orientação da Profa. Dra. Nádia Geisa Silveira de Souza, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ver Morando, 2021.

Nessa direção, num segundo movimento da pesquisa, com a finalidade de conhecer a historicidade dos elementos sociais que sedimentaram seus efeitos no Ensino de Biologia e que fazem a maternidade aparecer, no presente, com um eixo articulador entre corpo, gênero, sexualidade e moralização das condutas, voltamos nossa atenção para o passado. Ao proceder tal movimento, encontramos a disciplina Biologia Educacional ministrada, inicialmente, na década de 30 nas Escolas Normais do Estado de São Paulo. Tal disciplina tinha finalidades estratégicas: a renovação da educação brasileira, inspirada no movimento Escola Nova, que apostava no ideal do “aprender fazendo” e na capacitação científica. Assim, por meio de conhecimentos médicos e biológicos, as futuras professoras do Ensino Primário seriam capazes de educar, conforme os pressupostos eugênicos e higiênicos, as crianças, as futuras mães e, em decorrência, as famílias. No processo de ensino-aprendizagem da disciplina Biologia Educacional, a obra *O livro das mães: noções de puericultura* (ALMEIDA JUNIOR; MURSA, 1933) escrito pelo médico Almeida Junior<sup>4</sup> em coautoria de Mario Mursa operou como livro didático, da formação docente, que tratava da maternidade e da educação das crianças.

Por que as práticas discursivas postas em funcionamento nesta discussão importam? Foucault (1996; 2012) irá nos dizer que os discursos não são um conjunto de signos, mas práticas regulares e ordenadas que produzem os objetos de que falam. Assim, em se tratando da produção do corpo e, nele, da fixação do gênero e da sexualidade, por exemplo, várias instâncias sociais vão, sistematicamente, produzindo sexualidades, fixadas no corpo, a partir do sexo biológico e interpretadas como normais, anormais, sadias, perigosas, etc. A sexualidade não está fora do corpo, ela é experimentada e produzida no corpo através daquilo que se diz e se faz falar para o seu controle. A sexualidade opera como um acontecimento (dentre tantos outros), produzindo o corpo que nos tornamos. Foucault (1998) nos dirá que o corpo não é efeito somente da sua fisiologia, mas também das interações com aquilo que aprendemos, como comer, respirar, sentir as emoções, trabalhar, etc. O corpo, portanto, é efeito de tudo aquilo que nos parece não ter história. Tal pressuposto funciona

<sup>4</sup> Antonio de Almeida Júnior (1892-1971), médico, pedagogo e influente político, foi autor de manuais e livros que tratavam sobre temas como a higiene (*Cartilha de Higiene*, 1920), a maternidade e os cuidados com os bebês (*Livro das mães: noções de puericultura*), a paternidade (livro *Paternidade: estudo biopsicológico, social e jurídico*, 1940), as condições escolares e educacionais no início do século XX (*Escola Pitoresca* 1934) e outros voltados, principalmente, para a saúde e a educação. Ligado ao movimento higienista e ao movimento dos Pioneiros pela Educação Nova, Almeida Junior acreditava que a solução para os problemas de saúde pública, das más condições de vida da população e do atraso econômico e social do Brasil estava centrado nas condições higiênicas e genéticas da população brasileira. Assim, a educação funcionaria como estratégia para “resolver tais problemas”. Esse autor e sua obra marcaram a “entrada” do ensino de Biologia para os currículos escolares, e, ao prescrever condutas com a promessa de uma vida melhor para a população e o progresso econômico do país, suas abordagens centradas no corpo e nas condutas inscreveram discursivamente o corpo no ensino de Biologia (GANDINI, 2010).

como um elemento central para conhecermos as relações de poder que constituem nossos pensamentos, hábitos, gestos, modos de existir na cultura.

Nessa direção, o corpo é efeito de práticas disciplinares presentes, por exemplo, nos regimes de trabalho, na escolarização, na mídia, na medicina, na família, etc. Portanto, sendo efeito de tais práticas, no corpo se entrelaçam variadas histórias que vão nos produzindo como sujeitos (doentes, sadios, de um gênero, de uma sexualidade, etc.). No entanto, vale ressaltar que os sujeitos não são meros expectadores passivos das relações de poder (senão não seriam relações), mas atores ativos que exercem poder sobre si e os outros e criam as resistências a tais ações. Um corpo transgênero, por exemplo, subverte as inscrições normalizadoras do gênero; uma família homoafetiva transgride as normas da família nuclear tradicional. Tatuagens, *piercings*, implantes subcutâneos, relações poliamorosas e não monogâmicas e a não identificação com nenhum gênero podem ser exemplos de insurgências ao poder normalizador das sociedades disciplinares e heteronormativas.

Nesse sentido, não há como pensar no corpo a partir de perspectivas puramente biológicas ou puramente sociais, mas como um espaço onde se entrelaçam ações e ditos em permanente mudança, assumindo novos significados e possibilidades de ser lido na cultura. Assim, não há nada fixo no corpo, as inscrições são sempre provisórias e cambiantes. Ao se falar na historicidade do corpo, portanto, torna-se necessário olhar as práticas em funcionamento, em diferentes instituições, implicadas na sua fabricação, como, no caso, a escola através da educação escolarizada. Tomamos a escola como um espaço privilegiado para a produção de sujeitos, a instituição de verdades, de comportamentos, de formas de ver a si e aos outros. Essa produção nos ensina que há modos e objetos – mais ou menos corretos – a ensinar e a aprender.

## **CONSTRUINDO UMA “REALIDADE” NO PRESENTE: QUE CORPO, SEXUALIDADES E NOÇÕES DE GÊNEROS SÃO PRODUZIDOS NOS ARTIGOS CIENTÍFICOS?**

Num movimento de pensar o funcionamento de práticas (regimes de verdades) que atuam nas disciplinas de Ciências de Biologia na abordagem dos temas relativos aos gêneros, as sexualidades e ao corpo, empreendemos análises de artigos científicos que se constituem a partir do que Foucault (1998) denominou de economia política da verdade, na qual sobressai: o papel/função das instituições que produzem e legitimam os discursos científicos dentre elas as universidades, os institutos de pesquisa, as redes de divulgação. Portanto, os artigos científicos (divulgação científica), operam neste estudo como elementos de tal economia.

Os eventos científicos como os seminários, congressos e conferências são exemplos dessa rede de produção, legitimação e difusão de determinadas verdades científicas. Nesses espaços, se institui *quem* pode falar e *o que* pode ser dito de acordo com o regime de verdade posto em funcionamento. Assim, tais verdades se constituem em disputas entre saberes e são atravessadas por poderes de grupos políticos, econômicos e científicos. Numa escrita acadêmica, por exemplo, temos que referendar nomes, o que dizem sobre o assunto e integrar uma rede institucionalizada de saberes. Nossa escrita, para ter “aprovada” a divulgação, precisa passar pelo crivo de quem possui a legitimação para “avaliar” se nossas produções estão dentro ou fora de um determinado regime de verdades. Portanto, ao analisar com mais profundidade as movimentações dos “eventos de divulgação científica”, podemos (ou tentamos) conhecer como uma economia política da verdade opera na configuração de práticas, tais como as práticas pedagógicas.

Os entendimentos apresentados levaram-nos a considerar os eventos científicos como espaços de legitimação de determinadas regras e verdades, neste caso, sobre *o que* e *como* ensinar sobre o corpo. Buscamos examinar as estratégias, as possibilidades, os modos pelos quais professoras e professores tratam as sexualidades, os corpos e os gêneros e seus atravessamentos com a maternidade e da ação de práticas médico-moralizantes na produção do corpo. Conhecer as ações, as vivências e estratégias didáticas relatadas nos artigos subsidiaram a composição de um panorama das abordagens de tais temas na atualidade. Nessa direção, analisamos artigos publicados em dois eventos vinculados ao ensino de Ciências e de Biologia<sup>5</sup>, o Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC e o Encontro Nacional de Ensino de Biologia – ENEBIO. Após cada evento, são disponibilizadas as Atas ou Anais no *site* do evento com os artigos aceitos<sup>6</sup>. Selecionamos<sup>7</sup> os artigos a partir do ano de criação e ocorrência de cada Evento até o último encontro em cada um deles. Assim, delimitamos o período do ENPEC do ano de 1997 até 2017 e do ENEBIO<sup>8</sup> de 2005 até 2016.

<sup>5</sup> O ENPEC foi criado em 1997 pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências – ABRAPEC. Esse evento vem desde sua criação investindo esforços na promoção e divulgação de pesquisas de cunho pedagógico vinculadas às disciplinas de biologia, ciências, química, física e matemática. O ENEBIO surge em 2005 e busca fomentar o Ensino de Biologia (e Ciências do Ensino Fundamental). Ambos têm periodicidade bienal.

<sup>6</sup> Esses eventos se consolidaram no campo do Ensino de Ciências (multidisciplinar) e de Biologia. O ENPEC iniciou com 62 publicações em 1997; dez anos depois o número chegou em 601 e no ano de 2017 foram 1335 publicações. O ENEBIO iniciou com 281 publicações em sua ata no ano de 2005 e no ano de 2016 teve 699 publicações. Os dois eventos somam 10.054 artigos no período que analisamos.

<sup>7</sup> A seleção dos artigos, nas páginas dos eventos, ocorreu a partir de palavras-chave, da leitura do resumo e depois da leitura, na íntegra, do artigo selecionado. Na busca utilizamos: corpo, gênero e sexualidade e selecionamos os que tratavam do Ensino de Ciências e de Biologia e que relatassem ações, experiências de docentes nas abordagens do tema. Ao todo encontramos 19 artigos que se enquadravam nas definições para a pesquisa.

<sup>8</sup> Seu último encontro ocorreu no ano de 2018, no entanto, até o início de 2019, os anais ou atas do evento não haviam sido disponibilizados. Assim, analisamos somente até o ano de 2016.

## A CONSTRUÇÃO DO PANORAMA

Ao proceder as análises, nos artigos selecionados, percebemos que na maioria dos artigos as narrativas dizem sobre a dificuldade de docentes em abordar os temas corpo e as sexualidades. Nestes, a dificuldade está relacionada aos tabus de lidar com preconceitos, questões morais e religiosas, de cunho polêmico ou constrangedor e de abordar, principalmente, as questões dos desejos e dos prazeres e das identidades sexuais. Para tentar lidar com tais elementos que limitariam a abordagem dos temas em sala de aula, os professores e professoras tendem a manter explicações balizadas no biológico, falando sobre o corpo a partir do entendimento de corpo como organismo (anatomia, fisiologia, genética, etc.).

Todavia, na maioria dos artigos há um entendimento de ampliar a discussão para produzir movimentos entre o biológico, o cultural e o social. Tal entendimento fica evidente na abertura dos artigos, nas justificativas e na perspectiva teórica, ou seja, no uso das autoras que trazem para discutir o texto (Helena Altmann, Guacira Louro, Judith Butler, por exemplo), além de trazerem as orientações dos antigos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998; 2000) para a abordagem do tema “orientação sexual”. Assim, justificam a importância de produzir outros olhares, percepções sobre o corpo, os gêneros e as sexualidades, suas relações com a cultura, com a sociedade e com outras instancias sociais para além da escola.

Embora apontem na direção de ampliar a discussão, os/as docentes percebem a necessidade de “sair do puramente biológico”, mantém suas falas a partir da racionalidade médica. Assim, ao tratar da reprodução sexual no nível celular, embrionário, anatômico e fisiológico, a ampliação da discussão para o âmbito social e cultural se deu no sentido de tratar da gravidez indesejada na adolescência. As discussões centraram-se em prescrever condutas preventivas e moralizantes, minimizar os riscos de contaminação e evitar a gravidez por meio de métodos contraceptivos. Com uma abordagem pretensamente mais atual, as discussões em torno destes temas, tão significativos na e para a existência de estudantes, fundamentavam-se no conhecimento médico como verdade para controlar o corpo, as escolhas sexuais, ou seja, com “outra roupagem” a sexualidade, por exemplo, seguia sendo tratada a semelhança dos anos 80 do século passado, a partir da categorização científica, vigilância e controle para normalização.

Assim, ainda que se fale sobre a necessidade de ampliar as discussões relativas aos temas em questão, as discussões apresentadas nos artigos não debatem ou pensam na possibilidade de questionar ou pensar de outras perspectivas o corpo, mas centram-se em outros modos/metodologias para o

ensino do corpo e das sexualidades para além de metodologias ditas tradicionais. Esse é o eixo das discussões na maioria dos artigos – discutir metodologias de ensino-aprendizagem. O entendimento sobre ampliar a discussão para além do biológico centra-se na metodologia da aula, pois, segundo autoras e autores, metodologias balizadas na transmissão de conhecimentos, na memorização de nomes, estruturas e funções de órgãos e sistemas criam uma barreira entre o corpo e a sexualidade que está no livro didático ou entre o próprio conhecimento biológico e médico e o corpo e as sexualidades dos alunos e alunas. Desse modo, na tentativa de romper tais barreiras são propostas outras metodologias compostas por brincadeiras, jogos, teatros, palestras, etc. Ampliar a discussão, portanto, parece ser um movimento de fazer ligar o corpo e a sexualidade “da biologia” (abstrato) ao corpo e as sexualidades de alunas e alunos (“realidade”).

Utilizar recursos didáticos como jogos, brincadeiras, encenações faz parte de um entendimento recorrente nos artigos analisados, que entende os/as estudantes adolescentes como ativos, que gostam de atividades dinâmicas, que não se sentem atraídos ou motivados por aulas tradicionais. Há, portanto, uma universalização da noção de juventude. As metodologias “alternativas” servem como mecanismos de informação e talvez assimilação dos conhecimentos científicos, por trazerem outros modos de ensinar e aprender que estariam alinhados a essa concepção de juventude. Nessa direção, como dito anteriormente, os/as docentes relatam, nos artigos, que buscam vincular os conhecimentos científicos acerca do corpo e da sexualidade à vida dos/as estudantes. No entanto, se mantém, na ação docente, os discursos e ensinamentos a partir da racionalidade médica e biológica. O que está em discussão é a funcionalidade de metodologias lúdicas (diferentes das tradicionais) e não das experiências e falas da turma acerca de seus corpos e de suas sexualidades.

Como mencionando anteriormente, nas práticas docentes em relação a abordagem do corpo e das sexualidades, percebeu-se a manutenção de discursos e ensinamentos balizados na racionalidade médica. Tais ensinamentos, ainda que supostamente pareçam neutros – dada a sua cientificidade – estão repletos de prescrições de cunho moralizador. A moralização aparece entrelaçada e por vezes encoberta por discursos salvacionistas, preventivos e vinculados a manutenção de um bem-estar e de uma vida segura (sem doenças e sem gravidez indesejada, por exemplo.) As práticas ou prescrições médico-moralizantes operam em consonância com as práticas pedagógicas com a finalidade de governar os corpos, a partir de constantes investimentos na forma de produzir pensamentos, de ver a si e aos outros, de constituir-se sujeito das “verdades” médico-moralizantes.

Para moralizar as condutas, a partir dos conhecimentos biológico e médico, são acionadas estratégias que, em funcionamento na escola, atravessam e se articulam com o controle da família (reprodução e gravidez), a monogamia, e os perigos das doenças. A moralização visa à correção, à normalização de cada um e de todos. São exemplos desse funcionamento, quando pesquisas de docentes dizem que: “é papel da escola contribuir com a educação científica e o desenvolvimento integral do aluno em um ambiente que favoreça a reflexão a respeito dos papéis de homens e mulheres dentro da sociedade ao longo das gerações”. Que discutir sobre espermatozoides e óvulos “possibilitou a discussão de que a gravidez é um momento belo, especial, mas que precisa ter estrutura física, psicológica e financeira para acontecer de modo saudável”. Que a escola favoreça a reflexão das funções sociais de homens e mulheres. A seguir trazemos excertos de atividades desenvolvidas com turmas do Ensino Médio, que buscavam abordar a gravidez na adolescência e as infecções sexualmente transmissíveis.

Para isso proporcionamos intervenções voltadas para o controle de natalidade e formas de prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS, almejando à assimilação dos conceitos científicos relacionados à sexualidade, por entender que é papel da escola contribuir com a educação científica e o desenvolvimento integral do aluno em um ambiente que favoreça a reflexão a respeito dos papéis de homens e mulheres dentro da sociedade ao longo das gerações (Artigo, 2012).<sup>9</sup>

Este filme mostra desde a “corrida” dos espermatozoides até o óvulo até o nono mês de gestação. É bastante interessante porque possibilitou a discussão de que a gravidez é um momento belo, especial, mas que precisa ter estrutura física, psicológica e financeira para acontecer de modo saudável (Artigo, 2010).

Outro artigo que exemplifica a moralização das condutas por meio da racionalidade médica, centrou-se em desenvolver atividades motivadoras com uma turma do 9º de uma escola pública do interior do estado do Paraná. Nesse estudo, foi proposto um jogo para tratar dos temas das sexualidades. A atividade intitulada “O jogo da Aids” [sic] buscou mostrar a transmissão por via sexual do HIV. Para ilustrar trazemos o excerto que explica a dinâmica do jogo:

Foi escolhido um participante que recebeu um cartão contendo no seu verso as siglas PU, sendo explicado que ele não iria participar do jogo. Foram distribuídos aos demais participantes 20 cartões brancos do tamanho de meia folha de papel ofício, sendo que em três cartões estavam, individualmente as letras C, PU e A. Os participantes tiveram 1 (um) minuto para coletar autógrafos dos demais em seu cartão. **Em seguida o aplicador do jogo solicitou que aquele que estivesse com a letra A se apresentasse, informando que o mesmo estaria com AIDS. Em seguida foi solicitado que aqueles que possuísem o autógrafo dele se apresentassem, pois todos estariam contaminados.** O significado do autógrafo na atividade representava uma possível relação sexual que obtiveram com o mesmo.

<sup>9</sup> Optamos por identificar somente o ano de publicação do artigo no evento, preservando a identidade dos/as autores/as.

Posteriormente foi solicitado que os que tivessem autógrafos dos colegas contaminados também se juntassem ao grupo, pois estavam possivelmente contaminados. **Na sequência, solicitou-se que os que estivessem com a letra C se apresentassem. Os alunos com esta letra seriam os indivíduos que mantiveram relações sexuais com o uso de um método contraceptivo e de proteção de doenças, como a camisinha e comentado sobre a importância de se proteger.** No entanto, para complemento da atividade foi explicado que nenhum método é 100% seguro, mas ainda esse é o mais eficaz para a prevenção de doenças que se encontra disponível no mercado e nas redes públicas de saúde. **Finalmente, trabalhou-se com o aluno que estava com as letras PU, ou seja, o que possui parceiro único, e, portanto, está livre da Aids (levando-se em consideração que seu parceiro também o tem como único).** Após o término do jogo foi realizada uma conversa sobre sexo seguro e parceiro único (Artigo, 2016, **grifos nossos**)

Para além de mostrar como o jogo funcionou com a turma do 9º ano, as práticas discursivas que emergem de tal excerto falam da moralização das condutas por meio de pedagogias do medo. Estas pedagogias produzem ou buscam produzir pânico moral<sup>10</sup> acerca das sexualidades perigosas. Busca-se inculcar uma ameaça a vida a partir da possibilidade do contágio com agentes infectantes, da doença e da marginalização de condutas que práticas sexuais, entendidas como perigosas, produzem na vida de cada um e de todos. Ainda que o artigo tenha sido produzido em 2016, esse tipo de prática sobre cuidado, comportamento sexual perigoso, pânico moral já fez parte de campanhas “educativas” promovidas pelo Ministério da Saúde, em 1991. Sob o *slogan* “Se você não se cuidar a AIDS vai te pegar”, o anúncio, televisionado em várias emissoras, trazia atores e atrizes que diziam ter tido uma determinada doença como câncer, sífilis e tuberculose e que tiveram cura. O último ator dizia ter AIDS e não ter cura. Assim, a mensagem que fechava a propaganda dizia que “nos próximos dias, nos próximos meses, no próximo ano milhares de pessoas vão pegar AIDS e vão morrer! Se você não se cuidar a AIDS vai te pegar!”<sup>11</sup>.

Nessa direção, mesmo após duas décadas e inúmeras ações de enfrentamento ao preconceito e aos estigmas vinculados a pessoas portadoras de HIV, o jogo que envolveu alunos e alunas, nessas aulas de ciências, apresenta continuidades nas práticas discursivas. Transformam, por exemplo, o HIV e a AIDS em sinônimos, produzem o “problema” de ter múltiplos(as) parceiros(as) como o risco

<sup>10</sup> O pânico moral surge a partir de supostas ameaças que colocariam em risco um ordenamento historicamente estabelecido. A pesquisadora Carla Machado dirá a partir dos estudos de Cohen que os pânicos morais ocorrem quando um grupo de pessoas ou seus comportamentos são definidos como um risco aos valores e interesses sociais hegemônicos; o suposto risco é difundido, estilizado e estereotipado pela mídia. Há formação e fortalecimento de barreiras morais; são eleitos peritos socialmente acreditados que farão diagnósticos e apresentarão soluções para a ameaça; formas de lidar com o estresse social são desenvolvidas ou atualizadas; por fim, busca-se que a ameaça desapareça, submerja ou deteriore-se e torne-se menos visível (COHEN, 1987 *apud* MACHADO, 2004). No caso brasileiro em relação ao pânico moral criado a partir da abordagem dos temas relativos aos gêneros e as sexualidades na escola sugiro a leitura da pesquisa de Miskolci e Campana (2017).

<sup>11</sup> O anúncio está disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=lc\\_sbLoqgRE](https://www.youtube.com/watch?v=lc_sbLoqgRE). Acesso em: 01 set. 2020.

maior de contrair doença, pois nenhum método preservativo é 100% seguro e a forma mais eficaz para estar livre da AIDS, ou como dizia o comercial de 1991, para a “AIDS não te pegar” é ser monogâmico. Na campanha de 1991 podia-se inferir que quem fosse contaminado com o HIV morrerá. Não se discute como se cuidar. No artigo de 2016, não está em jogo o tratamento para o controle da multiplicação do vírus ou que pessoas com carga viral baixa não transmitem o vírus. As possibilidades de outras perspectivas e de outros finais para quem se infecta não está dito e não é discutido. Diante disso, a análise mostra que ensinar através da pedagogia do medo parece ser mais efetivo, em termos de prevenção, do que ensinar e discutir que há possibilidade de tratamento para HIV/AIDS e que pessoas com HIV vivem, trabalham, têm vida sexual, filhos, etc. Para além de impor o medo, há também um encaminhamento ou uma tentativa de controlar e conduzir as condutas de estudantes a partir de uma estratégia salvacionista regida pela condição de que quem possui parceiro único está livre da AIDS.

Em vista disso, buscamos mostrar que práticas discursivas em funcionamento no Ensino de Ciências e de Biologia articuladas às verdades da medicina atuam como ações moralizadoras das condutas ao inscreverem modos “corretos” de vivenciar a sexualidade. Assim, tal como Souza (2001) nos fala, não se está condenando as técnicas e os procedimentos desse campo de saber, mas chamando a atenção para os efeitos que produzem, muito além de ensinar um determinado conteúdo, neste caso, a transmissão sexual do HIV, vem se moldando e constituindo modos de ser e estar sujeito a esses discursos moralizantes. A respeito do uso do conhecimento e do papel de docentes de Ciências e de Biologia, Souza (2001, p. 146) nos dirá que atuam como “agentes pastorais, que se utilizam de mecanismos para, ao conhecerem o corpo humano, conduzirem a salvação do ‘rebanho’ por meio do conhecimento científico”.

Para Foucault (DREYFUS; RABINOW, 1995), o poder pastoral fez parte das tecnologias do poder cristão que foram transformadas e integradas à constituição do Estado moderno, desde o século XVIII, quando se multiplicaram os seus agentes. O poder pastoral é uma forma de poder que busca a salvação de cada um para a salvação da alma (no outro mundo) e uma ação coletiva mediada pelo sacrifício para a salvação do rebanho. Essa tecnologia orientava suas ações para o cuidado de cada um e de todos e, para tanto, era preciso conhecer as mentalidades, as consciências para então poder dirigi-las. Tal poder não desapareceu, mas se transformou, atuando para a salvação neste mundo, através de práticas relativas à saúde, ao bem-estar, a educação escolar, etc., todas vinculadas à majoração da vida, atuando como reforço administrativo do governo de Estado. No caso, dos artigos analisados, por exemplo, a salvação ocorrerá neste mundo, pois, se estudantes aprenderem e souberem

se prevenir, não pegarão AIDS, portanto, viverão. Há também a salvação do rebanho através do autocuidado, no uso de preservativo, e sobretudo, em se ter somente um parceiro sexual. Através do conhecimento científico e da ação docente, não mais das escrituras cristãs e do pastor, há a possibilidade de conduzir as consciências e os comportamentos para uma sexualidade educada, correta, segura e moralizada neste mundo.

Como conhecer as mentalidades? Como saber os pensamentos de adolescentes para a “salvação” de cada um e de todos? No caso dos artigos, as técnicas empregadas foram a caixinha de perguntas e o questionário anônimo. Através dessas tecnologias cria-se uma “realidade” sobre a juventude a partir da enunciação de suas condutas, dos seus pensamentos confessados em pequenos bilhetinhos, marcando com um x ou respondendo a um questionário. A partir dessa “realidade” investem-se ações individuais e coletivas capazes de guiar e transformar consciências.

Outro exemplo da criação dessa “realidade” e dos investimentos moralizantes a partir das técnicas de fazer falar foi visto em um dos artigos examinados que trabalhou as questões das sexualidades e suas relações com a saúde. O problema do artigo constituía-se na transmissão do Vírus do Papiloma Humano – HPV e o câncer de colo de útero. O estudo foi desenvolvido na disciplina de Biologia com estudantes do último ano do Ensino Médio. Participaram do estudo 123 estudantes de uma escola pública localizada no município de São Gonçalo - RJ. Foi aplicado um questionário anônimo com perguntas sobre os conhecimentos acerca dos temas como o uso de preservativos, as DSTs<sup>12</sup>, os métodos contraceptivos. Contudo, a principal preocupação do artigo centrou-se na constituição familiar de estudantes, por exemplo, havia perguntas que buscavam saber se os pais e mães eram casados ou divorciados e se coabitavam. Para ilustrar trazemos um excerto do artigo:

Os resultados mostraram que com relação ao estado civil, 86% se **declararam solteiros**, embora apenas 76% morarem com os pais e **66% já terem iniciado vida sexual**. O fato de se declararem solteiros e já ter iniciado vida sexual, pode caracterizar uma maior **liberdade sexual e maior probabilidade de mudança de parceiros; o que é o principal fator de risco para aquisição da infecção por HPV** [...] neste mesmo contexto chama atenção o **fato de 45 % dos pais não morarem juntos. O que mostra famílias cada vez mais instáveis e a maior troca de parceiros; um reflexo da moral sexual vigente**, que se tornou menos restritiva ao longo dos últimos trinta ou quarenta anos, pelo menos nas camadas urbanas. [...] Importante destacar que a ideia de **ser casado**, dê teoricamente uma ideia de imunidade em relação às DST, não se constitui uma verdade absoluta, por não ser o casamento, um obstáculo à multiplicidade de parceiros. **O fator relevante para DST em geral e o câncer de colo uterino nas mulheres é o número de parceiros sexuais** (Artigo, 2009, **grifos nossos**).

<sup>12</sup> Atualmente, a terminologia utilizada é Infecções Sexualmente Transmissíveis – ISTs. Utilizamos a terminologia antiga DSTs ou Doenças Sexualmente Transmissíveis, pois, assim constava nos artigos analisados.

É possível ver que o estudo estabelece uma relação direta entre parceiro único, casamento e saúde/doença. Por meio de técnicas de fazer falar, investiu-se no reconhecimento/legitimação do casamento. Além disso, há uma relação entre os pais (pai e mãe) coabitarem e a moralidade sexual. Há também uma articulação entre liberdade sexual feminina com o perigo, não mais vinculado a uma moralidade cristã, mas ao perigo da doença. Essa relação entre o exercício da sexualidade, o casamento e a constituição familiar advêm, segundo Foucault, do século XIX. A esse respeito, Dreyfus e Rabinow nos dizem que:

Até o final do século XVIII, os principais códigos legais do Ocidente centravam-se neste dispositivo de aliança: um discurso particular sobre o sexo articulado as obrigações religiosas ou legais do casamento como os códigos de transmissão da propriedade e dos laços de sangue. Estes códigos criaram estatutos, permitiram e proibiram ações e constituíram um sistema social. Através do casamento e da procriação, o dispositivo da aliança foi ligado à troca e a transmissão da riqueza, da propriedade e do poder (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 187).

Segundo Dreyfus e Rabinow (1995), no século XIX, de acordo com Foucault, há um importante movimento, que atualiza os discursos religiosos e dá lugar para o conhecimento médico, sobretudo, a partir do entendimento ou de um saber médico que tornava o sexo um ente que está no corpo. Haveria, por exemplo, uma medicina para o corpo e uma medicina do sexo. Assim, produzia-se a partir de novos conhecimentos sobre órgãos como o útero e os ovários, os fluxos – enfim, todo um novo saber médico que produziria/explicaria a normalidade, a anomalia, os processos patológicos ou enfermidades vinculadas ao sexo. Segundo os autores, Foucault, “através destas rupturas ‘científicas’, a sexualidade foi ligada a uma forma poderosa de saber e estabeleceu uma conexão entre o indivíduo, o grupo, o sentido e o controle” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 187).

Dessa perspectiva, as enunciações sobre casamento tradicional, parceiro único e constituição de família, que apareceram nos artigos analisados, podem ser considerados elementos de um dispositivo da sexualidade. Segundo Foucault (2015), o dispositivo da sexualidade atua desde o século XIX, impregnando o corpo da mulher de sexualidade e nesse caso o parceiro único operaria como controlador e ainda o casal procriativo atuaria como um ponto chave para a manutenção da moralidade sexual. Nesse sentido, o artigo que examinamos, ensina muito mais que “conteúdos”, mas a partir de práticas discursivas das ciências médicas produz, ou busca produzir, um tipo específico de sujeito moralizado, higienizado e eugênico<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> Foucault nos dirá que a “eugenia pode ser entendida nesta perspectiva. Entretanto, nem todas as ciências que surgiram para lidar com a sexualidade humana assumiram este papel de controle biológico. Foucault aponta que, principalmente em seus primórdios, a despeito do seu papel normalizador posterior, a psicanálise demonstrou uma resistência persistente

Por que conhecer as formas pelas quais se ensina e se aprende certos conteúdos na disciplina de Biologia importa? Na perspectiva foucaultiana, desde a modernidade, o conhecer a si para cuidar de si está imbricado ao processo de governamentalidade, rede de mecanismos de governo das condutas implicadas no governo de si pela verdade do outro, não havendo espaço para liberdade. Para pensar o governo de si numa outra direção, na cultura grega clássica, Silvio Gallo (2006) nos dirá que:

O princípio moral do cuidar-se era tomado como a base mesma da ação política. Em outras palavras, havia como que uma submissão da ética à política, isto é, a condução de si era a base da condução dos outros, da condução da cidade. Era preciso aprender sobre si mesmo, cuidar de si mesmo, para que fosse possível dedicar-se a cuidar dos outros, conduzi-los (GALLO, 2006, p. 183).

Nesse sentido, ao pensar a educação como uma maquinaria de governo, ou seja, de condução das condutas (governo das mentalidades), de acordo com os artigos analisados, a ação docente não promove uma construção ética<sup>14</sup> dos sujeitos (estudantes). As práticas docentes estão assentadas em saberes externos vinculados à produção de tipos específicos de sujeitos atrelados na manutenção das normas sociais. Tal condição foi evidenciada quando a maioria dos/das docentes diz acreditar na emancipação (libertação) de estudantes por meio da educação “da” sexualidade. No entanto, não há produção de liberdade, há atualizações do disciplinamento. A disciplina se opõe à liberdade, uma vez que na disciplina há um processo de assujeitamento pelas verdades dos outros, não dando espaço ou condição para um autoconhecimento ético. Nessa direção, não somente os alunos e alunas seguem sendo governados, mas os professores e professoras também se constituem como sujeitos disciplinados, sujeitos a (de) determinados discursos, por exemplo, médicos, morais, religiosos, etc. Não há como produzir liberdade sem ser livre. Nesse caso, Gallo (2006) nos diz que enquanto educadores/as torna-se necessário:

Adestrar-se a si mesmo, construir-se como educador, para que possa educar, isto é, preparar ao outro para que adestre-se (SIC) a si mesmo [...]. Precisa emancipar-se a si mesmo, para que sua atividade docente possa ser um ato de emancipação e não de embrutecimento. Apenas emancipado, exercitado em si mesmo, o educador poderá estar apto para um processo de subjetivação que insista em que cada um eduque-se a si mesmo. (GALLO, 2006, p. 188)

Dessa forma, criam-se condições para a produção de uma educação ética, quando docentes conhecem e agem sobre si mesmos (para cuidar de si) e investem para que o outro conheça, aja e

---

e corajosa a todas as teorias da degenerescência hereditária. De todas as tecnologias médicas desenvolvidas no sentido de normalizar o sexo, ela foi a única que, de fato, resistiu a este biologismo” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 189-190).

<sup>14</sup> Ética, no sentido foucaultiano, de pensar e agir sobre si mesmo a partir das experiências de vida e de um autoconhecimento cujas verdades vão sendo adquiridas no viver de cada um, portanto “livres” e não presas às verdades externas dos mecanismos disciplinares, aos saberes médico-pedagógicos, por exemplo (FOUCAULT, 2006).

cuide de si. A docência ética pode constituir-se na reciprocidade de ações de cuidado. Para tanto, é preciso que docentes conheçam os processos que os subjetivaram (pela sujeição). Dito de outra forma, a proposta é pensar como se criou está suposta identidade “da professora ou do professor de Ciências e de Biologia” que ensina de uma maneira, que “precisa” ensinar certos conteúdos e não outros, que opera como porta voz de discursos médicos e moralizantes. Enfim, um importante passo para sermos menos governados e governarmos menos está em conhecer a si.

No sentido de conhecer algumas das práticas implicadas na produção do modo como se aborda o corpo em articulação com as sexualidades e os gêneros e suas relações com a procriação e a maternidade no Ensino de Ciências e de Biologia, apresentamos a seguir as análises e discussões do *Livro das mães: noções de puericultura*.

## OS RASTROS DO PASSADO: O ENSINO DE PUERICULTURA NA FORMAÇÃO DOCENTE

*O livro das mães: noções de puericultura* foi direcionado aos cursos de formação como livro didático auxiliar da disciplina de Biologia Educacional<sup>15</sup>. Nesse livro são veiculadas práticas médico-pedagógicas de caráter higienista e moralizante, acerca da primeira infância e da maternidade, para a formação de docentes do Ensino Primário no final da década de 30 do século passado. Segundo Dayse Hora (2000):

A proposta higienizadora da reforma encontra na disciplina Higiene e Puericultura a base da difusão escolar dos princípios da vida sadia. Higienizar era moralizar. O controle do corpo abrangia o corpo físico e o corpo social. O discurso médico preconizava a transmissão de noções de higiene para emancipação, evitando degradação física ou moral (HORA, 2000, p. 183).

O guia materno *O Livro das Mães: noções de puericultura* possui 234 páginas divididas em 19 capítulos que versam sobre conceitos de anatomia e fisiologia do corpo humano, passando por primeiros cuidados com o recém-nascido (cuidados com unhas, ouvidos, olhos, cordão umbilical, assaduras, etc.), higiene materna e infantil, amamentação, alimentação natural e artificial, educação da criança, noções sobre doenças infantis e estatísticas mundiais sobre natalidade e mortalidade

<sup>15</sup> Ao final da década de 1930, a disciplina Biologia Educacional foi institucionalizada nos currículos de formação de professoras para as escolas primárias. A Biologia Educacional trazia um caráter mais técnico e prático dos conhecimentos biológicos para a formação docente. Dentre os conteúdos abordados nessa disciplina estava a puericultura. *O Livro das mães: noções de puericultura* funcionava, portanto, como material didático do Curso Normal. Sugerimos a leitura da tese

infantil. De forma prescritiva, o livro se coloca a serviço de um ideal de sociedade, no qual os princípios de melhoramento da raça e da população precisavam ganhar corpo na opinião pública.

A difusão das práticas médicas para o melhoramento da população, por meio do livro, visava a atingir o maior número de pessoas, ou seja, não seria direcionado somente às futuras professoras, mas para as mulheres que pretendiam ter filhos, bem como as que já haviam tido. Nessa direção, o livro traz um linguajar “menos científico”, o que o tornava mais acessível para aquelas mulheres que não estavam familiarizadas com as ciências médicas. A intenção de ser um manual para a maternidade – mesmo sendo constituído por saberes médicos –, que se apresenta de forma prática e de fácil leitura, vai aparecer no prefácio do livro. Na escrita, os autores dizem que o manual tem caráter prático e científico, portanto, serviria tanto para as alunas das Escolas Normais que, se subentende, têm convivência com termos científicos, quanto para as mães em geral, haja vista a clareza e a didática do livro.

Um exemplo da clareza nas prescrições aparece dentre tantas outras no capítulo *Técnicas de amamentação*. Este capítulo é antecedido pelo capítulo que trata do processo de lactação, da quantidade de nutrientes do leite, do leite fraco, etc. Após a explanação sobre os índices nutricionais do leite materno, os autores prescrevem a forma correta para a amamentação. Para ilustrar trago o excerto abaixo:

Logo após o parto, a mulher precisa de repouso completo. [...] não dará de mamar antes de passadas 24 ou 48 horas. Que a criança se contente, quando demonstrar muita fome, com algumas colheres de chá (erva-doce, camomila, chá preto), adoçado de preferência com sacarina. [...] Nas horas que se seguem após o repouso, o recém-nascido será posto ao seio duas a três vezes; no dia seguinte, quatro a cinco vezes; depois seis ou sete vezes. [...] o espaço das mamadas será de três horas [...]. A permanência no peito não deverá ultrapassar de vinte minutos [...]. Se a secreção é abundante, um seio bastará, em cada mamada. Haverá, nesse caso, a precaução de alternar os seios, isto é, dando-se, por exemplo, a uma hora, o direito, dar-se-á, na seguinte, o esquerdo, e assim por diante (ALMEIDA JUNIOR; MURSA, 1933, p. 69-70-71).

A partir do excerto acima, tanto as futuras professoras que possuem maior contato com os saberes médicos, quanto as mães letradas saberão que é preciso amamentar e que há uma forma correta para isso. Já aquelas mães analfabetas, pouco letradas ou sem acesso ao manual poderiam ser atendidas nos centros/laboratórios de puericultura<sup>16</sup> das Escolas Normais. Lá, elas encontrariam apoio das estudantes normalistas em fase de formação e dos seus professores (médicos) que as ensinariam a “arte de criar seus filhos” (ALMEIDA JUNIOR, MURSA, 1933, p. 225). A professora, após sua

<sup>16</sup> Ver o capítulo IV do livro *A biologia necessária: formação de professoras e escolas normal* (VIVIANI, 2007).

formação, levaria os princípios da medicalização da maternidade para os mais distantes lugares, difundindo mais ainda tais ideais. Nesse sentido, o manual materno mostra como a maternidade estava alicerçada num projeto de medicalização social ao agir sobre cada mulher em suas especificidades ao mesmo tempo que agia sobre todas.

A higienização, a moralização, a medicalização das maternidades e a proteção das infâncias constituíam parte das estratégias biopolíticas para o melhoramento da saúde das famílias e através delas da população. A esse respeito Maria Izilda Matos (2000) vai dizer que:

A maternologia vinculava-se às ideias higiênicas e redentoras da maternidade e da proteção à infância. Através dela, fala o saber médico, construía um discurso e uma prática que tinham na criança e na mãe os elementos centrais, incorporando elementos da puericultura e da pedagogia. A intervenção médica visava mais diretamente às famílias pobres, que precisavam ser educadas física, higiênica e moralmente. Assim, as campanhas profiláticas e educativas foram encaminhadas de diferentes formas, e a partir dos anos 20 concretizaram-se nos centros de saúde, que passaram a privilegiar o atendimento de crianças e mães. Nesses centros, eram difundidos os cuidados sanitários, de higiene e nutrição que as mães deveriam ter no lar, para si e suas crianças (MATOS, 2000, p. 82).

Nos centros educacionais de puericultura, as alunas do Curso Normal atuavam instruindo as mães sobre aleitamento, higiene da criança, etc. (VIVIANI, 2007). Por isso, a importância de capacitar as normalistas acerca dos conhecimentos biológicos e sobre a maternidade na disciplina *Biologia Educacional*. Nessa direção, o manual de puericultura pode ser visto como um arquivo, um documento que não só conta uma história, mas que serve para conhecer a teia de relações que permitiram difundir ações para as infâncias pobres, as mulheres, o casamento e as famílias através da maternidade.

A constituição do sujeito mãe e a preocupação com a maternidade tem história, ou seja, é produzida e transformada num tempo e num espaço a partir de determinadas formas de pensar e viver das sociedades. Nesse sentido, Elisabeth Badinter (1985) discute a maternidade e o amor materno, mencionando que, antes do século XVIII, nas famílias aristocratas, o cuidado/criação com o recém-nascido ficava a cargo da ama de leite. As amas, também mães, deixavam a função de amamentar seus filhos para outras mulheres, ainda mais pobres. As crianças das famílias ricas retornavam para as suas casas por volta dos oito anos de idade. Ao retornarem, as crianças seriam educadas em internatos para meninos e conventos para as meninas. A noção de convívio familiar, de construção de afeto e de amor maternal se dá por uma série de investimentos políticos-moralistas na segunda metade do século XVIII. Essa mudança, segundo a autora, se deve aos grandes índices de mortalidade

infantil e, sobretudo, quando as perdas passam a importar para a administração do Estado. A autora refere que:

O novo imperativo é, portanto, a sobrevivência das crianças. E essa nova preocupação passa agora à frente da antiga, a do adestramento daquelas que restavam após a eliminação das mais fracas. As perdas passam a interessar o Estado, que procura salvar da morte as crianças. Assim, o importante já não é tanto o segundo período da infância (depois do desmame), mas a primeira etapa da vida, que os pais se haviam habituado a negligenciar, e que era, não obstante, o momento da maior mortalidade. Para operar esse salvamento, era preciso convencer as mães a se aplicarem às tarefas esquecidas. Moralistas, administradores, médicos puseram-se em campo e expuseram seus argumentos mais sutis para persuadi-las a retornar a melhores sentimentos e a "dar novamente o seio". Parte das mulheres foi sensível a essa nova exigência. Não porque obedecessem às motivações econômicas e sociais dos homens, mas porque um outro discurso, mais sedutor aos seus ouvidos, esboçava-se atrás desse primeiro. Era o discurso da felicidade e da igualdade que as atingia acima de tudo (BADINTIER, 1985, pp. 145-146).

Para Badintier (1985), a criança e a maternidade serão investidas por um discurso econômico e político e sua difusão social será veiculada pelos discursos moralizantes, principalmente aos vinculados à felicidade, à igualdade social entre homens e mulheres na sociedade. A mulher ascenderia socialmente ao ser mãe, não no nível reprodutivo tal como nos séculos anteriores, mas por ser responsável pela criação dos filhos e pela manutenção da família. A respeito da ascensão social que a maternidade traria às mulheres da classe média, a autora diz que:

Não foi certamente por acaso que as primeiras mulheres a escutar os discursos masculinos sobre a maternidade foram burguesas. Nem pobre, nem particularmente rica ou brilhante, a mulher das classes médias viu nessa nova função a oportunidade de uma promoção e de uma emancipação que a aristocrata não buscava. Ao aceitar incumbir-se da educação dos filhos, a burguesa melhorava sua posição pessoal, e isso de duas maneiras. Ao poder das chaves, que detinha há muito tempo (poder sobre os bens materiais da família), acrescentava o poder sobre os seres humanos que são os filhos. Tornava-se, em consequência, o eixo da família. Responsável pela casa, por seus bens e suas almas, a mãe é sagrada a "rainha do lar" (BADINTIER, 1985, p. 221).

Esse novo modelo de relações entre homens e mulheres, na relação familiar, produziu efeitos nos casamentos. Segundo Badintier (1985), ocorreu uma mudança no nível dos casamentos, pouco a pouco deixando de serem arranjos entre duas famílias e tornando-se atrelado ao afeto, sobretudo nas classes mais pobres. Isso não significa que o modelo do casamento por interesses entre famílias foi abandonado, mas ocorreu a tentativa de conciliar interesses e liberdades individuais na escolha do cônjuge. Nesse novo modelo, a verdade que está posta é o modelo do casal companheiro e feliz. Assim, a mulher não será somente a "mãe biológica", mas imbuída por discursos moralizantes será investida pela ternura, pelo afeto, pela abnegação e pelo amor para criar seus filhos e filhas. Tal

investimento ocorre na relação de proximidade com a prole, sobretudo, a partir do cuidado e do aleitamento (BADINTIER, 1985).

Tais circunstâncias, geram investimentos na configuração da família e no papel da mulher-mãe a partir da maternidade. No *Livro das mães: noções de puericultura*, as intervenções vão ocorrer através, especialmente, de práticas médico-moralizantes que, imbricadas às práticas escolares, direcionam-se ao controle do corpo e da sexualidade. No livro, essas práticas vão colocar o biológico a serviço do político a partir do conhecimento biologizante. A politização do biológico ocorrerá, de forma geral, a partir da maternidade e de forma mais contundente a partir do aleitamento. Não é sem motivos que grande parte das prescrições do livro gira em torno da amamentação. Assim, a contribuição social das mães não está somente na procriação, mas nos cuidados com as crianças, que refletirão na família e posteriormente na população.

A amamentação, no manual materno, não se restringe à questão da boa alimentação ou dos benefícios nutricionais do leite para a criança. Há uma condição que extrapola o orgânico e passa a atuar na moralização das condutas da mãe, a partir da relação de cuidado, ou seja, o cuidado é uma ação sobre o meio que articula a alimentação natural, os laços afetivos e a constituição familiar.

Portanto, a ação sobre a maternidade efetiva-se ao agir sobre o biológico e as condutas. Para ilustrar tais ações moralizadoras que atuam no manual materno, trago o excerto abaixo.

A AMAMENTAÇÃO MATERNA E A FAMÍLIA: Sem assíduo cultivo, não existe afeição profunda entre mãe e filho. É no íntimo contato da amamentação que se fortalece o amor materno e se gera o amor filial. A mãe que abandona a outrem o privilégio de amamentar o filho, ou para comodidade sua, lhe dá alimentos artificiais, cava para si e a criança um grande abismo, depois difícil de transpor. Mais tarde, em lugar da profunda e indestrutível amizade recíproca, o mais belo sentimento da natureza humana, haverá apenas descaso e frieza, especialmente, por parte do filho, que pagará com a indiferença o pouco zelo da mãe [...]. É no íntimo contacto da amamentação que se fortalece o amor materno e se gera o amor filial (ALMEIDA JUNIOR; MURSA, 1933, p. 51).

No manual materno, a medicalização do social irá investir, sobretudo, sobre a constituição das famílias por meio dos exames médicos pré-nupciais. Assim, nos últimos capítulos do livro, após serem tratadas questões voltadas à saúde materno-infantil, as melhores formas de amamentação, o enxoval para o recém-nascido, os banhos, etc., os autores dedicam todo um capítulo ao bom casamento, prescrevendo inclusive a melhor idade para os noivos. A título de exemplo trazemos o excerto abaixo:

Platão aconselhava ao homem, para casar-se, a idade de 20 a 30 anos e, para a mulher, a de 19 a 25 anos. A luz da ciência moderna, tais proporções continuam ainda as melhores. Muito precoce, o casamento encontra os esposos mal

desenvolvidos, tanto física como moralmente, para as graves responsabilidades da procriação e da educação dos filhos [...]. Se a união é tardia, o organismo de um e de outro cônjuge terá já perdido aquele viço pujante que assegura descendentes sadios: na mulher, não haverá a necessária plasticidade orgânica para adaptar-se às circunstâncias do primeiro parto (ALMEIDA JUNIOR; MURSA, 1933, p. 204).

Para além da idade dos noivos, os autores também tratarão dos problemas da consanguinidade, das doenças como a sífilis e dos exames pré-nupciais:

A sífilis é a mais frequente [moléstia] e a de mais funestos efeitos. O aborto, a natimortalidade, a procriação de idiotas, débeis, disformes, etc., são as tristes consequências dessa temerosa moléstia, criminosa ou inconscientemente trazida pelos pais. Ninguém, homem ou mulher, deveria casar-se, antes de **obter autorização do médico, depois de exame rigoroso** (ALMEIDA JUNIOR; MURSA, 1933, p. 206, **grifos nossos**).

No *Livro das mães: noções de puericultura*, os autores farão discussões aprofundadas e de forma reiterada vão mostrando a função da medicina, na sociedade, a função biopolítica da procriação para a melhoria da população. A respeito da função da medicina, Foucault vai dizer que:

A medicina não deve mais ser apenas um corpus de técnicas da cura e do saber que elas requerem; envolverá, também, um conhecimento do homem saudável, isto é, ao mesmo tempo uma experiência do homem não doente e uma definição do homem modelo. Na gestão da existência humana, toma uma postura normativa que não a autoriza apenas a distribuir conselhos de vida equilibrada, mas a reger as relações físicas e morais do indivíduo e da sociedade em que vive (FOUCAULT, 1977, p. 39).

A finalidade da intervenção médica nos processos procriativos visava a garantir uma prole saudável. Para tanto, foi necessário moralizar o biológico a partir de um código de condutas “mais ou menos” estabelecido, o qual definirá sujeitos e condutas como boas ou ruins/más. Nesse sentido, a gestação e o parto, por exemplo, são condições biológicas, que, através de práticas moralizadoras, foram categorizadas como perigosas, saudáveis, boas, ruins e que mudam em cada época e sociedade. Da mesma forma, na maternidade, categorias como a mãe afetuosa, a mãe com depressão pós-parto, a boa mãe, a mãe má são classificações moralizadoras que encontram explicação biológica, seja pela falta, excesso ou equilíbrio hormonal dos instintos maternos, por exemplo. Com isso queremos dizer que o biológico ou os discursos biologizantes operam como estratégias para a moralização das condutas que incidem diferentemente nos gêneros.

Para Stepan (2005), a eugenia reprodutiva, na América Latina, operou a partir da fertilidade feminina, nesse sentido, a seleção dos bons genes, a gravidez sadia e os cuidados com a criança se articulavam em um conjunto de normas e prescrições culturais vinculadas ao progresso da Nação. Dessa forma, a partir de estudos de Maria Freire (2008), é possível inferir que investir na saúde da

família e na educação das mulheres constituía uma ferramenta biopolítica vinculada aos ideais nacionalistas do início do século XX. O problema da prole sadia tinha como principal problema, segundo Almeida Junior e Mursa (1933), a mortalidade infantil, o que criava a necessidade de instruir cientificamente as mulheres acerca da maternidade. Os autores, ao discutirem as taxas de mortalidade infantil em outros países e compará-las ao Brasil, vão dizer que as principais medidas para o progresso da Nação, no que tange às mulheres, é a instrução para a boa maternidade. Em alguns momentos do livro os autores sugerem que deveriam ensinar sobre maternidade para as meninas a partir dos 11 anos de idade.

A educação da maternidade funcionava como uma medida de higienização das condutas, que atuaria de forma preventiva, agindo sobre o meio (evitando a mortalidade infantil, por exemplo); já os exames pré-nupciais operavam também como medidas eugênicas negativas, ao impedirem o casamento daqueles entendidos como degenerados. Segundo Stepan (2005), no Brasil, a introdução da obrigatoriedade de tais exames foi sugerida primeiramente por Renato Kehl em 1918, na Sociedade Eugênica de São Paulo. Para a autora, os eugenistas defendiam tal exame por ser o mais eficiente método para a retirada dos degenerados, principalmente os sífilíticos, alcoólatras e tuberculosos. No guia materno, os autores, ao discutirem os problemas relacionados ao casamento, tais como as idades dos pretendentes e a consanguinidade, vão falar também do exame pré-nupcial. A discussão de tal exame vai no sentido de investigar, nos nubentes e em suas famílias, doenças como a sífilis, a tuberculose, o alcoolismo e o que chamam de doenças nervosas. O exame médico pré-nupcial atua como uma ação moralizante que se utiliza do biológico para prescrever formas de condutas (moralização). A prescrição busca incutir uma responsabilidade individual – em cada pessoa que pretende casar-se, por exemplo – que terá efeitos sobre o coletivo. Para exemplificar como os autores do manual materno fazem essa mediação entre o biológico e o moral e entre o individual e o coletivo, trago um excerto que trata do exame pré-nupcial.

EXAME MÉDICO PRÉ-NUPCIAL: já está entrando nas leis de alguns países a exigência de exame médico, antes do casamento. Quando esta prática generalizar-se, uma grande fonte de sofrimento se estancará; descera o número de abortos, de nascimentos inviáveis, de defeituosos, tarados e débeis. Esperemos que a clarividência de nossos legisladores estatua o mais cedo possível, no Brasil, essa lei providencial, depois de se haver preparado o espírito do povo, pela propaganda e pela educação. Enquanto ela não existe, que cada um, espontaneamente, se decida a cumprir o dever que lhe impõem a honra e a humanidade, sujeitando-se, para casar-se, ao exame e a autorização do médico (ALMEIDA JUNIOR; MURSA, 1933, p. 206-207).

O exame pré-nupcial não era defendido somente pelos médicos, mas também por advogados, juristas, jornalistas, educadores, porém, seriam os médicos os profissionais que tomam para si a responsabilidade de tal exame. A título de exemplo, a tese de livre docência de Almeida Junior, em 1927, tratava especificamente do exame pré-nupcial. Segundo a pesquisadora Priscila Peixoto (2017), Almeida Junior considerava que o homem moderno não deveria deixar-se levar pelos instintos quando se tratava do casamento, este deveria seguir aconselhamento médico. A preocupação com o casamento não medicalizado será exposta no *Livro das mães: noções de puericultura*, no capítulo de fechamento do livro intitulado *Estatísticas Vitais*, que traz um estudo minucioso acerca da mortalidade infantil vinculada às questões eugênicas e higiênicas. Os autores dirão que grande parte da mortalidade infantil era ocasionada por uma prole fraca gerada por indivíduos inferiores e doentes, bem como por fatores ambientais dos lugares onde as crianças nasciam e eram criadas.

Assim, os exames pré-nupciais operavam como uma estratégia do biopoder, de gestão da vida pelo Estado, ou seja, assentavam-se nos saberes médicos e atuavam tanto no nível disciplinar, controlando (disciplinando) o corpo do indivíduo, quanto no nível dos fenômenos populacionais, agindo sobre o ambiente (educação) e sobre os eventos biológicos (procriação, natalidade, mortalidade). Nessa direção, a escola atuou como uma instituição legitimada e usada para centralizar e divulgar informações, prescrever e normalizar condutas, enfim, tornou-se um espaço de produção e dispersão, no social, de saberes médico-pedagógicos que incidiriam sobre a vida da população com a finalidade de seu controle. Assim, as práticas médico-higienistas em articulação com as práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que produziam alunos e alunas, configuravam um modelo de escola e de educação na época. Esse modelo de escola e de ação pedagógica, pelo viés da medicalização, atuavam como ferramentas para normalizar corpos, subjetividades e condutas.

Desse modo, o manual de puericultura e a professora ou futura professora normalista tornavam-se agentes do biopoder, tendo como alvos as crianças e as famílias. No caso do manual de puericultura e da professora primária os enunciados da medicina se articulavam com enunciados da escola, dando condições para o aparecimento de categorias (interseccionais) de sujeitos: a professora cuidadora, a mulher-mãe, a criança higienizada, a família eugênica. Para Matos (2000), a educação feminina adquire uma função central para a medicina entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX. A mulher educada por meio de preceitos médico-higienistas se constituiria “num agente familiar da higiene social, deveria tornar-se o baluarte da moral da sociedade e, dessa forma, as normas médicas deveriam ser transmitidas pelas mães às suas filhas a partir da adolescência e puberdade” (MATOS, 2000, p. 80). Portanto, se a mulher-mãe se torna um agente normalizador no

âmbito familiar, a criança assume o posto de esperança social para a melhoria da população e da Nação.

Segundo Matos (2000), os discursos médicos da culpabilização das mães pela mortalidade infantil eram recorrentes naquela época, produzindo a necessidade de criar e educar para a maternidade. Para tanto, foi necessário que o biológico entrasse na lógica política, pois tal como aparece no manual materno, a mulher que se torna mãe é instintivamente (evento biológico) tomada pelo amor, pela abnegação e pelo cuidado. No entanto, tais instintos não bastariam para que fosse gerada uma prole saudável e útil para a gestão do Estado, haveria a necessidade de se ensinar a mulher a ser mãe pelo conhecimento médico-científico. A culpabilização materna aparecerá em diversos momentos na escrita do manual de puericultura em análise, a redenção das mães seria por meio do aleitamento, da alimentação adequada das crianças, do asseio dos filhos, sua presença constante em casa e pelo interesse em aprender sobre como ser uma boa mãe.

Nesse sentido, ainda no prefácio do manual de puericultura os autores falarão em cooperação entre a educação sanitária, a escola e as famílias para que seja resolvido “o problema da ignorância em higiene na primeira infância” (ALMEIDA JUNIOR; MURSA, 1933, p. 11). Os autores dirão, ainda, que não cabe ao Estado somente ensinar a ler e escrever, como forma de melhorar a população, seria necessária a difusão científica, sobretudo para as mães e futuras mães, das práticas medicalizadas de criação dos filhos, tal como ilustra o excerto abaixo:

O Estado julga-se no dever de procurar, até no recesso das matas, o futuro cidadão, e, seja ou não do agrado deste, ensinar-lhe a garatujar a assinatura, na ata eleitoral, para que a soberania popular se manifeste em toda a sua plenitude; mas esquece de divulgar, entre as mães atuais e futuras, os princípios que fariam florescer criaturas sadias e robustas, que enriqueceriam a nação com energias de toda a espécie, aumentando-lhe a eficiência física e moral e poupando-lhe mais de metade do sacrifício prematuro de vidas (ALMEIDA JUNIOR; MURSA, 1933, p. 10).

A professora primária da zona rural (destino de grande parte das normalistas) foi convocada a tornar-se a “pastora” de seus alunos e alunas, ao conhecer as suas necessidades e do meio rural, transmitir e prescrever as verdades ligadas aos discursos científicos presentes nos livros analisados, com a finalidade de salvá-los, neste mundo, e a Nação. Nesse sentido, os discursos médico-moralizante sobre saúde e higiene e do ideal da professora cuidadora tornam a educação higiênica uma importante pedagogia/ferramenta para a eficiência, ao criar condições para o disciplinamento e a normalização de corpos e da população pelo viés da vida e das gerações higiênicas e saudáveis. Nessas condições, a busca pela universalização da escola (condição que se alinhava aos ideais

reformistas da educação brasileira da época) possibilitou a difusão social de estratégias disciplinares e biopolíticas articuladas aos interesses do Estado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo nos mostra a criação e a operação de mecanismos de poder, em diferentes épocas, direcionados ao governo do corpo e da vida com a finalidade de controlar e minimizar a ocorrência de fenômenos biológicos – gravidez, natalidade, doenças, infecções sexuais transmissíveis, mortalidade infantil – através da difusão de práticas discursivas e moralizantes, biológicas e médicas, na educação escolar.

A difusão de tais práticas no presente nos mostra, através da análise dos artigos publicados no ENPEC e no ENEBIO, os modos que se vem ensinando sobre o corpo, as sexualidades e os gêneros no Ensino de Biologia. As análises nos dizem que, enquanto docentes dessas disciplinas, ensinamos mais do que “conteúdos”. Aos conteúdos biológicos associam-se outros “conteúdos” vinculados às práticas médicas de cunho higienista. Esse imbricamento funciona no sentido da moralização das condutas. Ter parceiro único, minimizar ou evitar riscos de contaminação por uma IST e pelo HIV, não engravidar na adolescência; definições sobre os supostos papéis sociais dos gêneros, e tantos outros elementos são exemplos dos efeitos desse imbricamento no espaço escolar. Assim, através de “verdades” científicas fundamentadas no biológico e na medicina prescrições ou pedagogias moralizadoras irão agir no nível do corpo, ligando o indivíduo à verdade, instituindo formas “corretas” de vivenciar a sexualidade e delimitando um fim para a sexualidade. No caso dos artigos analisados, na maioria, o “fim” está relacionado com a procriação e a prevenção de doenças. Portanto, ainda que pretensamente mais atuais, as práticas docentes atuam em semelhança as dos anos 80 e 90, período de emergência da epidemia de HIV no Brasil e da gravidez na adolescência. Assim, ainda produzem uma noção de sexualidade, preventiva, higienista e vinculada à constituição da família reprodutiva.

As análises do passado, vão mostrar que a preocupação com a procriação, as noções de maternidade e de família tinham a finalidade de melhoria da população através da diminuição da mortalidade infantil e dos bons casamentos para a produção de uma prole geneticamente eficaz. Portanto, foi preciso ensinar às mulheres sobre seus corpos, seus processos biológicos e os efeitos que tais ensinamentos produzirão no seu casamento, na sua família e na sociedade. Nesse sentido, a maternidade medicalizada circulava na educação escolarizada como estratégia que colocava a

vida/corpo, a procriação, a família e a população como um domínio da administração do Estado. O *Livro das mães: noções de puericultura* atuou como uma estratégia articulada a uma biopolítica com a finalidade de melhoria e limpeza social da população brasileira. Tal política fez o estudo da maternidade e da criação dos filhos emergir na formação de professoras do Ensino Primário, na disciplina Biologia Educacional, articulando conhecimentos biológicos e médicos, que prescreviam o “bom casamento”, a “boa maternidade” e a “boa geração”.

Analisar os papéis e os efeitos das práticas pedagógicas direcionadas aos corpos, às sexualidades e aos gêneros, em funcionamento no Ensino de Biologia, cria condições para nos afastarmos das verdades instituídas, que as configuram, e nos afetarmos com as experiências dos/as estudantes. Tal prática docente pode trazer o novo para o espaço da sala de aula, gerar discussões e atitudes relacionadas às experiências de cada jovem, produzir outras temáticas, abordagens e perspectivas de pesquisas a partir dos saberes e das necessidades geradas nas vivências dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

70

ALMEIDA JUNIOR, Antonio; MURSA, Mario. **O Livro das Mães: noções de puericultura**. São Paulo. Companhia Editora Nacional. 2ªed. 1933.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 05 jan. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental ciências naturais. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em 05 jan. 2019.

DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Vera Porto Carrero (Org). Rio de Janeiro: Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A história da Sexualidade I: A vontade de saber**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade, Política**. (Coleção Ditos e Escritos V). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **O Nascimento da Clínica**. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1977.

FREIRE, Maria Martha de Luna. 'Ser mãe é uma ciência': mulheres, médicos e a construção da maternidade científica na década de 1920. **História, ciências, saúde-Manguinhos**, v. 15, p. 153-171, 2008. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702008000500008&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702008000500008&script=sci_arttext). Acesso em: 08 jan. 2021.

GALLO, Sílvio. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. IN: GONDRA, José; WALTER, O. K. **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 177-189.

GANDINI, Raquel. **Almeida Júnior**. Recife: Editora Massangana, 2010.

HORA, Dayse Martins. **Racionalidade médica e conhecimentos escolar**: a trajetória da *Biologia Educacional* na formação de professores primários. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

MACHADO, C. Pânico moral: para uma revisão do conceito. **Interações**, Coimbra, v. 7, p. 60-80, 2004. Disponível em: <https://www.interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/view/125>. Acesso: 10 jan. 2021.

MATOS, Maria Izilda Santos de. Em nome do engrandecimento da nação: representações de gênero no discurso médico - São Paulo 1890-1930. **Revista Diálogos**, DHI/UEUM, v. 4, n. 4, p. 77-92, 2000. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/37603>. Acesso em: 8 jan. 2021.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. "Ideologia de gênero": notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Soc. estado.**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 725-748, dez. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922017000300725&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922017000300725&lng=en&nrm=iso). Acesso em 10 jan. 2021.

MORANDO, André. **O ensino de biologia e suas articulações com práticas médico-moralizantes direcionadas ao governo do corpo, das sexualidades e dos gêneros**. 2021. 219 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2021. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=001130846&loc=2021&l=a87a76254f70902e>. Acesso em 02, set. 2021.

PEIXOTO, Priscila Bermudes. **Até que a eugenia nos separe: raça, saúde e a proposta do exame médico pré-nupcial no Brasil (1918-1936)**. 2017. 205 f. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/Unesp, São Paulo, 2017.

SOUZA, Nadia Geisa Silveira de. **Que Corpo é esse? O corpo na família, mídia, escola, saúde...** 2001, 162 f, Tese (Doutorado em Bioquímica) - Instituto de Ciências Básicas da Saúde/UFRGS, Porto Alegre, 2001.

STEPAN, Nancy. **A hora da eugenia**: raça, gênero e nação na América Latina. Rio De Janeiro: FIOCRUZ. 2005.

VIVIANI, Luciana Maria. **A Biologia Necessária**: formação de professoras e escola normal. Belo Horizonte: Argvmentvm; São Paulo: FAPESP, 2007.



Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/11061>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v16i26.11061>

Margens: Revista Interdisciplinar | e-ISSN:1982-5374 | V. 16 | N. 26 | Jun., 2022, pp. 73-94

Submissão: 29/09/2021

Aprovação: 04/01/2022

## “INFÂNCIA SEM PORNOGRAFIA” E O MOVIMENTO ANTIGÊNERO: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS

“CHILDHOOD WITHOUT PORNOGRAPHY” AND THE ANTI-GENDER MOVEMENT:  
CONCEPTUAL APPROACHES

Gabriela BERCHT  

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS<sup>1</sup>

Carlos Eduardo BARZOTTO  

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS<sup>2</sup>

**Resumo:** Dada a proliferação dos projetos de lei intitulados “Infância sem Pornografia” no Brasil, este artigo tem como objetivo compreender como tal dispersão ocorre e quais são seus impactos discursivos na educação brasileira. Questiona-se, aqui, se a emergência desses atos legislativos pode ser vista como expressão do movimento antigênero. Para tanto, foi realizado um duplo movimento: em primeiro lugar, o debate sobre pornografia e educação foi mapeado para, em segundo lugar, ser feito um levantamento das propostas desse tipo já realizadas no Brasil. Foram encontradas cinquenta ocorrências destas no país e, a partir delas, argumentamos que os projetos de lei intitulados “Infância sem Pornografia” podem ser entendidos como uma nova expressão do movimento antigênero na educação brasileira.

**Palavras-chave:** Infância sem Pornografia. Movimento antigênero. Educação.

**Abstract:** Given the proliferation of Law Projects titled “Childhood Without Pornography” in Brazil, this article has as its aim to comprehend how this dispersal happens and what are its discursive impacts in Brazilian education. It is questioned, here, if the emergency of such legislative acts can be seen as an expression of the antigender movement. For such, a double movement was achieved: firstly, the debate about pornography and education was mapped in order to, secondly, make a survey on the propositions of this kind already made in Brazil. Fifty occurrences of that type were found in Brazil and, from them, we argue that the law projects titles “Childhood Without Pornography” can be understood as a new expression of the antigender movement in Brazilian education.

**Keywords:** Childhood Without Pornography. Antigender movement. Education.

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), possui mestrado e graduação em História pela mesma instituição. Atualmente, trabalha como professor no município de Porto Alegre/RS. E-mail: [gabrielabercht@gmail.com](mailto:gabrielabercht@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, licenciado e bacharel em História pela mesma instituição. Atualmente, atua como professor de História na Prefeitura de Guaíba/RS. E-mail: [cebarzotto@gmail.com](mailto:cebarzotto@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

Em 2020, o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, chefiado por Damares Alves, envolveu-se com uma polêmica relacionada à plataforma de *streaming* Netflix. Após o lançamento do filme *Mignonnes* (traduzido como *Lindinhas*) na plataforma, o Ministério divulgou uma nota na qual encaminhava a suspensão de sua veiculação à Comissão Permanente da Infância e Juventude (COPEJI).

Tal filme, cuja classificação etária indicada é para maiores de 16 anos, retrata conflitos de uma jovem de onze anos, chamada de Amy, que enfrenta dilemas relacionados à sua criação muçulmana ao refletir sobre ela nas aulas de dança. Neste grupo, a menina passa a mudar seu estilo de agir e de se vestir, utilizando roupas mais justas e realizando passos de dança mais ousados.

De acordo com a Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, conforme publicado no jornal *Estado de Minas*,

“Crianças e adolescentes são o bem mais precioso da nação e o mais vulnerável. É interesse de todos nós botarmos freio em conteúdos que coloquem as crianças em risco ou as exponham à **erotização precoce**. O governo do presidente Jair Bolsonaro não vai ficar parado nessa luta. Vamos tomar todas as medidas judiciais cabíveis. **A nossa luta é para direitos humanos para todas as crianças do Brasil**”, afirmou a ministra Damares. (MENDONÇA, 2020, p.1)<sup>3</sup> (**grifos nossos**).

Neste artigo, não iremos debater se o filme é, de fato, erotizado ou não – ou se deve ser exibido para crianças ou não. A partir de uma perspectiva pós-estruturalista, no entanto, nos parece interessante perceber e problematizar como a pornografia, a erotização e os direitos humanos vêm sendo mobilizados discursivamente para efeitos políticos, sobretudo na área da Educação.

Analisando os discursos sobre pornografia na Educação recentemente, Camila Mikos e Jamil Sierra (2021, p. 128)<sup>4</sup> constatam que “É em defesa da *criança*, bem como, na mesma esteira, da família reprodutiva, entendidas como futuro da nação, que se justificam, com grande ênfase, os domínios da sexualidade postos em operação pelas políticas ultraconservadoras”.

A partir de tal preocupação, os autores questionam: o que vem sendo entendido como criança na Educação? E família? No ambiente escolar, o que é compreendido como pornográfico e/ou sexualização precoce? Tais questões são de extrema importância pois esses significados têm sido

<sup>3</sup> Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2020/09/21/interna\\_politica.1187479/damares-pede-suspensao-filme-cuties-acusa-netflix-erotizacao-precoce.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2020/09/21/interna_politica.1187479/damares-pede-suspensao-filme-cuties-acusa-netflix-erotizacao-precoce.shtml).

<sup>4</sup> De modo a nos alinharmos com uma produção de conhecimento de inspiração feminista, todos os autores e autoras citados no corpo do texto terão seus primeiros nomes mencionados na primeira vez em que aparecem, de modo a promover sua visibilidade.

discursivamente utilizados para promover uma forma específica de Educação e de moralização. Nesse sentido,

talvez nos seja possível afirmar que, nos últimos anos, tem-se mesmo tentado silenciar uma certa maneira de falar do sexo, desqualificada como sendo "ideológica" ou "precoce demais". Contudo, na contrapartida, outros emaranhados discursivos (dos "valores da família", da "comunicação científica") seguem, com toda a força, sendo postos em operação, mesmo quando redirecionados a outros objetos, talvez mais inusitados, de discussão. (MIKOS, SIERRA, 2021, p. 132)

Em termos de legislação educacional, Alexandre Cadilhe (2020) localizou os projetos de lei *Infância Sem Pornografia*, que visam proibir a veiculação de imagens pornográficas nas escolas. Questionando, assim como fizemos acima, o que poderia ser considerado pornográfico, o autor realizou uma análise da tramitação deste projeto em Juiz de Fora (MG).

A partir dela, Cadilhe (2020, p. 183) defende que "o texto era então a reprodução de outro, produzido em São Paulo e disponibilizado na página virtual *Infância e Família*, como sugestão aos municípios brasileiros". Desde o debate sobre esse projeto, iniciado em 2016, até hoje, dezenas de projetos inspirados no lema *Infância sem Pornografia* foram propostos em casas legislativas do país inteiro.

Interessando-nos por eles, neste artigo temos como objetivo compreender sua capilarização e seus efeitos discursivos na Educação. Desse modo, questionamos: Os projetos legislativos relacionados ao projeto *Infância sem Pornografia* podem ser entendidos como expressão do atual movimento antigênero na Educação brasileira? Quais os possíveis impactos dessa relação para as culturas juvenis?

Para tanto, dividiremos este artigo em três partes, sem contar esta introdução e a conclusão. Em um primeiro momento, contextualizaremos o debate sobre pornografia com os debates históricos feministas sobre o tema, retomando o contexto norte-americano das décadas de 1970 e 1980, e buscando traçar alguns paralelos entre contexto norte-americano e contexto brasileiro. Em um próximo momento, realizaremos um levantamento quantitativo dos projetos de lei deste teor apresentados no Brasil a partir de nosso referencial teórico-metodológico para, então, debateremos qual a relação entre tais projetos e o atual movimento antigênero no Brasil. Por fim, realizaremos alguns indicativos sobre a forma como os conteúdos pornográficos estão presentes nas culturas juvenis na atualidade e de que maneira o projeto de lei em questão contribuiu (ou não) para o estabelecimento de uma vivência da sexualidade mais segura, diversa e igualitária para os jovens.

## PORNOGRAFIA E CULTURAS JUVENIS: ENTRE PÂNICOS MORAIS E O DEBATE FEMINISTA

Existiriam diferentes formas de analisar a emergência e a dispersão dos projetos intitulados “Infância sem Pornografia” no Brasil. A partir de uma perspectiva pós-estruturalista, compreendemos em nossas pesquisas que a linguagem é um fator constituinte de nossa compreensão do mundo (VEIGA-NETO, 2007). Nesse sentido, nessas abordagens, valendo-se da produção de teórica de autores como Michel Foucault e Jacques Derrida, consideramos a centralidade dos discursos e daquilo que é ou não enunciado como forma de constituir materialidades e sujeitos.

Tais discursos são de extrema importância, conforme Foucault (1999, pp. 8-9), na medida em que “[...] a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”. Há, portanto, disputas sobre o controle do que é visto como legítimo ou não, assim como do que é visto como verdadeiro ou não.

76

Nos recentes embates em torno do sintagma “ideologia de gênero”, por exemplo, há uma grande proliferação discursiva daquilo que Amanda Mendonça (2017) chama de um resgate do discurso científico/médico do século XIX, em que enunciados biológicos e essencialistas sobre o que seriam corpo, sexualidade e gênero são mobilizados de modo a sustentar posições político-normativas. Como pontua Dagmar Meyer, no entanto, nossos estudos:

se afastam de perspectivas que tratam o corpo como uma entidade biológica universal (apresentada como origem das diferenças entre homens e mulheres, ou como superfície sobre a qual a cultura opera para inscrever diferenças traduzidas em desigualdades) para teorizá-lo como um construto sociocultural e linguístico, produto e efeito de relações de poder. (MEYER, 2004, p. 15)

Focando no aspecto produtivo dos discursos, na medida em que eles (re)produzem significados e posições de sujeito,

Buscamos, então, estratégias de descrição e análise que nos possibilitem trabalhar com o próprio discurso para mostrar os enunciados e as relações que o discurso coloca em funcionamento. Perseguimos e mostramos suas tramas e suas relações históricas. Analisamos as relações de poder que impulsionaram a produção do discurso que estamos investigando, e mostramos com quais outros discursos ele se articula e com quais ele polemiza ou entra em conflito. (PARAÍSO, 2012, p. 28).

Historicizar processos sociais e culturais, sob uma perspectiva pós-estruturalista, não é, portanto, mero preciosismo ou uma busca por origens, mas parte necessária do desenvolvimento da compreensão de como sujeitos são constituídos por discursos, saberes e poderes. Em relação a

pornografia, nos parece necessário apontarmos que os debates sobre o que constituiu o pornográfico, quem deve ter acesso a este tipo de material e onde tais representações devem ser mantidas possuem uma raiz moderna datando da segunda metade do século XVIII. Neste período, o termo pornografia, segundo autores como Walter Kendrick (1995) e Paul B. Preciado (2018b), passa a fazer referência não apenas a um tipo de imagem, a saber, aquelas provenientes das ruínas da cidade de Pompéia em que órgãos sexuais eram retratados com frequência, mas também a técnicas que buscam regular o olhar, os corpos e o prazer. É neste contexto que surge o Museu Secreto, uma seção secreta no museu bourbônico de Nápoles que abrigava diversas representações (imagens, esculturas e objetos) que revelam o passado pagão das sociedades europeias. Em relação a este contexto, Preciado afirma:

De maneira que a noção de pornografia que a história da arte inventa é sobretudo uma estratégia para traçar limites ao visível e ao público. No Museu Secreto se inventam também novas categorias de "infância, "feminilidade" e de "classes populares. Frente a elas, o corpo masculino aristocrático aparece como uma nova hegemonia político-visual – ou, inclusive, poderíamos dizer político-orgásmica: aquela que tem acesso a excitação sexual em público, por oposição a aqueles corpos cujo os olhares devem ser protegidos e cujo os prazeres devem ser controlados. (PRECIADO, 2018b, pp. 27-28)

Entendermos os acontecimentos de tal período histórico nos parece fundamental, pois em tal contexto temos expressa de maneira bastante nítida uma racionalidade que irá se manter, ainda que de maneira modificada, como veremos, que categoriza os corpos sociais entre aqueles corpos que podem acessar representações pornográficas e aqueles corpos que são apenas eles mesmos pornificáveis. Procuraremos nos ater, no entanto, a manifestações mais contemporâneas deste fenômeno de entrelaçamento do termo pornografia com as noções de "infância" e "feminilidade". Neste sentido, também é preciso notarmos que há uma renovação dos debates sobre pornografia toda vez que surgem novas tecnologias de representação e do olhar, sendo múltiplas as referências que podem ser consultadas para atestar a íntima relação entre o desenvolvimento de tecnologias de comunicação e materiais sexualmente explícitos.

Todo e qualquer instrumento de comunicação que foi criado até hoje pelo homem (incluindo a televisão) foi quase imediatamente voltado para o serviço daquilo que a cultura na qual foi inventado chamava de "pornografia", não de forma limitada, mas em qualquer extensão que a tecnologia - e a mente inventiva do homem - poderiam criar, independentemente das chamadas "atitudes públicas" da época ou da lei. (GORDON, 1980 *apud* COOPERSMITH, p. 96, 1998)

Sob uma perspectiva mais contemporânea, portanto, a questão pornográfica, isto é, para a tomada das representações pornográficas como um problema social que diz respeito não só a legisladores e ao Estado, mas também a uma série de grupos sociais específicos, como entidades religiosas, organizações feministas, grupos de mães, entidades ligadas a defesa da liberdade de

expressão, entre outros, tem as décadas de 1970-1980 e o contexto norte-americano como marco fundamental.

Nosso objetivo aqui não é o de necessariamente retomar acontecimentos episódicos do período, que ficou conhecido como “*porn wars*”, dada a intensa polarização do debate sobre a pornografia na sociedade e nos movimentos feministas norte-americanos, mas sim buscar refletir sobre as formas em que, em tal contexto, certas noções e categorias passaram a ser mobilizadas para a defesa de uma agenda moral em relação a sexualidade, ao gênero e aos corpos, conectando tal debate com as manifestações atuais em relação a pornografia no contexto brasileiro.

Entre 1983 e 1984, Catherine MacKinnon e Andrea Dworkin propuseram junto aos conselhos das cidades de Minneapolis e Indianapolis nos Estados Unidos um modelo de ordenações que visava proibir a produção, a exibição ou a distribuição de pornografia (MACKINNON; DWORKIN, 1997). Para além disto, o objetivo de autoras feministas e organizações feministas anti-pornografia era transformar a pornografia em causa para uma ação civil, visando uma reparação de danos para as pessoas que porventura fossem vítimas do contato ou da participação em representações pornográficas. As ordenações, tais como pensadas pelas autoras, foram motivadas pela crença de que as representações pornográficas eram em si mesmas uma forma de discriminação sexual, e que estas possuíam um papel fundamental nos processos de silenciamento e violência contra as mulheres.

Posteriormente, MacKinnon explicitaria e articularia tal visão na obra *Only Words* (1993). A definição de pornografia apresentada nas Ordenações torna nítido o ponto de partida das autoras com a proposta: “A pornografia é uma forma de discriminação com base no sexo. (1) Pornografia é a subordinação sexualmente explícita das mulheres, representada graficamente, seja em imagens ou em palavras [...]” (MACKINNON; DWORKIN, 1997, p. 428).

As Ordenações de MacKinnon e Dworkin acabaram por não avançar no universo legal norte americano, sendo consideradas inválidas em 1985, pela Suprema Corte norte-americana, por ferirem a Primeira Emenda da Constituição, que protege a liberdade de expressão. Há que se notar aqui que o final da década de 1970 foi marcado pela ascensão da Nova Direita, nos Estados Unidos e em outras partes do globo. Houve, portanto, neste processo de criminalização da pornografia uma agenda que em determinado momento foi conjunta entre organizações feminista anti-pornografia (WAVPM - *Women Against Violence in Pornography and Media*; WAP - *Women Against Pornography*) e movimentos políticos conservadores. Os desdobramentos de tal união não serão abordados em exaustão neste artigo, no entanto, é necessário apontarmos que a perda de prestígio de posições anti-

pornografia no feminismo norte-americano, ao longo dos anos 1990, esteve diretamente relacionada as consequências das legislações anti-pornografia adotadas na década 1980 e 90.

O fato de que os grupos feministas anti-pornografia não conseguiram codificar uma lei em que uma definição "feminista" de pornografia, entendida enquanto uma prática de discriminação sexual, fosse colocada em prática, não impediu, no entanto, que o clima político e jurídico da época levasse a condenações e a restrições referentes a produção e distribuição de tais materiais. A constituição da Comissão *Meese*, em 1986, ordenada pelo governo Roland Reagan, e a materialização das ideias ali apresentadas no Relatório *Meese*, foram os pontos altos do estabelecimento de uma série de estratégias que, partindo das categorias legais já existentes de obscenidade e pornografia infantil, permitiram que diversas ações contra a distribuição de *certos* materiais considerados pornográficos fossem colocadas em prática ao longo das décadas de 1980 e 1990.

Exemplos do contexto persecutório da época foram a emenda aprovada pelo senador de extrema direita Jesse Helms, 1989, e os repetidos confiscos de livros que exibiam cenas de sexo/amor não heterossexuais. A emenda proposta por Helms proibia a distribuição de bolsas e fundos do NEA (*National Endowment for Arts*), agência federal fundada em 1965 que financia iniciativas ligadas as artes em todo o país, a qualquer material considerado obsceno. Neste caso, a obscenidade foi entendida como dizendo respeito principalmente a representações "sadomasoquistas, homoeróticas, de exploração sexual de crianças ou indivíduos envolvidos em atos sexuais" (RUBIN, 2011, p. 202). A categorização, por sua vez, de livros não heterossexuais sob a lei obscenidade levou a um processo, no início dos anos 1990, de obstacularização da publicação e distribuição de livros gays e lésbicos. Em 1992, Gayle Rubin comentava sobre tal processo:

Um número cada vez maior de gráficas não está disposto a produzir livros gays e livros sobre sexo. Dezoito impressores rejeitaram o livro *Gay Sex: A Manual for Men Who Love Men*, da Alyson Publications. Um impressor recusou *Wanting Women*, uma coleção de poesia lésbica. Vários impressores se recusaram a trabalhar em *How Do I Look?* uma coleção de imagens de gays e lésbicas em filmes. Mesmo um estudo acadêmico sobre a história da pornografia gay masculina permanece inédito devido à inclusão de fotografias sexualmente explícitas, mas historicamente significativas<sup>5</sup>. (RUBIN, 2011, p. 202)

<sup>5</sup> Tradução própria. No original: Increasing numbers of print shops are unwilling to produce gay books and books on sex. Eighteen printers turned down Alyson Publications's *Gay Sex: A Manual for Men Who Love Men*. A printer turned down *Wanting Women*, a collection of erode lesbian poetry. Several printers refused to work on *How Do I Look?* a collection on gay and lesbian images in film.<sup>21</sup> Even an academic study on the history of gay male pornography remains unpublished because of its inclusion of sexually explicit but historically significant photographs.

Rubin aponta, desta forma, como a pornografia se tornou, no contexto norte-americano, um tema essencial no processo de disseminação de pânicos morais. Partindo da formulação de Jeffrey Weeks de tal conceito, Rubin aponta que “pânicos morais são o ‘momento político’ do sexo, em que atitudes difusas são canalizadas em ação política e a partir disso em mudança social.” (RUBIN, 2017, p. 124) É preciso que lembremos que as tentativas das feministas norte americanas em estabelecer uma definição “feminista” de pornografia falharam e o que se viu, ao longo das décadas de 1980 e 1990 foi a operacionalização de perseguições às formas de representação não heterossexuais a partir do amplo conceito de obscenidade.

A Lei de Obscenidade, que nos Estados Unidos data do século XIX e que já havia sido utilizada para impedir que materiais que continham informações sobre controle de natalidade e práticas abortivas fossem enviados pelo correio, passou a partir da década de 1970, com uma frequência cada vez maior, a ser aplicada para casos que envolviam conteúdos considerados pornográficos. A aplicação de tal lei deveria permitir a distinção entre conteúdos explícitos que seriam protegidos pela primeira emenda, que versa sobre a liberdade de expressão, e conteúdos que não poderiam ter seu acesso liberados ao público. A amplitude e não especificidade do conceito de obscenidade levou a elaboração, no sistema jurídico norte americano, de uma série de “testes” que deveriam ser aplicados para saber se um conteúdo é ou não obsceno. O último destes testes foi desenvolvido 1973 no caso *Miller vs California*, em que a Corte adotou três critérios para determinar a obscenidade de um material:

- (1) se a **pessoa média, aplicando os padrões da comunidade contemporânea**, entende que a obra, considerada como um todo, apela ao interesse lascivo;
- (2) se o trabalho retrata ou descreve, de forma claramente ofensiva, conduta sexual definida especificamente pela lei estadual aplicável;
- e (3) se a obra, como um todo, carece de valor literário, artístico, político ou científico sério. (DOHERTY, 1999, pp. 8-9)<sup>6</sup> (**grifo nosso**)

Ao nos voltarmos, então, para o contexto político e ideológico brasileiro atual diversas semelhanças parecem surgir entre as campanhas antigênero encabeçadas pelos movimentos neoconservadores brasileiros e aquelas levadas a cabo nas décadas de 1970 e 1980 nos Estados Unidos. O ponto que talvez mereça maior destaque na comparação entre estes dois processos está centrado nas estratégias de mobilização adotadas pelos movimentos conservadores para que suas

<sup>6</sup> Tradução própria. No original: “(1) whether the average person, applying contemporary community standards, would find that the work, taken as a whole, appeals to the prurient interest; (2) whether the work depicts or describes, in a patently offensive way, sexual conduct specifically defined by the applicable state law; and (3) whether the work, taken as a whole, lacks serious literary, artistic, political, or scientific value.”

crenças acerca da sexualidade e do gênero consigam adentrar no âmbito jurídico e legal e produzir efeitos reais em toda a sociedade. Poderíamos resumir tais estratégias em três pontos: estabelecimento de um conceito extremamente amplo, e, portanto, vazio, do termo pornografia, aplicação da teoria dominó do perigo sexual e cooptação do debate feminista para fins conservadores. Ao observarmos a justificativa e a proposta de legislação em torno do projeto "Infância sem pornografia" todos estes elementos tornam-se explícitos. Segundo o projeto fica determinada a proibição de qualquer divulgação ou acesso de crianças e adolescentes a imagens, músicas ou textos considerados pornográficos ou obscenos. O projeto, então, segue oferecendo a seguinte definição de pornografia/obscenidade: "§ 2º Considera-se pornográfico ou obsceno áudio, vídeo, imagem, desenho ou texto escrito ou lido cujo conteúdo descreva ou contenha palavrões, imagem erótica, de relação sexual ou de ato libidinoso" (BRASIL, 2018, pp. 1-2).

Em nenhuma outra parte do projeto se explicita o que configuram palavrões, imagem erótica, relação sexual ou ato libidinoso. Tais termos são assumidos como conceitos de sentido único. Para além de uma definição extremamente ampla e pouco usual do termo pornografia, é necessário notarmos, a partir da leitura da íntegra do projeto, que a intenção primordial deste é a regulação das expressões sobre a sexualidade e as relações de gênero a partir da régua da normatividade heterossexual.

A confluência dos termos pornografia e obscenidade para se referir a representações da sexualidade e das relações de gênero que fujam do ideal heterossexual, patriarcal e preconizado por movimentos religiosos conservadores pode ser aferida tanto ao atentarmos para a justificativa do projeto, quanto ao observarmos as ações levadas a cabo pelos movimentos conservadores que equacionam não heterossexualidade com pornografia/obscenidade. Para ficarmos apenas em um exemplo, lembremos da tentativa, em 2019, do então prefeito da cidade do Rio de Janeiro, Marcelo Crivella, de recolher da Bienal do Livro a HQ "*Vingadores: A cruzada das crianças*" que trazia uma ilustração de dois jovens do gênero masculino se beijando, sob a justificativa de que o quadrinho feria o exposto nos artigos 74 a 80 do Estatuto da Criança e do Adolescente. Tais artigos preveem que revistas com mensagens pornográficas ou obscenas sejam protegidas com embalagem opaca e que publicações que contenham materiais impróprios para crianças e jovens sejam comercializadas em embalagens lacradas.

Na justificativa do projeto tornam-se mais explícitos os temas que serão considerados impróprios para crianças e adolescentes: "masturbação, poligamia, sexo anal, bissexualidade, prostituição, entre outros" (BRASIL, 2018, p. 7). De maneira que o problema não está alocado em falar sobre sexualidade com jovens, mas falar sobre certas formas de sexualidade, consideradas

desviadas pelo cidadão médio, para usarmos uma terminologia da lei de obscenidade norte americana. Retomaremos a utilização desta estratégia de criação de termos “guarda-chuva” como forma de disseminação de pânicos morais ao analisarmos de forma mais detida as particularidades relacionadas ao avanço dos discursos antigênero no contexto brasileiro.

Ao nos depararmos, então, com a estrutura argumentativa apresentada ao longo do projeto em questão, somos remetidos inevitavelmente aos quadros traçados por Gayle Rubin em “Pensando o sexo” (2017) em que a autora estabelece uma versão geral do sistema de valores sexuais profetizados pelos movimentos conservadores norte-americanos e pela maior parte das sociedades ocidentais modernas no qual o sexo “bom” (normal, natural, saudável, sagrado) é contraposto a sexualidade condenada (má, anormal, não-natural). O círculo encanto da sexualidade, tal como coloca a autora, é, portanto, constituído pela expressão da sexualidade heterossexual, dentro do casamento, monogâmica, procriadora e não utilizadora de pornografia.

A estratégia de utilização de um conceito amplo de pornografia é acrescida da aplicação da teoria do dominó do perigo sexual em associação a tentativa de cooptar as discussões feministas sobre pornografia para fins conservadores. Segundo Gayle Rubin (2017), a teoria dominó do perigo/risco sexual constituía uma das formações ideológicas dominantes do pensamento popular sobre o sexo nos anos 1980, nos EUA. Tal teoria, ao ser aplicada a contextos particulares, indicaria a linha tênue que nos separa do caos sexual. Indica, desta forma, os riscos que determinando comportamentos sexuais não normativos possuem de nos levar para o campo “indizível” da sexualidade. A aplicação de tal lógica de se pensar o sexual está, portanto, intimamente ligada com o estabelecimento de pânicos morais em torno do sexo e das relações de gênero. No caso do projeto que analisamos, vemos a tentativa de associação da abordagem das temáticas “pornográficas” acima citadas a ideia de promoção da violência contra as mulheres:

A erotização precoce de crianças e adolescentes é responsável direta pelo aumento violação da dignidade sexual de mulheres e também dos casos de estupro de vulnerável. [...] A erotização ilegal e abusiva de crianças e adolescentes, inclusive em salas de aula, é responsável direta pelo aumento dos crimes sexuais contra mulheres. (BRASIL, 2018, p. 9)

O objetivo do que até aqui escrevemos foi contextualizar de maneira mais ampla a emergência de discursos e posturas anti-pornografia para além do caso brasileiro. Procuramos demonstrar, desta forma, que o contexto brasileiro não é *sui generis* no que tange a mobilização da temática pornográfica como forma de legislar ou regular debates sobre a sexualidade, gênero e corpos. Passaremos agora para uma análise mais detalhada sobre a forma como, no Brasil, o projeto “Infância

sem pornografia" tem avançado no âmbito legislativo e sobre a forma como tal projeto relaciona-se com o movimento antigênero.

## “INFÂNCIA SEM PORNOGRAFIA” E O AVANÇO DOS NEOCONSERVADORISMOS NO BRASIL

Em se tratando dos projetos legislativos cujo foco é a intitulada *Infância sem Pornografia*, poderíamos questionar: como os enunciados e discursos relacionados a eles se proliferam na arena pública? Quais são as estratégias discursivas e relações de poder envolvidas neste contexto? Quais as relações entre eles e outros discursos antigênero?

Neste artigo, não buscamos dar conta de responder a todas essas questões. Parece-nos potente, no entanto, propor alguns olhares possíveis para a proliferação discursiva envolvida nos projetos cujo foco é a *Infância sem Pornografia* a partir de nosso referencial teórico-metodológico. Para tanto, realizamos um levantamento de dados em relação ao aparecimento de tais projetos no Brasil desde seu surgimento.

Nesse processo, utilizamos a ferramenta de pesquisa *Google*. Nela, inserimos a expressão “Infância sem Pornografia” e lemos todas as buscas relacionadas até a página vinte e cinco de modo a localizar os locais em que tal estratégia legislativa foi mobilizada. Ao todo, encontramos cinquenta ocorrências legislativas no país, cuja maioria é composta de projetos de lei. Descrevemos, no quadro abaixo, tal ocorrência no país.

QUADRO 1 – Ocorrências legislativas do projeto “Infância sem Pornografia” no Brasil por ordem crescente

Ano	Proponente	Partido	Local
2017	Gláucia Berenice	DEM	Ribeirão Preto (SP)
	Vagner Malheiros	PSDB	Americana (SP)
	Dilador Borges (Prefeito)	PSDB	Araçatuba (SP)
	Pastor Jorge	PSC	Boa Vista (RR)
	Delmaso	REPUBLICANOS	Brasília (Distrito Federal)
	Paulinho Sestrem	PRP	Brusque (SC)
	Múltiplos autores	PSD/Patriota	Betim (MG)
	Wando da Garagem	PSDB	São Miguel do Iguaçu (PR)
	Israel Rabelo	PP	Içara (SC)
	Mara Pinheiro	PMB	Orós (CE)
	Paulo Ribeiro	PRB	Piracicaba (SP)
	Kiko Beloni e Dalva Berto	PSB/MDB	Valinhos (SP)
Vanderlei Marcírio	PSDB	Urussanga (SC)	

	Priscila Costa	PSC	Fortaleza (CE)
	Aldinei Potelecki	PRB	Criciúma (SC)
	Arnaldinho	PT	Teixeira Freitas (BA)
	Laercio Lopes	PMDB	Itapeva (SP)
	Alexandre do Sindicato	PHS	Campina Grande (PB)
	Sílvio Camelo	PV	Maceió (AL)
	Kaudi Filho e Eduardo Bertipaglia	PR e PSDB	Novo Mundo (MS)
2018	Jean Dornelas	PRB/MDB	Rio Preto (SP)
	Rosinha da Adefal	AVANTE	Projeto Federal
	José Fiorilo	PSC	Juíz de Fora (MG)
	Jesuíno Boabaid	PMN	Rondônia (Estadual)
	Professor Samuel	PL	Manaus (AM)
	Emilson Pereira	Patriota	Goiania (GO)
	Ricardo Diniz	PRTB	São Luis do Maranhão (MA)
	Magali Vitorina da Silva	PTB	Taquara (RS)
	Clewerton Cavalcante	PSC	Pilar (AL)
	Jessé Venâncio e Orlando de Oliveira	PSDB	Guapiara (SP)
	Salvador Ribeiro	MDB	Pelotas (RS)
	Thiago da Silva Santos	PSL	Itapevi (SP)
	Alex Lacerda (Prefeito)	PSDB	Itaberá (SP)
	Cícero Andrade	PDT	Paulo Afonso (BA)
	Quinho do Portão	PSB	Atalaia (AP)
	Não encontrado	-	Junqueiro (AL)
	Não encontrado	-	Olho d'Água das Flores (AL)
	2019	Claudinei Marques	PRB
Tenente Nascimento e Douglas Garcia		PSL/PTB	São Paulo (Estadual)
2020	Rogério Lins	PODE	Osasco (SP)
2021	Rodrigo Fernando Novelli	Republicanos	Itápolis (SP)
	Gilvan da Federal	Patriota	Vitória (ES)
	Sonaira Fernandes	Republicanos	São Paulo (município)
	Kaká Fernandes	PODE	Balneário Camboriú (SC)
	Durão	PODE	Porangatu (GO)
	Ana Campagnolo	PSL	Santa Catarina (Estadual)
	Cicote	Avante	Santo André (SP)
	Luciane Pereira	PL	Navegantes (SC)
Eliei Miranda	PSD	Santa Bárbara d'Oeste (SP)	

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Observamos, inicialmente, que a primeira proposição não foi realizada na Câmara de Deputados pela deputada Rosinha da Adefal em 2018. Já haviam sido propostos projetos de tal temática anteriormente, em 2017, e eles seguem sendo propostos até o atual ano. Além disso, o texto da grande maioria dos projetos é o mesmo, que já evidenciamos na parte anterior deste artigo, e foi retirado do site *Infância e Família*, que disponibilizou um modelo de texto escrito por Guilherme Schelb em 2016<sup>7</sup>.

Considerando que discursos e enunciados se proliferam em meio a complexas relações de poder e de saber, cabe que questionemos: ora, de que modo tais projetos legislativos aparecem em diferentes localidades do país? Quais são as estratégias discursivas empregadas em tais aparições?

A bibliografia científica relacionada à emergência e à dispersão do sintagma “ideologia de gênero”, peça central nas disputas antigênero internacionais, pontua que os chamados empreendedores morais usam de tal *slogan* de modo a promover suas agendas conservadoras (CARVALHO, SIVORI, 2017). Mesmo se tratando de um movimento conservador de origem católica (JUNQUEIRA, 2017), o movimento antigênero organizado em torno da expressão “ideologia de gênero” adapta-se de acordo com a localidade em que está de modo a acionar gatilhos discursivos específicos para causar pânicos morais (BORGES, BORGES, 2018).

Analisando os projetos de lei encontrados e o texto do site *Infância e Família*, parece-nos que eles são novas ferramentas de tal movimento antigênero, visto que suas preocupações, objetivos e enunciados são similares. Apoiado em doutrinas cristãs, por exemplo, Guilherme Schelb afirma no texto do site que:

muitas políticas públicas e profissionais não respeitam os direitos das famílias e a dignidade humana de crianças e adolescentes, abordando temas pornográficos como prostituição e sexo anal, e impróprios ao seu entendimento, como bissexualidade e sexo grupal, muitas vezes, sem o conhecimento dos pais ou responsáveis. (SCHELB, 2016, p. 1)

Assim como os empreendedores e empreendedoras morais que mobilizam e são mobilizados pelo *slogan* “Ideologia de Gênero”, o Estado é colocado enquanto violador do direito familiar (BARZOTTO, 2020), ao passo em que as crianças são colocadas em constante posição de vítimas de seus professores e professoras (KUHAR, ZOBEC, 2017). As crianças são usadas, conforme chamam David Paternotte e Roman Kuhar (2017), como bodes expiatórios de modo a dar seguimento ao avanço de políticas neoconservadoras.

<sup>7</sup> Pode ser acessado em: <https://infanciaefamilia.com.br/projeto-de-lei-municipal-infancia-sem-pornografia/>

Roman Kuhar e Aleš Zobec (2017) valem-se dos estudos de Ernesto Laclau para argumentar que o sintagma “ideologia de gênero” é mobilizado discursivamente como um significante vazio de modo acionar os pânicos morais acima referidos. Nesta estratégia, tanto a palavra “ideologia” quanto “gênero” é esvaziados de seus significados originais e atribuídos a noções muito vagas, que facilitam sua proliferação de acordo com cada localidade.

Conforme argumentamos anteriormente, os projetos de lei que se preocupam com a temática da *Infância sem Pornografia* fazem o mesmo exercício discursivo: esvaziam de “infância” e de “pornografia” parte de seus significados e buscam fixar nessas palavras novas compreensões de modo a acionar pânicos morais que darão continuidade a pautas políticas. No projeto de lei apresentado no Congresso Nacional, como já mostramos acima, a pornografia é ligada a uma série de “perigos” para a composição cisgênera e heterossexual de família.

Conforme podemos observar no quadro exposto acima, tais agendas políticas estão ligadas majoritariamente a partidos e demandas relacionadas à direita no espectro político, como às siglas PODE, PSDB, PP, PSL e AVANTE, que são os maiores proponentes legislativos dos projetos de lei encontrados.

86

Ainda assim, cabe questionar: por que foi necessário (re)formular discursos e enunciados em torno das propostas legislativas *Infância sem Pornografia* para dar continuidade à agenda neoconservadora, uma vez que já se espalhavam projetos que faziam o mesmo utilizando o sintagma “Ideologia de Gênero”? Em outras palavras, por que foi necessária uma mudança de estratégia nos movimentos antigênero? Como ela foi promovida?

Um dos autores deste artigo realizou uma pesquisa anterior sobre o movimento antigênero na educação gaúcha (BARZOTTO, 2020). Ali, foi possível perceber uma mudança tática entre os projetos de lei apresentados em 2015 e aqueles apresentados entre 2018 e 2019. No primeiro momento, o texto legislativo dizia-se claramente contrário à chamada “ideologia de gênero” e, em alguns casos, contra a “doutrinação”. Mesmo quando aprovados nas Câmaras, tais projetos foram barrados na justiça – como em Nova Hartz (RS), onde foi acionado o Ministério Público – ou nas Comissões de Constituição de Justiça.

Foi necessário, portanto, ajustar as enunciações presentes nos textos oficiais para dar continuidade às suas demandas e ainda manter os gatilhos discursivos necessários para acionar os pânicos morais. Nesse sentido, foi proposto em Porto Alegre um projeto de lei que visava exigir

autorização prévia dos pais antes do ensino de conteúdos relacionados à sexualidade, ao sexo e ao gênero, numa nova tentativa de dar continuidade à agenda neoconservadora<sup>8</sup>.

Além disso, em 2020 o Supremo Tribunal Federal (STF), ao analisar a lei nº 1.516/2016 do município de Novo Gama (GO), considerou os projetos de lei contra a chamada "ideologia de gênero" como inconstitucionais. Se olharmos as datas dos projetos da chamada *Infância sem Pornografia*, veremos que há dois períodos de profusão de propostas: 2017-2018 e, após um breve intervalo, um ressurgimento a partir de 2020.

Tais projetos não citam "ideologia de gênero" em seus textos – salvo raras exceções –, apesar de compartilharem as demandas e objetivos do movimento antigênero que os havia proposto. Parece-nos, portanto, que as proposições relacionadas ao *Infância Sem Pornografia* dão continuidade às campanhas antigênero, uma vez que mantêm os gatilhos discursivos carregados pelos projetos anteriores.

Pontuamos também que a proliferação em locais específicas, como no caso da região Sul do Brasil, foi influenciada por empreendedores morais já conhecidos pela sua participação no movimento antigênero. Nesta região, que teve onze projetos do *Infância Sem Pornografia* apresentados, estiveram presentes, por exemplo, a Deputada Ana Campagnolo (PSL) e Damares Alves, a Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.

Em poucos locais, como em Santa Bárbara d'Oeste e em Americana, existiram pareceres de inconstitucionalidade nas Câmaras que impediram a continuidade da tramitação legislativa. Trinta e dois dos cinquenta projetos citados, no entanto, foram aprovados nas suas respectivas casas legislativas. Em algumas delas, os vetos e reservas do poder Executivo e das Comissões de Constituição e Justiça foram derrubados.

De modo a compreender como cada localidade adaptou "pornografia" como um significante vazio relacionado à estratégias discursivas, seria necessário um estudo mais amplo, no qual fossem lidas as atas das Câmaras de Vereadores. Neste artigo, nos focamos na proliferação desses projetos legislativos, compreendo a partir da produção de material empírico que eles têm profunda relação com o movimento anti-gênero. Argumentamos, neste sentido, que tais projetos podem ser vistos como uma continuidade (ou talvez uma nova onda) do movimento anti-gênero.

---

<sup>8</sup> Conforme pontua Luis Miguel (2016), é recorrente nos movimentos do chamado Escola sem Partido e antigênero colocar o direito parental acima do direito de aprendizagem dos alunos.

## CULTURAS JUVENIS E PORNOGRAFIA

Chegamos, por fim, a um ponto de inflexão importante na análise da proposta legislativa encabeçada pelo projeto *Infância sem Pornografia*. Como vimos, a relação entre utilização de pornografia e a constituição de uma cultura de abuso e objetificação das mulheres já foi alvo de um intenso debate dentro dos movimentos feministas. A popularização da utilização da internet e a forte presença de conteúdos pornográficos em tal meio parecem ter oxigenado tal debate.

Ao nos voltarmos, então, para as pesquisas que abordam o consumo de pornografia por jovens e a forma como tais materiais se fazem presentes nas culturas juvenis notamos que há um forte indicativo de que, em variados contextos (GUERRA; ANDRADE; DIAS, 2004; ROTHMAN et al, 2014; ROMITO; BELTRAMI, 2015; MÉRIDA et al, 2016; MARTELLOZZO et al., 2017; LÖFGREN-MÅRTENSON; MÅNSSON, 2019; BAUMEL et al, 2019;) as representações pornográficas têm, de fato, atuado como um dispositivo que promove uma pedagogia da sexualidade, do gênero e dos corpos (LOURO, 2000; BERCHT, 2021).

88

Tal função pedagógica das representações pornográficas é reforçada em contextos nos quais não há, de forma institucionalizada, ações educativas voltadas para a promoção de debates sobre a sexualidade e relações de gênero. No que tange há como tais representações apresentam as relações de gênero, principalmente em um contexto heterossexual, há que se notar que o consumo de pornografia violenta (ROMITO; BELTRAMI, 2015) ou que contenha cenas de agressões físicas nas quais as mulheres são majoritariamente os alvos das agressões (SHOR; SEIDA, 2021) não se configura como uma exceção. Havendo o reconhecimento, por uma parcela dos jovens, de que a maioria dos conteúdos pornográficos é irrealista, explorador (MARTELLOZZO et al., 2017) e de que homens e mulheres são retratados de maneira desigual (LÖFGREN-MÅRTENSON; MÅNSSON, 2019) nas mídias sexualizadas. Neste sentido, antigas preocupações feministas sobre os impactos da ampla utilização de pornografia por jovens, mas não apenas por estes, parecem atualizadas por este momento de inserção da pornografia na lógica da Web 2.0 (WONDRACEK et al, 2010; PARREIRAS, 2015).

É necessário que observemos, então, que o projeto em questão não visa delimitar de fato o consumo de pornografia por jovens e nem mesmo propor um debate sobre a forma como as representações pornográficas estão presentes nas culturas juvenis na atualidade. Contrariando as pesquisas que se dedicam a analisar a utilização da internet (PRIOSTE, 2013) ou a forma como se

dá consumo de pornografia por jovens (ROTHMAN et al, 2014; ROMITO; BELTRAMI, 2015; MÉRIDA et al, 2016; MARTELLOZZO et al., 2017; LÖFGREN-MÅRTENSON; MÅNSSON, 2019) e que indicam que tal consumo se dá, prioritariamente, via aparelhos com conexão com a Internet, o projeto parte da falsa premissa que o principal meio de acesso a pornografia por jovens é via exposição propiciada por professores e/ou por eventos artísticos. Não há, portanto, a intenção de se legislar sobre o consumo de pornografia, mas sim sobre os possíveis debates, que venham a surgir, muitas vezes em sala de aula, sobre sexualidade e gênero.

Neste sentido, é fundamental marcarmos que todos os estudos citados até o momento, que abordam de perto as possíveis repercussões da utilização de pornografia por jovens, indicam que a melhor forma de se combater possíveis efeitos de tais materiais na propagação de lógicas misóginas e que promovam a objetificação e violência contra as mulheres é a abordagem de tais representações sob uma perspectiva crítica em ambiente seguro e educacional.

As discussões sobre pornografia e seu conteúdo devem ser incluídas em qualquer intervenção que envolva adolescentes e relações de gênero, sexualidade ou violência, com o objetivo de conscientizar os jovens sobre as mensagens degradantes e violentas que a pornografia costuma conter e incentivá-los a encontrar seus próprios caminhos, respeitosos e seguros, de lidar com relacionamentos, intimidade e sexualidade. (ROMITO; BELTRAMI, 2015, p. 289<sup>9</sup>)

É sob tal premissa que diversos programas (ROTHMAN et al, 2018) passaram a ser estruturados com o objetivo de tornar jovens, de ambos os gêneros, mais cientes sobre a maneira como gênero, sexualidade, agressão, consentimento, raça, sexo *queer*, relacionamentos e corpos são retratados (ou não são retratados) na pornografia *mainstream*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A regulação do olhar e dos corpos a partir do conceito de pornografia, como vimos, não é uma novidade. Com este artigo procuramos entender de maneira mais aprofundada uma faceta particular e localizada deste fenômeno manifestada na proposição de projetos, no âmbito legislativo de diversas cidades brasileiras, que tem como base o lema *Infância Sem Pornografia*. Objetivamos, desta forma, compreender de que maneiras os projetos em questão estão relacionados as pautas antigênero e ao pensamento neoconservador brasileiro. Foi também objetivo deste artigo buscar estabelecer, ainda

<sup>9</sup> Tradução própria. No original: "Discussions about pornography and its content should be included in any intervention involving adolescents and gender relationships, sexuality, or violence, with the aim of making young people aware of the degrading and violent messages it often contains and encouraging them to find their own respectful and safe ways to handle relationships, intimacy, and sexuality.)

que de maneira inicial, o real impacto de tais projetos nas discussões sobre gênero e sexualidade nas culturas juvenis contemporâneas.

Para tanto iniciamos nossa caminhada expondo alguns preceitos relacionados a postura pós-estruturalista, fio condutor teórico de nossos estudos, e indicando a centralidade, para tal perspectiva, no aspecto produtivo dos discursos. Foi também enfatizada a necessidade de compreensão de acontecimentos particulares a partir de lógicas mais amplas, entendendo que os sujeitos, os corpos, os desejos possuem uma história. Neste sentido, o exercício que procuramos realizar com este artigo pode ser enquadrado como um exercício de pensar sobre como o “ser se constituiu historicamente como experiência” (FOUCAULT, 2006, p 12) entre os “jogos de verdade” que os diferentes contextos colocam em prática. Optamos, desta forma, por contrapor o contexto brasileiro atual com o contexto norte-americano dos 1970 e 1980 buscando compreender de que maneiras estratégias oriundas em tal cenário poderiam estar sendo retomadas na atualidade a partir de um panorama similar de fortalecimento do campo político da direita e de promoção de valores sociais e morais (neo)conservadores. Apontamos, então, positivamente para a utilização, em ambos os contextos, de estratégias análogas na instituição de pânicos morais a partir do amplo conceito de pornografia.

90

As análises das particularidades de como, no Brasil, o projeto “Infância sem pornografia” avançou no âmbito legislativo e sobre como tal projeto relaciona-se com o movimento antigênero foram realizadas a partir do levantamento das ocorrências legislativas do projeto no país seguida pela articulação de tal levantamento com bibliografia que permitiu compreender tais projetos como produtos de uma mudança de estratégia dos movimentos antigênero no país a partir do fracasso na instituição constitucional de projetos que se apresentavam contra a chamada “ideologia de gênero”. Concluímos, desta forma, que as proposições relacionadas ao *Infância Sem Pornografia* dão continuidade às campanhas antigênero, uma vez que mantêm os gatilhos discursivos carregados pelos projetos anteriores. Este estudo, no entanto, é ainda inicial e necessita de desenvolvimento posterior. É preciso compreender, por exemplo, como essa nova estratégia do movimento antigênero toma contornos discursivos em localidades específicas. É apenas a partir dessa compreensão, conforme pontua Marlucy Paraíso (2018), que podemos nos preparar para a tormenta que tais movimentos neoconservadores trazem para a Educação brasileira.

Além disso, debates e projetos legislativos de 2020 e de 2021 talvez tenham trazido novas demandas, questões e iniciativas do movimento antigênero. Se os projetos iniciais focavam-se na chamada “Ideologia de Gênero” e passaram a focar-se na *Infância sem Pornografia*, seriam os debates

em torno do gênero neutro um novo palco para essa disputa na arena pública, sobretudo na área da Educação?

Afinal de contas, já foi apresentado na Câmara de Deputados o projeto de lei nº 5248/2020, que proíbe o uso da chamada "linguagem neutra" em escolas do Brasil. Em outras localidades do país, polêmicas e debates foram levantados no mesmo sentido, inclusive com a presença de empreendedores morais locais. Seria isso uma nova expressão do movimento antigênero? Quais as mudanças e adaptações discursivas realizadas nessa troca, se a resposta for positiva?

Por fim, realizamos algumas breves indicações sobre a não adequação do projeto para o fim que alegado, isto é, abordar a questão do consumo de pornografia por jovens, e para os efeitos perversos de tal projeto que, ao combater e coibir debates sobre a sexualidade, gênero e constituição dos corpos, acaba por promover um fortalecimento das representações pornográficas como meio único de acesso aos jovens de informações sobre tais temas.

## REFERÊNCIAS

BARZOTTO, Carlos E. **Distopia à Brasileira: a (re)produção do discurso antigênero no contexto das políticas públicas educacionais de municípios do Rio Grande do Sul (2014-2019)**. Porto Alegre: UFRGS, 2020, 146f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

BAUMEL, Cynthia., SILVA, Priscilla., GUERRA, Valeshka., GARCIA, Agnaldo., & TRINDADE, Zeidi. "Atitudes de jovens frente à pornografia e suas consequências". **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 24, n. 1, pp. 131-144, jun/mar. 2019.

BERCHT, G. Pedagogias da sexualidade e do gênero na era da pornografia on-line: pensando a partir das Culturas Juvenis. *Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades*, [S. l.], v. 14, n. 22, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/22709>. Acesso em: 18 maio. 2022.

BORGES, Rafaela O.; BORGES, Zulmira N. Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, pp. 1-23, 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 9.645, de 28 de fevereiro de 2018**. Dispõe sobre o respeito dos serviços públicos à dignidade especial de crianças e adolescentes, pessoas em desenvolvimento e em condição de especial fragilidade psicológica. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2168540>. Acesso em: 23 set. 2021.

BROWN, Jane., L'ENGLE, Kelly L. "X-rated sexual attitudes and behaviors associated with US early adolescents' exposure to sexually explicit media". **Communication Research**, n. 36, v. 1, pp. 129-151, 2009.

CADILHE, Alexandre J. “Não deveria ter tanta Preocupação se o Projeto é Inócuo”: Trajetórias Textuais e Indexicalidade nos Discursos do Projeto de Lei *Infância sem Pornografia*. **Linguagem em Foco**, v. 11, n. 2, pp. 180-196, 2020.

CARVALHO, Marcos C.; SÍVORI, Horacio Federico. Ensino Religioso, gênero e sexualidade na política educacional brasileira. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 50, pp. 1-37, 2017

DOHERTY, Kelly M. "www.Obsecenity.com: an Analysis of Obscenity and Indecency Regulation of the Internet," **Akron Law Review**: Vol. 32; n. 2 ,1999. pp.1-37. Disponível em: <https://ideaexchange.uakron.edu/akronlawreview/vol32/iss2/2>. Acesso em 29/09/2021

DWORKIN, Andrea. **Pornography: Men Possessing Women**, EUA: G. P. Putnams Sons, 1981.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

GORDON, George N. **Erotic Communications: Studies in Sex, Sin, and Censorship**. New York: Hastings House, 1980.

92

GUERRA, Valeschka Martins; ANDRADE, Fernando Cezar B; DIAS, Mardonio Rique. “Atitudes de estudantes universitários frente ao consumo de materiais pornográficos”. **Estud. psicol.** Natal, vol.9, n.2, pp. 269-277, 2004

JUNQUEIRA, Rogério. “Ideologia de Gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, Paula R. C.; MAGALHÃES, Joanalira C. (orgs.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. Da FURG, 2017, pp. 25-52.

KENDRICK, Walter. **El museo secreto: La pornografía en la cultura moderna**. Colombia: Ed. Tercer Mundo, 1995.

KUHAR, Roman; ZOBEC, Aleš. The Anti-Gender Movement in Europe and the Educational Process in Public Schools. **C-E-P-S Journal**, Year, vol. 7, no. 2, pp. 29-46, 2017.

LÖFGREN-MÅRTENSON, Lotta; MÅNSSON, Sven- Axel. “Lust, Love, and Life: A Qualitative Study of Swedish Adolescents Perceptions and Experiences with Pornography”. **Journal of sex research**, v. 47, ed. 6. pp. 568-579. 2009.

LOURO, Guacira Lopes. “Pedagogias da sexualidade”. In. LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. pp. 07-34.

MACKINNON, Catharine. **Only words**. Cambridge: Harvard University Press, 1993.

MACKINNON, Catharine; DWORKIN, Andrea (eds). **In harm's way: The pornography civil rights hearings**. Cambridge: Harvard University Press, 1997.

MARTELLOZZO, Elena; MONAGHAN, Andy; ADLER, Joanna R.; DAVIDSON, Julia; LEYVA, Rodolfo; HORVATH, Miranda. A. H. **"I wasn't sure it was normal to watch it..."** A quantitative and qualitative examination of the impact of online pornography on the values, attitudes, beliefs and behaviours of children and young people. London: Middlesex University, 2017.

MENDONÇA, Ana. Damares pede suspensão do filme 'Cuties' e acusa Netflix de 'erotização precoce'. **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 21 de setembro de 2020. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2020/09/21/interna\\_politica,1187479/damares-pede-suspensao-filme-cuties-acusa-netflix-erotizacao-precoce.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2020/09/21/interna_politica,1187479/damares-pede-suspensao-filme-cuties-acusa-netflix-erotizacao-precoce.shtml). Acesso em: 23 set. 2021.

MENDONÇA, Amanda André. **Estado, religião e democracia: reflexões a partir dos debates sobre "ideologia de gênero" no Plano Nacional de Educação**. Universidade Federal Fluminense, 2017. 249f. Tese, Doutorado em Política Social, Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2017.

MÉRIDA, Alexis Conde; RODRÍGUEZ, Alaín Darcourt; MORE, Carlos Alberto Pérez; MARTÍNEZ, Yanet Ravassa. "Aproximación al consumo de materiales de contenido sexual explícito en adolescentes y jóvenes." **Revista Cubana de Enfermería**; v. 32, n. 4, pp. 126-135, 2016.

MEYER, Dagmar. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, n. 57, v. 1, pp. 13-18., jan/fev. 2004.

MIGUEL, Luis Felipe. Da "doutrinação marxista" à "ideologia de gênero" – Escola sem Partido e as leis da mordaza no Parlamento brasileiro. **Revista Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, Vol. 7, n. 15, pp. 590-621, 2016.

MIKOS, Camila M. F.; SIERRA, Jamil C. Genealogias da Educação sexual do do cinema pornô: aproximações entre os discursos "anti-ideológicos" atuais e os "anti-pornográficos" de outrora. **Revista Diversidade e Educação**, v. 9, n. 1, pp. 124-145, 2021.

PARAÍSO, Marlucy A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. pp. 23-46.

\_\_\_\_\_. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan "ideologia de gênero". In: PARAÍSO, Marlucy A.; CALDEIRA, Maria C. da S. **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018, pp. 23-52.

PARREIRAS, Carolina. **Altporn, corpos, categorias, espaços e redes: um estudo etnográfico sobre pornografia online**. 2015. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil.

PATERNOTTE, David; KUHAR, Roman. The anti-gender movement in comparative perspective. In: KUHAR, Roman; PATERNOTTE, David (Orgs.). **Anti-Gender Campaigns in Europe** –

Mobilizing against Equality. London: Rowman & Littlefield Internacional Ltd, 2017, pp. 253-276 (eBook).

PRIOSTE, Cláudia Dias. **O adolescente e a internet: laços e embaraços no mundo virtual**. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2013.

PRECIADO, Paul B. **Testo Junkie: Sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

PRECIADO, Paul B. “Museu, lixo urbano e pornografia.” **Periódicus – Revista de estudos indisciplinados em gêneros e sexualidades**, Salvador, n.8, v.1, pp. 20-31, nov-abr, 2018b.

ROMITO, Patrícia; BELTRAMINI, Lucia. “Factors Associates With Exposure to Violent or Degrading Pornography Among High School Students.” **The Journal of School Nursing**, Vol. 31, n. 4, pp. 280-290. 2015.

ROTHMAN, Emily F; KACZMARSKY, Courtney; BUERKE, Nina; JANSEN, Emily; BAUGHMAN, Allyson. “Without Porn ... I Wouldn't Know Half the Things I Know Now’: A Qualitative Study of Pornography Use Among a Sample of Urban, Low-Income, Black and Hispanic Youth”, **The Journal of Sex Research**, v.52, n. 7, pp. 736-746, 2014.

ROTHMAN, Emily F. et al. A Pornography Literacy Class for Youth: Results of a Feasibility and Efficacy Pilot Study, In **American Journal of Sexuality. Education**, v.13, n. 1, 1-17, 2018.

RUBIN, Gayle. “Blood under the Bridge: Reflections on ‘Thinking Sex’”. In: RUBIN, Gayle. **Deviations: a Gayle Rubin reader**. Durham and London: Duke University Press, 2011. pp. 194-223.

RUBIN, Gayle. “Pensando o sexo”. In: RUBIN, Gayle. **Políticas do sexo** [ebook]. São Paulo: Ubu Editora, 2017. pp. 70-175.

SHELB, Guilherme. Projeto de Lei Municipal “Infância sem Pornografia”. **Infância e Família**, 2016. Disponível em: <https://infanciaefamilia.com.br/projeto-de-lei-municipal-infancia-sem-pornografia/>. Acesso em: 23 set. 2021.

SHOR, Eran; SEIDA, Kimberly. **Aggression in Pornography: Myth and Realities**. New York: Routledge, 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares.... In: COSTA, Marisa V (org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3ª ed. Rio de Janeiro, Lamparina editora, 2007. pp. 23- 38.

WONDRACEK, Gilbert *et al.* “Is the Internet for porn? An insight into the online adult industry.” In: **Proceedings WEIS 2010- 9th Workshop on Economics of Information Security**, Boston, 7-8 de jun. 2010, pp. 1-14.



Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/11085>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v16i26.11085>

Margens: Revista Interdisciplinar | e-ISSN:1982-5374 | V. 16 | N. 26 | Jun., 2022, pp. 95-114

Submissão: 02/10/2021

Aprovação: 05/01/2022

## PESQUISAS SOBRE GÊNEROS E SEXUALIDADES NA EDUCAÇÃO: TENTATIVAS DE VER, REVER E 'TRANSVER' O MUNDO

*RESEARCH ON GENDER AND SEXUALITIES IN EDUCACION: ATTEMPTS TO SEE, REVER THE WORD*

Constantina XAVIER FILHA  

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente artigo tem por objetivo descrever pesquisas realizadas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades, Educação e Gênero (Gepsex), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). As pesquisas fundamentam-se teórico-metodologicamente nos Estudos de Gênero, Estudos das sexualidades, Estudos Feministas, Estudos Culturais e em pressupostos foucaultianos, na perspectiva pós-crítica e pós-estruturalista. Buscou-se pensar as pesquisas a partir de fragmentos de poesias de Manoel de Barros para discutir questões como: desconstrução de verdades únicas; resistências no cotidiano e no fazer pesquisa; transitoriedade do conhecimento científico; questionamentos sobre significados da linguagem como produção de realidades e subjetividades e de pensar sobre o micro em detrimento das meta-narrativas.

**Palavras-chave:** Pesquisa. Gênero. Sexualidade. Educação.

**Abstract:** *This article aims to describe research carried out within the Group of Studies and Research in Sexualities, Education and Gender (Gepsex) at the Faculty of Education of the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS). The researches are theoretically-methodologically based on gender studies, sexuality studies, feminist studies, cultural studies and on Foucault's assumptions, in a post-critical and post-structuralist perspective. We sought to think the research based on fragments of poetry by Manoel de Barros to discuss issues such as: deconstruction of unique truths; resistance in daily life and in doing research; transience of scientific knowledge; questioning the meanings of language as the production of realities and subjectivities and thinking about the micro at the expense of meta-narratives.*

**Keywords:** *Research. Genre. Sexuality. Education.*

<sup>1</sup> Professora Titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na Faculdade de Educação. Possui doutorado em Educação pela FEUSP, mestrado em educação pela UFMS e pós-doutorados pela UNICAMP e pela UNIRIO. Desenvolve pesquisas nas áreas de gênero, sexualidade e direitos humanos. Desde o ano de 2010 desenvolve projetos de pesquisa e extensão em escolas públicas municipais de Campo Grande / MS produzindo coletivamente filmes de animação com crianças da primeira etapa do Ensino Fundamental. É líder-coordenadora do GEPSEX - Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades, Educação e Gênero. E-mail: [tinaxav@gmail.com](mailto:tinaxav@gmail.com)

**TENTATIVAS DE VER, REVER E ‘TRANSVER’ O MUNDO NO FAZER PESQUISAS**

*Eu queria usar palavras de ave para escrever.  
Onde a gente morava era um lugar imensamente e sem nomeação.  
Ali a gente brincava de brincar com palavras  
tipo assim: Hoje vi uma formiga ajoelhada na pedra!  
A Mãe que ouvira a brincadeira falou:  
Já vem você com suas visões![...]  
O menino tinha no olhar um silêncio de chão  
e na sua voz uma candura de Fontes.  
O Pai achava que a gente queria desver o mundo  
para encontrar nas palavras novas coisas de ver  
assim: eu via a manhã pousada sobre as margens do  
rio do mesmo modo que uma garça aberta na solidão de uma pedra.  
Eram novidades que os meninos criavam com as suas palavras.*  
MANOEL DE BARROS

As poesias de Manoel de Barros me acompanham nos deleites da fruição nos meus poucos momentos de ócio e para pensar e repensar minha prática pedagógica na universidade, na tríade de atividades que envolve ensino-pesquisa-extensão. Desde os anos 2015, venho escrevendo<sup>2</sup> sobre minhas práticas de pesquisa, de orientação, das ações do Grupo de Estudos e Pesquisa – o Gepsex –, do qual sou líder-coordenadora na Faculdade de Educação, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

96

Inspiro-me nas poesias de Manuel para rever minha prática pedagógica e de pesquisa, para pensar e repensar o que parece óbvio para muitas pessoas, para desfrutar dos momentos de questionamento e discussão que regularmente eu e parceiras/os do grupo de estudos nos propiciamos para compor palavras e silêncios.

Gostaria, como o poeta, de “usar palavras de ave para escrever” e de “brincar com palavras” e fazer “traquinagem com minha imaginação”. Gostaria, sobretudo, de “desver o mundo”. O poeta ressalta, em uma de suas poesias, que “era preciso desver o mundo para sair daquele lugar imensamente sem lado” e, ainda, que “a gente gostava das palavras quando elas perturbavam o sentido normal das ideias”. Sei que me faltam palavras poéticas para “escrever como ave”, com a sua leveza; mesmo assim, a poesia me inspira, assim como instigou minha prática de pesquisa e orientação, na

<sup>2</sup> XAVIER FILHA, Constantina. Sexualidades e gênero como campos teórico-políticos: desejo de “desver” o mundo. In: FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira; LIBÂNEO, José Carlos. *Pós-graduação e pesquisa em educação: contradições e desafios para a transformação social*. Goiânia, GO: Editora PUC Goiás, 2016a; XAVIER FILHA, Constantina. Sexualidades e gênero: o respeito às coisas consideradas ‘desimportantes’ para ‘desver’ o mundo. In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; MIRANDA, Marília Gouvea de (Org.). *Escrita da pesquisa em educação no Centro-Oeste*. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2016b; XAVIER FILHA, Constantina; STEFANELLI, Francisca Alves da Silva; SOUZA, Samuel da Silva. Sexualidades e gênero em pesquisas: respeito às coisas consideradas ‘desimportantes’ para ‘desver’ e ‘transver’ o mundo. In: MARTINS, Bárbara Amaral; Rückert, Fabiano Quadros; SANTOS, Fabiano Antonio (Orgs.). *Temas e práticas em educação social no estado de Mato Grosso do Sul*. Curitiba [PR]: CRV, 2020.

graduação e na pós-graduação, a pensar e a repensar minhas/nossas trajetórias de estudos e pesquisas para as poder compartilhar, socializar e, com isso, pensar os campos teóricos que me movem há algumas décadas.

A trajetória do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades, Educação e Gênero (Gepsex) está diretamente relacionada à minha prática como docente e pesquisadora na UFMS. O grupo foi criado em 2005 e cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil do CNPq. Diferentemente de outros grupos, este não se atrelava, em sua origem, à pós-graduação. Surgiu vinculado ao ensino e à extensão universitária. Teve seu início provocado por demanda de estudos e pesquisas com acadêmicas/os de Pedagogia e professoras/es de escolas públicas que participavam de projetos de extensão. Ao longo dos anos, foi incorporando pós-graduandas/os e ações no âmbito da pós-graduação.

Por seu caráter ligado ao ensino e à extensão, desde os primeiros encontros, o propósito foi adequar os horários e a dinâmica dos encontros presenciais às demandas de seus membros. Em sua maioria, os encontros se realizavam à noite, no final da tarde e em finais de semana, justamente para acolher as pessoas estudantes e trabalhadoras. Sua dinâmica de estudos mudou ao longo dos anos. Houve tempos em que nos propusemos discutir as temáticas de gênero e sexualidade a partir de curtas e longas-metragens, com debate e estudo de textos que versavam sobre metodologias de pesquisas pós-críticas; pesquisas com crianças; textos legais e oficiais sobre educação sexual; educação para a sexualidade; educação para a diversidade sexual e feminismos, dentre outros.

O grupo, então formado, teve, e tem, por finalidade propiciar espaço para discussões e estudos em momentos sistematizados, de formação inicial e continuada de acadêmicas/os (e de ex-acadêmicas/os) da UFMS, especialmente do curso de Pedagogia, além de outros cursos dessa instituição (como Ciências Sociais, Psicologia), das/os estudantes do programa de pós-graduação em Educação e docentes das redes públicas e particulares de ensino, constituindo-se também como espaço de pesquisa.

As atividades do grupo guiaram-se pelos eixos previstos para as ações da universidade: ensino-pesquisa-extensão. No ensino, o grupo constitui um espaço de formação para seus membros, seja de integrantes da comunidade acadêmica da instituição de ensino superior, seja para pessoas interessadas em estudar, sobretudo professoras e professores da rede pública de ensino. Leituras e estudos de textos, conceitos e pressupostos teóricos constituíram a tônica dos encontros sistemáticos do grupo. Muitas das pessoas que atualmente o integram são orientandas/os, ex-orientandas/os, professoras e demais pessoas interessadas nas temáticas de gêneros, sexualidades, diferenças e

direitos humanos no campo da educação. O grupo também atuou nos projetos de extensão universitária e, sobretudo, nas ações de pesquisa. As investigações que coordenei durante esses anos contou com muitas pessoas, membros do grupo que foram bolsistas e/ou voluntárias/os das pesquisas, mais um elo que nos uniu durante todo esse tempo, fato que me leva a agradecer imensamente a todos/as por todas as contribuições.

No decorrer desses anos de trajetória do grupo, ao final do ano, realizamos periodicamente um seminário para o curso de Pedagogia e para a comunidade acadêmica da UFMS, com o propósito de socializar conhecimentos estudados pelo grupo, convidando pesquisadoras/es para o aprofundamento teórico.

A seguir, passo a detalhar as pesquisas realizadas e por mim coordenadas, bem como os estudos e investigações sob minha orientação; posteriormente, ressalto alguns conceitos teóricos e pressupostos teórico-político-acadêmicos das pesquisas pelos quais me tenho aventurado com o referido grupo, ressaltando o compromisso ético, político e acadêmico com as temáticas que muitas pessoas consideram “intoleráveis”, “desnecessárias”, “desimportantes”... sobre gente culturalmente designada como “desimportante”... As pesquisas fundamentam-se teórico-metodologicamente nos Estudos de Gênero, Estudos das sexualidades, Estudos Feministas, Estudos Culturais e em pressupostos foucaultianos, na perspectiva pós-crítica e pós-estruturalista de conhecer.

Antes de iniciar a descrição das pesquisas realizadas nessas últimas décadas, urge destacar a utilização de alguns termos. Quando priorizamos o referencial teórico das categorias e dispositivos teórico-históricas-culturais de Gênero e Sexualidade, escrevemo-las com letras maiúsculas para legitimar esses campos de estudos tão atacados nos últimos anos pelas ofensivas antigênero, inclusive quando negam que o que estudamos seja ciência. Quando nos reportamos à temática da diversidade de gêneros, de sexualidades, ou quando nos reportamos às identidades e subjetividades, optamos<sup>3</sup> por escrevê-las em letra minúscula e no plural. A opção pela grafia não é simplesmente protocolar, mas tem em vista demarcar os campos teóricos e as possibilidades múltiplas de se reportar à pluralidade e à multiplicidade dos sujeitos.

---

<sup>3</sup> No decorrer do texto, utilizo a primeira pessoa do singular e também a primeira do plural, porque, quase sempre, não consigo pensar a pesquisa de forma individual. Todas as minhas atividades na universidade, nos eixos do ensino-pesquisa-extensão, compreendem minhas ações e as de muitas outras pessoas às quais agradeço imensamente pela colaboração e carinho ao longo de tantos tempos, mesmo que algumas tenham atuado de forma pontual e durante um curto tempo em algumas das ações desenvolvidas.

## LIVROS INFANTIS COMO ARTEFATOS CULTURAIS EM PESQUISAS

Passo a descrever as pesquisas que coordenei e realizei em minha trajetória como pesquisadora na UFMS desde que assumi a função na instituição no ano de 1999, na Faculdade de Educação. Descrevo as pesquisas a partir de dois agrupamentos: o das pesquisas que tiveram por propósito analisar os livros como artefatos culturais e o das pesquisas-intervenção com crianças para a produção de ideias, pensamentos e artefatos culturais: livros e filmes de animação.

Livros com as temáticas de gênero e sexualidade tornaram-se objeto e fonte das minhas pesquisas a partir do ano de 2000, período em que iniciei a primeira pesquisa na universidade como docente. Utilizei como fontes, para tal estudo, 18 livros infantis, disponíveis para venda na cidade de Campo Grande, capital do estado. Na época, a investigação, intitulou-se “*A sexualidade nos livros infantis: a mediação no processo de educação sexual*” (2001), foi impulsionada por uma constante procura de alunas do curso de Pedagogia, que solicitavam listas e indicações de livros para serem trabalhados com as crianças, em especial os que privilegiassem temas considerados “delicados” para serem tratados com elas. Naquele período, ensaiei, junto com duas alunas do curso de Pedagogia, uma experiência de pesquisa com crianças, visando à elaboração coletiva de um livro infantil. Entretanto, essa tentativa não obteve êxito. Apesar da falta de sucesso, persistiu o desejo de estudar livros infantis e de escrever um, para e com as crianças, algo que ocorreu muitos anos depois.

Era comum, à época, que as educadoras sonhassem com um “livro ideal” a ser indicado para a/o filha/o, tanto para ser lido privadamente, quanto para ser usado na prática pedagógica com alunas/os. Também faziam questionamentos sobre as obras e sobre a relação com a faixa etária das crianças. Essas e outras questões me levaram a realizar tal investigação, fazendo dos livros para a infância importantes objetos e fontes de análise.

A segunda pesquisa sobre livros como fontes ocorreu logo após meu retorno da licença para cursar o doutorado em educação. Regressei com o desejo de continuar estudos focados nas áreas da história e da historiografia da educação, o que acabei realizando na Faculdade de Educação da USP. Submeti o projeto a um edital da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia (Fundect), do estado de Mato Grosso do Sul, que foi aprovado. Foquei, nessa pesquisa, nos livros voltados à infância e livros a um público adulto interessado em “aprender” a educar a infância. Desse modo, coordenei a pesquisa “*Já é tempo de saber...: a construção discursiva da educação sexual em manuais e em livros infanto-juvenis – 1930 a 1985 do século XX*” (2006-2009). De natureza teórica, a investigação teve como fontes produções bibliográficas que tratavam de temas

como sexualidade, educação sexual e gênero, editadas e publicadas no Brasil no período de 1930 a 1985. Com isso, a intenção era: a) realizar levantamento bibliográfico em acervos brasileiros; b) analisar os discursos produzidos e veiculados pelos livros e manuais selecionados; c) produzir um catálogo digital em formato de CD-Rom das indicações bibliográficas dos livros selecionados e analisados para subsidiar futuras consultas e/ou pesquisas.

Os pressupostos metodológicos basearam-se em coleta, seleção e análise de obras selecionadas. O total de livros coletados foi de 361, parte deles indicados para o público adulto (denominados manuais) e parte infanto-juvenis, para crianças e adolescentes. A pesquisa apresentou algumas discussões; dentre elas, alguns destaques a fazer:

- os livros são instrumentos férteis para a constituição de dispositivo pedagógico com vistas a orientar a conduta de crianças e também a de adultas/os;
- a linguagem impositiva, normativa e prescritiva constitui um dos elementos fundamentais do dispositivo pedagógico, que faz com que os livros infanto-juvenis e os manuais se tornem instrumentos úteis;
- itens encontrados na ordem do discurso nas fontes analisadas: foco em condutas diferenciadas e idealizadas para meninas e meninos; determinação da abordagem biológica, religiosa e psicológica em relação à sexualidade; ausência de temas como homossexualidade e formas diferenciadas de vivências da masculinidade e da feminilidade nos livros infanto-juvenis;
- por fim, acentuado aumento de publicações para o público infanto-juvenil no período analisado, especialmente a partir da década de 1970.

Em continuidade a essa pesquisa, sob minha coordenação, foi realizado outro estudo, desta vez somente com livros para a infância. A pesquisa “*Gênero e sexualidade em livros infantis: análises e produção de material educativo para/com crianças*” (2008-2012), com apoio do CNPq, se desenvolveu a partir de dois eixos teórico-metodológicos: o bibliográfico e o da pesquisa com crianças. O primeiro, tinha o intuito de coletar, analisar e catalogar livros para a infância com temáticas sobre sexualidades, gênero e diversidades/diferenças. O segundo, com crianças, o de propiciar momentos de reflexão e questionamento sobre as temáticas centrais do projeto mediadas por livros, e produzir coletivamente materiais educativos para/com as crianças. Os livros, fontes do estudo, totalizaram 500 títulos, publicados no Brasil de 1930 até 2010. Foram selecionados *in loco*, ou seja, em bibliotecas públicas e particulares de vários locais (Mato Grosso do Sul; São Paulo; Campinas e Rio de Janeiro) e também na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Além disso, foram adquiridos, em livrarias, livros novos e usados (compra pessoal e *on-line*), afora pesquisas em *sites* de editoras de livros infantis.

Os livros para a infância representaram fontes de pesquisa e sempre foram uma paixão de minha parte. Constituem um artefato cultural importante para se pensar como há elementos

adultocêntricos presentes na escrita e, como consequência, em sua escolha do público das crianças. Essa questão me intrigou a tal ponto que me impus levar essa problemática para ser pensada com as crianças, apresentar-lhes alguns dos livros coletados, discutir com elas sobre seus textos e ilustrações, pensar como poderia ser um material que pudesse dialogar com seus cotidianos, seus sentimentos, e provocar nelas novas formas de pensar. Foi com esse intento que passei a realizar pesquisa-intervenção com crianças. Nessa trajetória, além de aliar a paixão pelos livros, também incluí, nessa grande rede afetiva, o cinema de animação, outra enorme paixão... trajetória que passo a detalhar a seguir.

## 2.1 Pesquisas com crianças

Com a anteriormente citada pesquisa “*Gênero e sexualidade em livros infantis: análises e produção de material educativo para/com crianças*” (2008-2012), com apoio do CNPq, que continha como eixos a análise dos livros, e outro com encontros com as crianças, deu-se início a um processo de pesquisa-intervenção com elas numa escola pública municipal de Campo Grande. Assim, nessa e nas posteriores pesquisas com o mesmo público, “navegamos no mar de complexidade” (GASTALDO, 2012, p. 10), o que nos levou a colocar em xeque todo o processo, incluindo a nós próprias, como pesquisadoras, numa trajetória labiríntica de discussões, problematizações, inquietações. Percorremos a longa caminhada por terrenos movediços de incertezas, dúvidas; tivemos de pensar o impensado, de estranhar o que era aparentemente sabido e “comum”.

Antes de falar especificamente sobre tal pesquisa, devo informar ter realizado outras duas, que também contavam com a participação efetiva das crianças, mas sem utilizar a metodologia da pesquisa-intervenção.

Para articular a formação inicial e as representações das crianças sobre os temas focados, realizamos a pesquisa “*Sexualidade(s) e gênero em artefatos culturais para a infância: pesquisas com crianças no âmbito de disciplinas do curso de graduação em Pedagogia/UFMS*” (2008-2013), sob minha coordenação. O estudo teve por objetivo analisar artefatos culturais para a infância. Utilizamos relatos de experiências e informações coletadas em relatórios que tiveram por fonte projetos, relatórios e depoimentos de acadêmicas/os de curso de graduação em Pedagogia, habilitação para educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental. Tais fontes foram produzidas no âmbito de disciplinas que ministrei de 2006 a 2013, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* Campo Grande/MS. Os resultados permitiram refletir sobre o tipo de infância que

se estava constituindo e de como ela própria ressignifica o mundo e a si, além de repensar a formação docente a partir de questões concretas de suas vivências e representações. Nessa pesquisa, ficou evidente a relação entre ensino-pesquisa, ou seja, o quanto minhas práticas de ensino alimentam a minha experiência como pesquisadora. Vale destacar que no processo de ensino em que se articulam as ações de pesquisa, temos, desde o ano de 2000, na Faculdade de Educação da universidade, uma disciplina obrigatória de Educação, Sexualidade e Gênero (68h/a), no curso de Pedagogia. Nessa disciplina, discutimos os conceitos teóricos que constituem pauta nos Estudos de Gênero e Sexualidade e contribuimos com elementos e discussões das pesquisas realizadas. O mesmo também acontece em momentos de extensão universitária com a formação docente e com as pesquisas com as crianças.

Para estudar a temática da violência contra a criança, promovi e coordenei, junto ao grupo de extensão com o qual trabalhava à época, a pesquisa “*Violências contra crianças e adolescentes: representações de educadores/as e alunos/as de escolas municipais de Campo Grande/MS que participaram do projeto Escola que Protege*” (2007-2013). Este trabalho, de cunho empírico, teve por propósito questionar as concepções de educadoras/es e gestoras/es de escolas municipais de Campo Grande sobre as múltiplas violências cometidas contra alunos dessa faixa na escola e fora dela, bem como coletar informações sobre o processo de desenvolvimento do projeto de extensão intitulado “*Escola que protege: a escola como espaço de identificação e prevenção de violência sexual contra crianças e adolescentes – Campo Grande/MS – ações de continuidade*” (2007). O levantamento se valeu de questionários, com questões fechadas e abertas, voltadas a docentes e gestoras/es de escolas municipais do município de Campo Grande/MS, e a cursistas daquele projeto de extensão. Também foram aplicados questionários abertos com alunas/os do 9º ano do ensino fundamental, as/aos quais se pediu para escrever sobre situações de violência vistas e/ou presenciadas dentro e fora da escola e desenhá-las. O questionário foi realizado coletivamente com o grupo de cursistas do projeto e aplicado por elas/eles nas escolas com crianças e adolescentes. Foi muito importante entender como esse público descreve situações vividas ou observadas em situações de violência dentro e fora da escola.

Em 2008, então com um projeto apoiado pelo CNPq, denominado “*Gênero e sexualidade em livros infantis: análises e produção de material educativo para/com crianças*” (2008-2012), realizei coleta e análise de livros infantis e iniciei a pesquisa com crianças, conforme já exposto. O trabalho marcou de fato minha incursão com elas, tanto que, depois disso, nunca mais deixei de ter esses momentos coletivos de aprendizagem nas escolas. O segundo eixo, que constava da metodologia com

as crianças, foi realizado em escola pública municipal na cidade de Campo Grande, oportunidade em que pretendia coletar falas e concepções de crianças sobre livros com o objetivo de produzir coletivamente um livro para a infância e, posteriormente, um filme de animação.

Em seguida, foi realizada a pesquisa “*Representações de violência dentro e fora da escola nas vozes de crianças*” (2012-2013). Esta investigação se originou de duas outras: uma, sobre “*Violência contra crianças e adolescentes*”, e outra, sobre “*Gênero e sexualidade em livros infantis*”. O propósito foi analisar as concepções de violência contra crianças a partir de textos, ilustrações e falas de crianças, mediante questionário aberto (com duas questões a serem desenhadas e escritas, uma das quais sobre violência contra a criança vivida/presenciada no contexto escolar, e outra, fora da escola), afora outros elementos coletados em encontros sistematizados com esse público. Isto foi feito com um público de idade média entre 9 e 12 anos, estudantes dos 5º anos do ensino fundamental de escola pública de Campo Grande/MS. Na pesquisa, construímos coletivamente materiais educativos (livros e filmes de animação<sup>4</sup>), com vistas a socializar e discutir as informações para o público infantil e sobre elas refletir. Pretendeu-se, com isso, construir um instrumento de diálogo com um público de iguais para estabelecer troca de conhecimentos entre as crianças, delas entre si e as pessoas adultas, promovendo conhecimentos a partir da cultura delas.

Do ano de 2014 até o momento, realizamos, juntamente com os projetos de extensão nas escolas, as seguintes pesquisas: “*Gênero, violência contra crianças e direitos humanos: brincar de pensar, de ser e de fazer cinema*” (2014 a 2017); “*Violência contra crianças e direitos humanos: brincar de pensar e fazer cinema*” (2017-2019). Esses projetos tiveram por propósito conhecer os saberes das crianças sobre as temáticas das violências e dos direitos humanos para, posteriormente, produzir materiais educativos com e para elas.

<sup>4</sup> Livros para a infância produzidos nos projetos: XAVIER, Tina. *As aventuras da Princesa Pantaneira*. Campo Grande, MS: Life Editora, 2012. 36p.; XAVIER, Tina. *Do meu corpo eu cuido e protejo*. Ilustrações Lorena Martins. Campo Grande, MS: Ed: UFMS, 2014. [Livro infantil]. 27 p.; XAVIER, Tina. *Meninas e meninos têm direitos*. Ilustrações crianças e adolescentes do projeto de pesquisa. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2014. [Livro infantil]. 31 p.; XAVIER, Tina. *Princesa Pantaneira em: brincando no mundo mágico do cinema*. Ilustrações Lorena Martins. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2014. [Livro infantil]. 29 p. XAVIER, Tina. *Viver sem violência é um direito*. Ilustrações crianças e adolescentes do projeto de pesquisa. Campo Grande, MS: Ed: UFMS, 2014. [Livro infantil]. 30 p.

Filmes de animação: *Jéssica e Júnior no mundo das cores* (3 min, 2010); *Ser criança em Campo Grande: um documentário animado* (6 min, 2011); *A Princesa Pantaneira* (9 min, 2012); *Queityléia em perigos reais* (9 min, 2012); *Direitos das crianças: uma aventura intergaláctica* (9 min, 2013); *João e Maria: dos contos à realidade* (9 min, 2013); *Cantando os direitos das crianças* (10 min, 2016); *Eu protejo o meu corpo* (8 min, 2017); *Mariquinha no mundo da imaginação* (10 min, 2018); *Princesa Pantaneira YouTuber* (4 min, 2020); *Princesa Pantaneira responde: cinema?* (10 min, 2020); *Brincar de fazer cinema com crianças* (10 min, 2020).

Redes sociais: Youtube Brincar de fazer cinema - <https://www.youtube.com/channel/UC8G0GQobi-bfz3vp4kqyqA>;

Página do site: <https://brincardefazercinema.wixsite.com/brincardefazercinema/>

No período de abril de 2014 a abril de 2015, realizei parte do estudo da primeira pesquisa citada no Estágio de Pós-Doutorado na Unicamp, sob a supervisão do professor dr. Sílvio Gallo. Esse período constituiu uma parada na trajetória para repensar o vivido e analisar as experiências a partir da perspectiva teórica foucaultiana. Dediquei-me a discussões e a reflexões, como as de pensar questões relativas às práticas de produção de filmes com crianças e de como elas poderiam contribuir para montar os processos de sua subjetivação a partir dos conceitos de ética e estética da existência de Foucault (1985, 1997, 2004a, 2004b, 2014).

Com última pesquisa – “*Encontros com o cinema nas experiências de fazer filme de animação com crianças*” (2019-2020) –, realizada no segundo estágio do pós-doutorado, realizado na Unirio, com supervisão da professora dra. Adriana Hoffmann, pretendi voltar meu foco mais especificamente para experiências vividas com as crianças no processo de produção dos filmes, como igualmente para o de encontrar pessoas que, como eu, tivessem e sentissem desejo de se encontrar com as crianças para desenvolver projetos. O tema mais abrangente da investigação foi o de cinema e educação – experiências de encontro com o cinema; como objeto do estudo, as narrativas de professoras/es-cineastas, brasileiras/os e portuguesas/os, sobre suas experiências de encontros com o cinema na produção de filmes de animação com crianças.

A opção metodológica para o pretendido questionamento foi a de entrevistas semiestruturadas, que ocorreram, primeiramente, em Portugal, e, posteriormente, no Brasil. Investigar esses dois espaços se deveu à oportunidade de pensar realidades que nos aproximam pela língua e também para evidenciar o que nos distancia, ou nos distingue. A escolha por Portugal teve também por motivo conhecer experiências<sup>5</sup> de instituições que produzem filmes com crianças, o que explica o interesse em ampliar os conhecimentos da realidade daquele país. Denominei os sujeitos da pesquisa como *professora/or-cineasta*, tanto à/ao profissional que atua como docente em escola pública e/ou em projeto educativo, quanto à/ao profissional de outra instituição, docente ou não, que desenvolve ações/projetos com crianças em escolas públicas, e, de preferência, sem a cobertura financeira da criança ou de sua família para participar das ações, seja aqui quanto lá.

Nesse estudo, comecei as pesquisas empíricas em Portugal, onde entrevistei 15 professoras/es-cineastas, e, no Brasil, 12 pessoas.<sup>6</sup> A fim de observar critérios equânimes, selecionei para a pesquisa

<sup>5</sup> No ano de 2010, em licença-capacitação de três meses, pude acompanhar o processo de produção de filmes com crianças em escolas portuguesas, desenvolvido pela instituição Anilupa, no Porto. Tal experiência me estimulou a ampliar o conhecimento de projetos análogos desenvolvidos em Portugal.

<sup>6</sup> As outras entrevistas comporão as fontes de outra pesquisa a ser realizada na UFMS, a partir deste ano de 2021. Parte da pesquisa também foi realizada na Espanha, onde também entrevistei profissionais que produzem filmes de animação

12 profissionais de cada país. No entanto, devido ao tempo exíguo do estágio de pós-doutorado, reduzi o número de selecionadas/os a apenas duas pessoas por país (em Portugal: um professor de artes e uma professora da área de humanidades que atua na escola; no Brasil: uma professora da educação básica e um cineasta). Das duas pessoas entrevistadas em cada país, uma desenvolve suas ações profissionais no espaço escolar e a outra, numa instituição extraescolar. As demais informações coletadas farão parte de outra pesquisa, sob minha coordenação, que será cadastrada e desenvolvida a partir do segundo semestre de 2021 na UFMS.

### PESQUISAS OUTRAS NO ÂMBITO DO GEPSEX

Minhas atuações no mestrado em Educação, nos programas de pós-graduação da UFMS, ocorreram no Programa de Pós-Graduação em Educação no *campus* de Campo Grande e no Programa de Pós-Graduação do *campus* do Pantanal, em Corumbá. Passo a descrever as pesquisas que orientei e com as quais estive profundamente comprometida e entrelaçada.

No programa de Campo Grande, tive a orientação de Daniel Delmanto (2009), com a dissertação *Culturas juvenis na escola: práticas sociais e constituições identitárias – espaços outros* (2009). A pesquisa teve por objetivo observar como as/os jovens resistem às normas disciplinares de uma escola pública nessa cidade. Apesar da vigilância sobre os corpos de meninas e meninos e da cobrança para comportarem como se espera de uma masculinidade e de uma feminilidade hegemônicas, elas/eles escapavam às normas, produzindo outras formas de ser no cotidiano escolar. Estas resistências são interessantes para pensar as dinâmicas relacionais nas práticas cotidianas das instituições educativas.

As pesquisas na pós-graduação em Educação no *campus* de Corumbá, na UFMS, se conjugaram a duas linhas de pesquisa das quais fiz parte nos últimos anos: *Formação de educadores/as e diversidades* e *Gênero e sexualidades, cultura, educação e saúde*. As pesquisas<sup>7</sup> foram as seguintes:

- a) *Representações de gênero nas falas das professoras da pré-escola e primeiro ano do Ensino Fundamental que atuam no município de Corumbá/MS*, dissertação de mestrado defendida por Valéria Lopes dos Santos no ano de 2011. O estudo analisou as representações de gênero nas falas das professoras da pré-escola e do

---

com crianças. Em Barcelona, para ampliação de conhecimentos, realizei, em La Academia de Animación, o curso *Animação em Stop Motion*.

<sup>7</sup> Todas as dissertações estão disponíveis para *download* em <https://ppgecpn.ufms.br/category/producao-academica/dissertacoes/> Acesso em: 26 jun. 2021.

primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Corumbá/MS, buscando compreender as correlações entre representações de gênero e sexualidade, bem como entender em que medida tais representações produzem práticas pedagógicas.

- b) *Modos de subjetivação feminina na revista Atrevidinha: estratégias de charme, beleza e atitude para as meninas* (2014), de Cristine Novaes Barbosa da Rocha (*in memoriam*), que buscou analisar o artefato cultural da revista *Atrevidinha*, destinada a um público de meninas, para analisar seus dispositivos pedagógicos.
- c) *A infância sexuada e generificada nos documentos legais e oficiais vigentes no Brasil* (2014), de Samanta Felisberto Teixeira, que buscou coletar documentos legais e oficiais relativos a crianças, sexualidade e gênero; identificar a infância sexuada e generificada nos documentos e, por fim, analisar como ocorre a constituição da infância.
- d) *Corpos e gênero: representações das crianças de uma instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência intelectual e múltipla do município de Corumbá/MS* (2014), de Roberta de Oliveira Maisatto. O propósito da pesquisa foi investigar as representações de um grupo de crianças, com as referidas deficiências, sobre os temas corpo e gênero em uma instituição especializada no atendimento a pessoas com deficiência no município de Corumbá/MS.
- e) *Filmes de animação da Barbie: normatizações e resistências aos modelos de feminilidade*, defendida, em 2015, por Telma Iara Bacarin. O estudo teve por objetivo identificar, nos filmes de animação da Barbie, as possibilidades de vivências de feminilidades, bem como as possibilidades de resistência a um modelo único de vivência do ser feminino.
- f) *As feminilidades nos livros para a infância do acervo das obras complementares do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (2015), de Francisca Alves da Silva Stefanelli. A pesquisa teve por objetivo identificar a constituição de feminilidades nos livros para a infância que fazem parte dos acervos das obras complementares do *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (Pnaic).
- g) *Violência sexual contra meninos no município de Corumbá/MS, no período de 2006 a 2015* (2017), de Samuel da Silva Souza, teve como intuito analisar casos de violência sexual de meninos em boletins de ocorrência de delegacias especializadas na cidade de Corumbá/MS.
- h) *As pedagogias de gênero e de sexualidades no desenho animado Steven Universo* (2021), de Victória Nobica Marques do Nascimento. A pesquisa teve por base as metodologias pós-críticas em educação e seguiu o percurso teórico-metodológico da etnografia de tela. Foram selecionados, para análise, os episódios de roteiro da série animada Steven Universo, focando nas seis personagens principais do desenho, para identificar as pedagogias produzidas nos episódios da série.
- i) *As identidades de gênero da criança e sua relação com a escola produzidas pelo blog oficial e projetos de lei do “Escola sem Partido”* (2021), de Yasmin Serra Lino, cujo objetivo geral foi problematizar que

identidades de gênero da criança são produzidas pela “Escola sem Partido” no *blog* oficial e projetos de lei apresentados em municípios do Mato Grosso do Sul, e sua relação com a escola.

## **PRÁTICAS E ESCOLHAS TEÓRICO-POLÍTICO-ACADÊMICAS DE PESQUISAR NAS TEMÁTICAS DAS SEXUALIDADES E DOS GÊNEROS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO: RESPEITO A COISAS ‘DESIMPORTANTES’ PARA ‘DESVER’ O MUNDO**

O meu e o nosso fazer pesquisa esteve ligado a minha/nossas práticas teórico-político-acadêmicas. O que nos tocou profundamente é considerado por muita gente como “desimportante”, “desqualificável”, “indecente”, “imoral”, “dispensável”, “pecaminoso”...

Dentre tantos percursos teórico-metodológicos que empreendi durante a minha trajetória de pesquisadora e orientadora, já destacados ao expor as investigações realizadas, passo a descrever alguns outros que nos possibilitaram realizar estudos e pesquisas nessas temáticas na perspectiva pós-estruturalista. Destaco e comento para enfatizar e legitimar o que a mim e a outras participantes move nesse terreno, tão mal interpretado, na atualidade, por muitos setores reacionários e (ultra)conservadores. Muitos desses aspectos fizeram parte dos meus escritos, alguns em artigos por mim escritos e publicados entre os anos de 2016 e 2020.

- a) Dentre os que nos possibilitaram realizar estudos e pesquisas sobre temáticas em torno de sexualidades e gêneros no campo da educação, o que nos tocou profundamente foram a discussão e a problematização de uma cultura que instiga e produz práticas homo-lesbo-transfóbicas (LGBTfóbicas), sexistas, misóginas, machistas, racistas, e tantas outras violências contra qualquer ser humano, ferindo a sua condição básica de dignidade humana.
- b) As práticas da produção das diferenças que geram exclusões e violências nos tocaram e nos fazem/fizeram pesquisar. Elas são traduzidas em práticas culturais de violência contra a pessoa considerada “diferente”. Trata-se, portanto, de ações e atitudes construídas social e historicamente. Nada há de “natural” nessa forma de pensar e de se conduzir. O próprio conceito de normalidade parte dessa premissa, ou seja, também é construído.
- c) Em nossa sociedade, a norma se tornou a do “homem, branco, jovem, heterossexual, cristão, economicamente bem-sucedido, urbano e sem deficiência”. Tudo o que não está dentro dessas categorias é considerado desvio, fora do padrão e da norma. Demanda, portanto, ser tratada/o, modificada/o, normalizada/o. Questionar as normatizações, discutir as marcas das diferenças são para nós possibilidades acadêmicas de estudo.
- d) Urge pensar que o corpo também não é “natural”, da mesma forma que a sexualidade não o é. O corpo não é um mero substrato biológico, tal como a sexualidade não é algo intrinsecamente relacionado ao ato sexual, aspecto ligado a assunto privado e íntimo, conforme apontam os estudos de Louro (2000). São assuntos

profundamente marcados por questões culturais, sociais, históricas e políticas. O conceito de beleza corporal é constantemente colocado em disputa na sociedade. O que é considerado um corpo feminino e belo, nos dias de hoje, já foi considerado, há algumas décadas, como feio, desqualificável e indesejável. Pensar sobre os efeitos desses aspectos nos corpos de meninas e mulheres nos leva a pensar em formas de desconstruir os ideais de beleza e de formas que o corpo, sobretudo o feminino, regido por discursos hegemônicos e heteronormativos, acaba por ser relegado a objeto de discursos masculinos e de outras instâncias – como a ciência e a religião.

- e) Em minha/nossa trajetória, o conceito de Gênero se tem mostrado fundamental como categoria teórica, política e analítica. Os Estudos de Gênero têm origem nos movimentos sociais, especificamente nos movimentos feministas, e passaram a ser utilizados, segundo os estudos de Guacira Lopes Louro (2000), como categoria analítica e política nas pesquisas acadêmicas brasileiras na década de 80. O Gênero é uma construção social que incide sobre os corpos. É utilizado em meus/nossos estudos como campo político e teórico, e também como um conceito potente para questionar as desigualdades entre as pessoas ‘lidas’, ou ‘tidas’, como masculinas e femininas. O conceito de Gênero, como elemento organizador da cultura, possibilita examinar os diferentes modos pelos quais ele opera na cultura e no social. Assim, o conceito “engloba todos os processos pelos quais a cultura constrói e distingue corpos e sujeitos femininos e masculinos” (MEYER, 2012, p. 51). O conceito de identidade de gêneros também nos tem ocupado para pensar as vivências de pessoas transgêneras nos espaços escolares, com vistas a estudar a afirmação e o respeito às suas dignidades, e sobre isso dialogar. O desafio teórico imposto nos últimos anos é pensar o gênero para além do binarismo do masculino e feminino. Os estudos de Butler (2003) nos instigaram a pensar para além dessas duas únicas possibilidades, mesmo pensando que entre masculino/feminino há um leque enorme de possibilidades de ser, porque pensamos no plural, ou seja, nas múltiplas e diversas formas de ser masculino e feminino. Mesmo assim, nos últimos anos temos pensado os gêneros como possibilidades múltiplas de ser entre pessoas que se consideram a-gênero, gênero fluido, não-binário, afora tantas outras possibilidades de a pessoa se considerar, seja na fronteira, fora dela, negando-se a pertencer a qualquer gênero. Esse alargamento conceitual tem sido um desafio para pensar o sujeito se constituindo cada vez mais de forma múltipla, apartado de seu corpo biológico, ou da ideia da Biologia.
- f) Louro (2000) assegura que “a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas social e política”, e que ela é “aprendida” (2000, p. 61). Contrariando a opinião de muitas pessoas de que a sexualidade seja assunto privado, individual ou de cunho estritamente familiar, a autora afirma serem esses assuntos preponderantemente sociais e políticos. Comprovam-no as últimas e acaloradas discussões de alguns grupos religiosos contrários à inclusão do termo gênero(s) nos planos (nacional, estaduais e municipais) de educação nos inúmeros recantos deste país, ou das pessoas que acreditam em termos como ‘ideologia de gênero’, ou de que esses assuntos não devam ser tratados na escola, esquecendo-se de que gêneros e

sexualidades fazem parte da vida dos sujeitos e por isso podem fazer parte de discussões curriculares e extra-curriculares nas instituições educativas.

- g) O já citado argumento de Louro (2000) é importante para se discutir e também para se reforçar a necessidade da presença da temática nas instituições educativas. Ouvimos que as escolas não devem tratar desses temas porque, por serem de cunho privado, devem ser exclusivamente discutidos pelas famílias. Discordamos desse ponto de vista. Esses temas são profundamente políticos, culturais e sociais; além disso, são amplamente discutidos e “ensinados” nas mais diversas instâncias sociais pelas pedagogias culturais; portanto, também devem ser assunto de escola.
- h) As escolas públicas são instituições laicas, previstas na Constituição Federal de 1988; portanto, não devem professar nenhuma fé em específico (direito assegurado em seus artigos 5º e 19), por serem espaços de livre pensamento sobre todo e qualquer assunto, respeitadas as condições cognitivas de cada criança. Deve-se respeitar a multiplicidade religiosa, mas nenhuma crença deve ser imposta como verdadeira e única. Nenhuma crença religiosa tem o direito de interferir sobre assuntos a serem pedagogicamente trabalhados na escola segundo a lei vigente em nosso país.
- i) Em nossa trajetória de estudos, ensino, pesquisas e extensão, demos destaque a sexualidades e gêneros no campo da educação. Os caminhos teórico-metodológicos que fomos construindo no decorrer dos anos nos levaram aos pressupostos dos Estudos Feministas, dos Estudos de Gênero, dos Estudos Culturais e dos estudos foucaultianos, numa perspectiva pós-estruturalista de conhecer. Nessa direção, reafirmamos que se trata de pesquisas “encarnadas” na prática e desenvolvidas numa discussão que envolve violação de direitos humanos de pessoas consideradas socialmente “desimportantes”, aliás, que sequer são consideradas humanas. Entendemos que nada existe fora dos sistemas de significação da linguagem. Silva (2003) destaca que “o signo não coincide com a coisa ou o conceito” (SILVA, 2003, p. 78). A linguagem, como sistema de significação, é instável por ser, quase sempre, arbitrária, inventada sobre algo, objeto ou conceito. Por isso mesmo, advogamos em nossas pesquisas pela transitoriedade do conhecimento científico, bem como pelo questionamento dos significados da linguagem na produção de realidades e subjetividades, com vistas a desconstruí-las.
- j) Endossando as posições de Meyer (2012), pretendemos, em nossas pesquisas pós-críticas: questionar as verdades únicas e “duvidar do instituído”; “abrir mão de sentidos e conceitos homogêneos e fixos para explorar sua multiplicidade e provisoriedade”; abrir mão de enfoques teóricos de caráter prescritivo do conhecimento; priorizar o micro em detrimento das meta-narrativas; “estranhar o que é aceito como normal, desnaturalizando-o, e familiarizar-se com o estranho, (re)conhecendo a interdependência desses movimentos” (2012, p. 57- 58).
- k) As pesquisas feministas trazem contribuições importantes para nossas investigações. Dentre elas, as de: questionar a objetividade das pesquisas e trazer a subjetividade da/o pesquisadora/o como aspecto preponderante para os estudos; de a/o pesquisadora/o trazer para análise sua subjetividade, que irá

contribuir para a compreensão do problema e de posteriores discussões teóricas; implodir os binarismos de gênero, os preceitos heteronormativos<sup>8</sup> que produzem práticas e sujeitos. As normas rígidas e as verdades únicas para pensar as sexualidades e os gêneros são desafios constantes em nossas práticas pedagógicas e de pesquisa, que também se constituem como preceitos éticos e políticos.

- l) As pedagogias culturais também têm sido conceito importante oriundo dos Estudos Culturais que nos ajudam a pensar nas múltiplas formas de entender o conceito plural de educação, que não ocorre somente nas instituições educativas. Os artefatos culturais, como filmes, livros, brinquedos, materiais escolares, livros didáticos, e tantos outros com que as crianças convivem e/ou que consomem, têm muito a dizer e foram analisados em nossas pesquisas. Além disso, tivemos como proposta produzir alguns artefatos culturais que nos levaram a pensar não haver um produto cultural ‘perfeito’, por possuir marcas da cultura, embora possam, apesar disso, provocar novos pensamentos e formas de refletir.
- m) O conceito de “resistência” de Foucault nos tem, a mim e ao grupo, alimentado nesse processo. De minha parte, rendeu a escrita de alguns textos (XAVIER FILHA, 2018a; 2018b; 2019a; 2019b; 2020a; 2020b). Para entender tal conceito, necessitamos, primeiramente, pensar sobre o de poder para o filósofo. Para Foucault (1997), poder pode ser caracterizado por “multiplicidade de correlações de força” (1997, p. 88), ou, ainda, um “jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte” (1997, p. 88). Poder é “estratégia”, “efeito” (1997, p. 89). Portanto, não é algo que alguém detém, que esteja nas mãos de alguém ou do Estado. Poder se constitui nas relações, nos jogos estabelecidos entre instituições e sujeitos. O conceito é amplamente discutido e utilizado como ferramenta teórica em nossas pesquisas e estudos; é também uma atitude desenvolvida em nossas práticas de ensino-pesquisa-extensão na universidade nos microcotidianos.
- n) Por fim, embora não menos importante, acreditamos – não apenas eu, mas os membros do grupo – nas pesquisas com as crianças. As crianças fazem parte de pesquisas há muito tempo. No entanto, nem sempre na condição de sujeitos, sujeitos de direitos, atores sociais, colaboradoras, em condições de participar com voz e vez. As crianças têm algo a nos dizer; por isso, é preciso propiciar espaços e condições para as escutar como atores sociais e produtoras de cultura (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2008; KARLSSON, 2008; CRUZ, 2008; SARMENTO, 2005). Ouvir as crianças com atenção, respeitá-las a sério e propiciar espaços compartilhados de aprender levou-nos a ouvi-las em um diálogo compartilhado, recíproco e coletivo em nossas pesquisas. O desafio por nós empreendido foi estabelecer um espaço compartilhado

<sup>8</sup> “Conjunto de valores, normas, dispositivos e mecanismos definidores da heterossexualidade como a única forma legítima e natural de expressão identitária e sexual, que faz com que a homossexualidade, a transgeneridade e as práticas sexuais não reprodutivas sejam vistas como desvio, crime, aberração, doença, perversão, imoralidade, pecado. Como explica Judith Butler, a imposição de heteronormatividade se vincula a processos de produção de corpos, sujeitos e identidades coerentemente sintonizados com a seqüência sexo-gênero-sexualidade. [...]. Assim, a heteronormatividade reforça as concepções binárias e as normas de gênero, e a produção da seqüência heteronormativa sexo-gênero-sexualidade obedece à lógica da produção de corpos e desejos obrigatoriamente heterossexuais (‘heterossexualização compulsória’)” (CARVALHO, ANDRADE, JUNQUEIRA, 2009, p. 20-21).

entre pessoas adultas e crianças, entre crianças-crianças, enfim, entre seres humanos. Durante nossos encontros, pudemos e tentamos realizar essas possibilidades; pudemos realizar encontros mais próximos e menos hierarquizados entre pessoas adultas e crianças.

## RESPEITO A COISAS ‘DESIMPORTANTES’ PARA ‘DESVER’ O MUNDO

Iniciei o presente escrito com a poesia do amado e saudoso Manoel de Barros. Para concluir este artigo da trajetória das minhas/nossas pesquisas e atuações teórico-políticas-acadêmicas no âmbito do Gepsex, retomo algumas de suas palavras. Tinha como intuito, ao fazer pesquisas o aprofundamento teórico mas também “brincar com as palavras”, de fazer “traquinagem com a imaginação” e de “desver o mundo”. Vejo-me, em minha trajetória de pesquisadora e educadora, bem como na trajetória coletiva – a do grupo de estudos e pesquisas comprometido com as questões teóricas das sexualidades e gêneros –, empenhada em contribuir para a construção de um mundo mais igualitário e equânime. Busco, com as/os integrantes do Gepsex, “desver o mundo”, pensá-lo de outra forma, tentando desarranjá-lo, forjando novas maneiras de lidar com o “mundo” feito de regras e normas que dificultam aos seres humanos tornar-se sujeitos plurais e múltiplos. “Desver o mundo” é tentar desestabilizar verdades rígidas, tradicionais, inalteráveis; é permitir-se ver as coisas de outros ângulos, colocar em xeque determinadas normas ou posições e dar abertura ao novo, a novas aprendizagens, a novas experiências, a novas ‘traquinagens’ com o pensamento e com a vida. Este é um desafio constante que busquei empreender em minha função nas inúmeras pesquisas que coordenei e orientei, problematizando palavras e teorias, perturbando “o sentido normal das ideias”, questionando o que é dado como natural e normal. Também tive e tenho como firme o propósito de respeitar o que, por muitas pessoas, especialmente nos dias atuais, por parte da sociedade que é ultrarreacionária, é considerado coisa ‘desimportante’ e dar atenção aos ‘seres desimportantes’, como os priorizava o poeta. Comprometemo-nos com as minorias, com as crianças, com as mulheres, com as pessoas LGBTQIA+ para ‘transver’ o mundo e torná-lo um pouco mais ‘vivível’ e digno.

## REFERÊNCIAS

BACARIN, Telma Iara. **Filmes de animação da Barbie: normatizações e resistências aos modelos de feminilidade**. Corumbá, MS: UFMS, *Programa de Pós-Graduação em Educação* – CPAN-UFMS, 2015. [Dissertação de Mestrado]

BARROS, Manoel. **Poesia completa**. São Paulo: Leya Brasil, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

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

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de.; ANDRADE, Fernando César Bezerra de.; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Gênero e diversidade sexual: um glossário**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009.

CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala**. São Paulo: Cortez, 2008.

DELMANTO, Daniel Galvão Rosa. **Culturas jovens na escola: práticas sociais e constituições identitárias – espaços outros**. Campo Grande, MS: *Programa de Pós-Graduação em Educação*, 2009. [Dissertação de Mestrado]

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 3. O cuidado de si**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1. a vontade de saber**. Vol. I. 12 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Coleção Ditos & Escritos (volume V). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a. p. 264-287.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 2. O uso dos prazeres**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

KARLSSON, L. Tecendo histórias com crianças: uma chave para ouvir e compartilhar. In: Cruz, S. H. V. (Org.). **A criança fala**. São Paulo: Cortez, 2008.

LINO, Yasmin Serra. **As identidades de gênero da criança e sua relação com a escola produzidas pelo blog oficial e projetos de lei do “Escola sem Partido”**. Corumbá, MS: UFMS, *Programa de Pós-Graduação em Educação – CPAN-UFMS*, 2021. [Dissertação de Mestrado]

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, Gênero e Sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

MAISATTO, Roberta de Oliveira. **Corpos e gênero: olhares das crianças de uma escola especializada no atendimento às pessoas com deficiência intelectual e múltipla no município de Corumbá/MS**. Corumbá, MS: UFMS, *Programa de Pós-Graduação em Educação – CPAN-UFMS*, 2014. [Dissertação de Mestrado]

MEYER, D. E. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

NASCIMENTO, Victória Nobica Marques do. **As pedagogias de gênero e sexualidades no desenho animado Steven Universo**. Corumbá, MS: UFMS, *Programa de Pós-Graduação em Educação – CPAN-UFMS*, 2021. [Dissertação de Mestrado]

ROCHA, Cristine Novaes Barbosa da. **Modos de subjetivação feminina na revista *Atrevidinha*: estratégias de charme, beleza e atitudes para as meninas.** Corumbá, MS: UFMS, *Programa de Pós-Graduação em Educação – CPAN-UFMS*, 2016. [Dissertação de Mestrado] [*in memoriam*]

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, Maio/Ago., 2005, p. 361-378.

SANTOS, Valéria Lopes dos. **Representações de gênero nas falas das professoras da pré-escola e primeiro ano do ensino fundamental que atuam no município de Corumbá/MS.** Corumbá, MS: UFMS, *Programa de Pós-Graduação em Educação – CPAN-UFMS*, 2011. [Dissertação de Mestrado]

SILVA, J. P. da, BARBOSA, S. N. F. B., KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: Cruz, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

STEFANELLI, Francisca Alves da Silva. **As feminilidades nos livros para a infância do acervo de obras complementares do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Corumbá, MS: UFMS, *Programa de Pós-Graduação em Educação – CPAN-UFMS*, 2015. [Dissertação de Mestrado]

SOUZA, Samuel da Silva. **Violência sexual contra meninos no município de Corumbá/MS (2006-2015).** Corumbá, MS: UFMS, *Programa de Pós-Graduação em Educação – CPAN-UFMS*, 2017. [Dissertação de Mestrado]

TEIXEIRA, Samanta Felisberto. **A infância sexuada e generificada nos documentos legais e oficiais vigentes no Brasil.** Corumbá, MS: UFMS, *Programa de Pós-Graduação em Educação – CPAN-UFMS*, 2014. [Dissertação de Mestrado]

XAVIER FILHA, Constantina. Direitos humanos na base nacional comum curricular: resistências para o trabalho docente. In: **Diversidade e Educação.** Universidade do Rio Grande, 2020a. Vol. 8, n. 1, janeiro/junho 2020a. P. 144 a 161.

XAVIER FILHA, Constantina. Encontros com o cinema de animação e com crianças na produção de filmes sobre direitos humanos. In: **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais – LAV,** Universidade Federal de Santa Maria, 2020b. Vol. 13, n. 2, maio/agosto, 2020b.

XAVIER FILHA, Constantina. Brincar de fazer cinema com crianças: pensar em si e no mundo, fazer cinema brincando e o exercício do pensamento. In: **Revista Cocar.** Edição Especial N.5. Jan./Abr./2019a p. 75-98. [Dossiê: Linguagens e produções de sentidos como saberes culturais e práticas educativas].

XAVIER FILHA, Constantina. Educação para as sexualidades e gêneros como direitos para a criança nas instituições educativas. In: MACHADO, Raimunda Nonata da Silva; SILVA, Sirlene Mota

Pinheiro da (Orgs.). **Vozes epistêmicas e saberes plurais: gênero, afrodescendência e sexualidade na educação**. São Luís, MA: EDUFMA, 2019b. p. 169 a 184.

XAVIER FILHA, Constantina. Brincar de fazer cinema com crianças: (des)propósitos, desafios e resistências em projeto de extensão. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes; SEFFNER, Fernando; VILAÇA, Teresa (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: resistência e ocupa(ações) nos espaços de educação**. Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2018a. p. 89-104.

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

XAVIER FILHA, Constantina. Sexualidades e gênero como campos teórico-políticos: desejo de “desver” o mundo. In: FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira; LIBÂNEO, José Carlos. **Pós-graduação e pesquisa em educação: contradições e desafios para a transformação social**. Goiânia, GO: Editora PUC Goiás, 2016a.

XAVIER FILHA, Constantina. Sexualidades e gênero: o respeito às coisas consideradas ‘desimportantes’ para ‘desver’ o mundo. In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; MIRANDA, Marília Gouvea de (Org.). **Escrita da pesquisa em educação no Centro-Oeste**. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2016b.

XAVIER FILHA, Constantina; STEFANELLI, Francisca Alves da Silva; SOUZA, Samuel da Silva. Sexualidades e gênero em pesquisas: respeito às coisas consideradas ‘desimportantes’ para ‘desver’ e ‘transver’ o mundo. In: MARTINS, Bárbara Amaral; Rückert, Fabiano Quadros; SANTOS, Fabiano Antonio (Orgs.). **Temas e práticas em educação social no estado de Mato Grosso do Sul**. Curitiba [PR]: CRV, 2020.



Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/11136>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v16i26.11136>

Margens: Revista Interdisciplinar | e-ISSN:1982-5374 | V. 16 | N. 26 | Jun., 2022, pp. 115-136

Submissão: 15/10/2021

Aprovação: 12/01/2022

## “A MINHA FAMÍLIA AINDA ME CHAMA DE ELE”: TERRITÓRIOS NARRATIVOS DE UMA JOVEM TRANSEXUAL

“MY FAMILY STILL CALLS ME HIM”: NARRATIVE TERRITORIES OF A TRANSEXUAL YOUNG WOMAN'S

Vilma Nonato de BRÍCIO  

Universidade Federal do Pará - UFPA<sup>1</sup>

Joicy Cardoso da SILVA 

Secretaria Municipal de Educação – SEMED-Tomé Açu<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta alguns resultados da pesquisa da primeira autora intitulada “Narrativas de escolarização: Experiências familiares e escolares de uma jovem transexual” que teve como objetivo analisar como se deu o processo da experiência transexual no contexto familiar e escolar. Destaca um recorte desses resultados em torno das experiências vivenciadas no contexto familiar, abrangendo narrativas de memórias da infância e da adolescência de Evelyn Sofhia. A abordagem teórico-metodológica pós-crítica orientou a pesquisa, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista narrativa realizada com Sofhia que frequentava a Escola Básica no Município de Acará/PA no ano de 2019. Acionamos as/os autoras/es Scott (1995), Foucault (1988), Louro (1997), Bento (2008), Dayana Brunetto Carlin dos Santos (2017), Megg Rayara Gomes Oliveira (2018 a; 2018b), Leticia Carolina Nascimento entre outras/os. As narrativas de Sofhia evidenciam as formas de controles e resistências construídas no processo de transformação do corpo no meio familiar, incluindo valorização e invisibilidades.

**Palavras-chave:** Transexualidade. Narrativas. Família. Resistências.

**Abstract:** This article presents some results of the research by the first author entitled “School narratives: Family and school experiences of a young transsexual” which aimed to analyze how the process of the transsexual experience took place in the family and school context. It highlights a clipping of these results around the experiences lived in the family context, encompassing narratives of memories of Evelyn Sofhia's childhood and adolescence. The post-critical theoretical-methodological approach guided the research, having as a data collection instrument the narrative interview carried out with Sofhia who attended the Basic School in the Municipality of Acará/PA in 2019. We contacted the authors Scott (1995), Foucault (1988), Louro (1997), Bento (2008), Dayana Brunetto Carlin dos Santos (2017), Megg Rayara Gomes Oliveira (2018 a; 2018b), Leticia Carolina Nascimento among others. Sofhia's narratives show the forms of control and resistance built in the process of transforming the body in the family environment, including valorization and invisibilities.

**Keywords:** Transsexuality. Narratives. Family. Resistances.

<sup>1</sup> Licenciada Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2002), Especialista em Coordenação e Organização do Trabalho Pedagógico pela Universidade Federal do Pará (2006) e Mestra em Educação (Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores) pela Universidade Federal do Pará (2010). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (Linha de Pesquisa Currículo, Epistemologia e História). Professora da Universidade Federal do Pará (Campus Universitário de Abaetetuba), atuando no ensino, na pesquisa e na extensão na Faculdade de Educação e Ciências Sociais e no Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI) no Campus Universitário de Abaetetuba - UFPA, Linha De pesquisa Identidades: Linguagens, Práticas e Representações. Líder do Grupo Experimentações: Grupo de estudos e pesquisas em currículo, subjetividade e sexualidade na Educação Básica. Suas atividades de pesquisa e de orientação de pesquisa voltam-se para o campo da Educação, com ênfase nas questões de juventude, gênero, sexualidade, currículo e práticas de subjetivação a partir do referencial teórico-metodológico de Michel Foucault. E-mail: [briciovn@gmail.com](mailto:briciovn@gmail.com)

<sup>2</sup> Pedagoga pela Universidade Federal do Pará. Funcionária Pública da Rede Municipal de Educação de Tomé-Açu/PA. Integrante do grupo Experimentações, grupo de estudos e pesquisas em currículo, subjetividade e sexualidade na Educação Básica. E-mail: [joicycardoso004@gmail.com](mailto:joicycardoso004@gmail.com)

## OS CAMINHOS DA PESQUISA

As experiências de vida de travestis e mulheres transexuais na sociedade brasileira passaram a ser temas de pesquisas acadêmicas com mais frequência a partir da década de 1990. É, no entanto, após os anos 2000 que esses estudos passaram a ter maior visibilidade e despontaram como temática central em pesquisas brasileiras (Marília dos Santos AMARAL, Talita Caetano SILVA, Karla de Oliveira CRUZ, Maria Juracy Filgueiras TONELI, 2014)<sup>1</sup> graças ao aumento substancial dos estudos que tematizam gênero e sexualidade (Megg Rayara Gomes de OLIVEIRA, 2018b, p. 69).

Mesmo com o aumento das pesquisas em torno das experiências de mulheres transexuais e travestis, conforme a Pesquisadora travesti Megg Rayara Gomes de Oliveira (2018b) estas são recentes, possibilitadas, sobretudo pela ampliação e pluralização das pesquisas sobre gênero e sexualidade datada da década de 1990. Desse modo, se faz necessário dar visibilidade acadêmica e social a pesquisas produzidas *por* ou *com* transexuais e travestis, sobretudo para combatermos preconceitos, violências e exclusões e assim contribuirmos com a construção de uma sociedade e instituições mais inclusivas, múltiplas e plurais.

116

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, intitulada “Narrativas de escolarização: Experiências familiares e escolares de uma jovem transexual”, realizada primeira autora no ano de 2019. A pesquisa analisou as experiências familiares e escolares de uma jovem mulher transexual do Município de Acará, no Pará. Evelyn Sofhia Costa da Silva é uma jovem mulher transexual, que em 2019 tinha 18 anos e era estudante do Ensino Médio, cursando o segundo ano e se considera uma mulher preta. Por ser muito conhecida em sua cidade Acará, a primeira autora viu a necessidade de contar a história de Sofhia registrando e analisando suas narrativas de experiências as quais evidenciam as formas de controles e resistências construídas no processo de transformação do corpo no meio familiar e escolar, incluindo valorização e invisibilidades<sup>3</sup>.

Reconhecendo nosso lugar de privilégio como mulheres cis, nosso objetivo não é falar por Sofhia ou usurpar seu lugar de fala, pois assim como Foucault, afirmamos como ética intelectual “a indignidade de falar pelos outros” (FOUCAULT, 1985, p. 69-78). Neste artigo nossa intenção é apresentar as narrativas de Sofhia sem a considerar “objeto de pesquisa” e sim “sujeita da pesquisa”,

<sup>3</sup> “Narrativas de escolarização: Experiências familiares e escolares de uma jovem transexual”. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Pedagogia. Universidade Federal do Pará, 2019. Neste artigo incluímos algumas informações sobre o cenário atual brasileiro pós-2020 marcado pela Pandemia da COVID-19 e publicações mais recentes sobre a temática.

cujas narrações de si demarcam e proporcionam visibilidade da singularidade de suas experiências, as suas posições de sujeita, as relações de poder e as múltiplas formas de controles e resistências em instituições como a família e a escola em um município no interior do estado do Pará.

Além de já ter contato com Sofia, as discussões sobre corpo, gênero e sexualidade em algumas disciplinas (como Teoria do Currículo e Didática e Formação de Professores/as) durante o curso de Pedagogia possibilitou que a primeira autora tivesse uma visão não binarista e biologicistas das identidades de gênero e sexualidade, assim como a oportunidade de acessar referenciais teóricos e metodológicos que valorizam a multiplicidade e a diferença, como as teorizações pós-críticas de pesquisa, escolhida nesta investigação.

A abordagem pós-crítica de pesquisa, de acordo com Silva (1998), está ligada aos problemas existentes no âmbito social e educacional, analisando os diferentes modos e formas de como os sujeitos constroem suas identidades e subjetividades para alcançar uma atuação mais liberta na sociedade. Paraíso (2004, p. 293), sobre as pesquisas pós-críticas afirma que "Trata-se de pesquisas que explicitam os processos pelos quais as verdades são produzidas, os saberes inventados, os conhecimentos construídos". Segundo a autora, precisamos questionar certos tipos de conhecimentos, certos sujeitos e certos valores para problematizar e investigar o que é considerado verdade e como são construídas dentro do campo da pesquisa. Para se constituir como uma pesquisa científica, Rosa Fischer (2003) destaca que é preciso aprender o exercício da dúvida sobre enunciados imbricados em nossas relações e em nossas crenças que com o passar dos anos foram se firmando e se naturalizando como verdades acabadas, o que com o tempo se torna difícil desfazê-la.

Para a coleta de informações optamos pelas entrevistas narrativas, para ter acesso às experiências de escolarização e familiares de Evelyn Sofia, uma jovem aluna que se reconhece como transexual e preta que vivenciou a escolarização no Município de Acará/PA. As entrevistas narrativas com Após o convite e obtenção do aceite por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a entrevista foi agendada em Acará, respeitando a sua disponibilidade. Estas foram gravadas em celular, e posteriormente transcritas para análise. A jovem Sofia se mostrou muito empolgada em colaborar com a pesquisa, autorizou o uso de seu nome social nas pesquisas e publicações e informou que já havia participado de outra pesquisa. Mesmo morando em São Paulo em 2022 ainda mantém contato com a primeira autora.

Neste artigo, daremos destaque no primeiro tópico à parte histórica e conceitual sobre gênero, sexualidade, corpo, homossexualidade e destacando a transexualidade como foco central desta pesquisa; logo em seguida analisaremos questões relacionadas ao território da pesquisa, descrevendo

a sujeita da pesquisa, apresentando recortes das narrativas de vida da estudante Sofhia e finalizamos trazendo as narrativas de algumas experiências da transexualidade na infância e adolescência da jovem Sofhia.

## TRANSEXUALIDADE: TERRITÓRIO HISTÓRICO E CONCEITUAL

Sou mulher e a sociedade vai ter que me aceitar, querendo ou não e me acho linda! Tanto faz a opinião dos outros. Me considero uma Trans PAN, sinto atração por homens, mulheres, gay, todos! (SOFHIA, 2019).

A afirmação categórica de Sofhia desafia a sociedade que ainda se obstina em não a valorizar como mulher, a não reconhecer seu corpo como uma construção que foge aos binarismos, a respeitar seus desejos sexuais. Para problematizarmos o território histórico e conceitual da transexualidade é preciso compreendermos os conceitos de gênero, sexualidade e corpo os quais estão entrelaçados, mas não se constituem um sistema unificado e unidimensional. A transexualidade desconstrói o sistema corpo-sexo-gênero, ao romper com uma suposta linearidade natural e biológica.

118

No Brasil, as discussões sobre gênero e sexualidade ganham espaço no cenário acadêmico na década de 1980, quando os movimentos feministas junto aos movimentos da população LGBT começaram a realizar o debate seguido de uma reflexão sobre as relações de poder existentes entre os gêneros. Joan Scott (1995), historiadora feminista contribui decisivamente com a ampliação do debate conceitual de gênero ao afirmar que “O núcleo da definição que repousa numa conexão integral entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos. O gênero é uma forma primaria de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). As duas partes da definição mostram que gênero se constitui de um processo de construção das relações entre homens e mulheres, destacando a importância da análise na perspectiva relacional.

Também na década de 1980, o filósofo francês Michel Foucault publicou uma trilogia sobre a história da sexualidade, obras fundamentais para a compreensão da temática, do ponto de vista histórico, filosófico, social, político e educacional, ao enfatizar a constituição de saberes em diferentes campos e as relações de poder em distintas instituições. Desse modo, Michel Foucault (1988) afirma que:

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em

que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, à formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 1988, p. 116-117).

A sexualidade emergiu como mecanismo de controle dos corpos e de seus prazeres que utiliza diferentes saberes e põe em ação relações de poder, mas também práticas de resistências.

Mesmo com ampliação de conhecimentos acadêmicos sobre a temática de gênero e sexualidade e sua ampla e inevitável relação com a educação, muitas vezes as pessoas confundem a educação para a sexualidade com incentivo a prática sexual. Conforme Butler (2003, p. 46 grifo da autora), "Ao postular o "sexo" como "causa" das experiências sexuais, do comportamento e do desejo a produção tática da categorização descontínua e binária do sexo oculta os objetivos estratégicos do próprio aparato de produção", constituída no aparato das redes de poder.

Butler destaca que a analítica genealógica empreendida por Foucault, "expõe essa "causa" ostensiva como um "efeito", como a produção de um dado regime de sexualidade que busca regular a experiência sexual instituindo as categorias distintas do sexo como funções fundacionais e causais, em todo e qualquer tratamento discursivo da sexualidade" (BUTLER, 2003, p. 46). Quando se questiona sua própria identidade, seu sexo biológico e sua sexualidade esses indivíduos passam a sofrer discriminações, mas de acordo com Butler (2013) o gênero não necessariamente precisa ser estabelecido a partir do sexo de nascimento, pois o sexo, a identidade de gênero e a orientação sexual são campos diferentes, com expressões diferenciadas.

Berenice Bento é uma das intelectuais brasileiras que pesquisam a transexualidade desde final da década de 1990, se constituindo em uma grande aliada nas lutas das pessoas trans, por fazer pesquisas *com* pessoas trans, se engajar na problematização e na luta pela despatologização e despsiquitriação do gênero. Bento trabalha a partir da perspectiva de experiência transexual compreendida como

[...] um dos desdobramentos do dispositivo da sexualidade, sendo possível observá-la como acontecimento histórico. No século XX, mais precisamente a partir de 1950, observa-se um saber sendo organizado em torno dessa experiência. A tarefa era construir um dispositivo específico que apontasse os sintomas e formulasse um diagnóstico para os/as transexuais. Como descobrir o "verdadeiro transexual"? (BENTO, 2006, p. 132).

A emergência da nomeação da experiência transexual constitui um dispositivo de controle formado por saberes de diferentes campos científicos que patologizam, produzem diagnósticos e tratam as pessoas trans envolvida uma rede de relações de poder.

Prefiro referir-me à *experiência transexual*, pois a transexualidade não é a pessoa. Quem vive esta experiência tem outras identidades que povoam suas subjetividades: trabalha, namora, pode ter religião, é membro de comunidades sociais múltiplas (família, grupos de interesse), como todo ser social (BENTO, 2008, p. 145, *grifo da autora*).

Mesmo com o aumento da visibilidade a população trans ainda sofre muito preconceito e violência física ou psicológica, principalmente por conta dessa sociedade ainda seguir condutas e normas hierárquicas e visivelmente excludentes, conforme demonstra Bento (2011, p. 549) em sua pesquisa: “Pessoas transexuais e travestis são expulsas de casa, não conseguem estudar, não conseguem emprego, são excluídas de todos os campos sociais, entram na justiça para solicitar a mudança do nome e do sexo”.

As pessoas transexuais rompem com o binarismo existente, por este fato representam um perigo para as normas de gênero, pois à medida que vão reivindicando o reconhecimento de sua identidade, também desconstruem a superioridade e dominação que esta sociedade majoritariamente heterossexual ainda exerce diante dessa população identitária e sexualmente diversificada.

Berenice Bento (2008) nos remete a uma conceituação de transexualidade, por ela nomeada de experiência transexual, definida como uma

[...] dimensão identitária localizada no gênero, e se caracteriza pelos conflitos potenciais com as normas de gênero à medida que as pessoas que a vivem reivindicam o conhecimento social e legal do gênero diferente ao informado pelo sexo, independentemente da realização da cirurgia de transgenitalização (BENTO, 2008, p. 183).

A experiência transexual é uma vivência singular da própria pessoa. Como todo ser social a pessoa transexual experimenta as possibilidades e subjetividades de sua identidade pessoal, há uma dimensão dessa experiência que forma um conjunto de sensações vividas na família, na sociedade, nas relações pessoais e no trabalho, fazendo-se parte dessa formação pessoal, portanto, uma experiência transexual.

A relação gênero e corpo estão associados ao ser transexual, pois o corpo é repleto de suposições que lhes são atribuídas ao se dizer no nascimento “é menino” ou “é menina”, considerando o sexo biológico da criança. Prepara-se esse corpo para seguir padrões construídos socialmente a um determinado gênero, feminino ou masculino; o corpo também é um campo de compartilhamento de experiências culturais, sociais e sexuais. Não existe corpo livre de investimentos discursivos. O corpo é um texto socialmente construído, um arquivo vivo da história do processo de (re) produção sexual. Neste processo certos códigos naturalizam-se, outros, são ofuscados e/ou sistematicamente eliminados, posto as margens do humanamente aceitável, como acontece com as pessoas transexuais (BENTO, 2008, p. 37-38).

O fato de nascermos num corpo anatomicamente com sexo biológico feminino ou masculino não significa que somos obrigados a viver os gêneros da forma como este corpo nos impõe a ser. As identidades diversificadas existentes nos mostram que podemos viver outras experiências identitárias com a qual nos identificamos, mas é importante ressaltar que

Há corpos que escapam ao processo de produção dos gêneros inteligíveis, e ao fazê-lo se põem em risco porque desobedeceram às normas de gênero; ao mesmo tempo, revelam as possibilidades de transformação dessas mesmas normas. Esse processo de fuga do cárcere dos corpos-sexuados é marcado por dores, conflitos e medos (BENTO, 2008 p. 38).

Quando um corpo se torna "transgressor" no sentido de não se encaixar no binarismo de gênero, este corpo passa a correr um risco que antes não tinha, pelo simples fato de que se opôs ao padrão binário. A pessoa trans vive esse risco cotidianamente, com a sensação de medo e rejeição por ter nascido num "corpo errado".

Assim como não se identifica com o sexo biológico, a grande maioria das pessoas que se identificam transexuais sentem a necessidade de realizar procedimentos cirúrgicos corporais para adequar o sexo biologicamente atribuído a identidade de gênero ao qual se sentem pertencer. Giovanna Bianca Trevizani (2018) assinala que

A transexualidade se refere à condição de o indivíduo possuir uma identidade de gênero diferente daquela à qual foi designado ao nascer. O indivíduo transexual apresenta uma sensação de desconforto e impropriedade em relação à forma sexual anatômica, manifestando o desejo de viver e também o desejo de aceitabilidade como sexo oposto (TREVIZANI, 2018, p. 90).

Entre a população LGBT, as pessoas trans são as que mais sofrem discriminação por conta da não identificação com o gênero nomeado no seu nascimento de forma padronizada pela sociedade. Dessa forma, fica nítido a rejeição social que ocorre por parte dessa sociedade que exclui, inferioriza, diminui e desqualifica os/as transexuais, que por esses fatos a existência das relações de poder é bem mais frequente nas múltiplas formas de convívio entre as pessoas. "A identidade de gênero refere-se ao gênero com o qual a pessoa se identifica. Ou seja, refere-se ao fato de a pessoa se identificar como homem ou como mulher, relativamente ao binarismo de gêneros socialmente predominante" (VECCHIATTI, 2018, p. 21). A identidade de gênero denota a forma como as pessoas se colocam diante da sociedade, em como se reconhecem, em quais grupos se sentem representados e como as imagens são representativas e relevantes para o seu processo de transição para o gênero desejado.

"Dizemos que sexo, identidade de gênero e orientação sexual são três âmbitos distintos de expressão ou vivência social de uma pessoa. Portanto, o sexo não define, necessariamente, a identidade de gênero, não define a orientação sexual de uma pessoa" (COSTA; BITTENCOURT,

2018, p. 47). A orientação sexual é uma referência para indicar a atração sexual, afetiva e emocional. Ou seja, para onde nosso desejo sexual está apontando seja para pessoas do mesmo gênero ou pessoas do gênero diferente, “refere-se ao sexo (no sentido de gênero) que atrai a pessoa de maneira erótico-afetiva. Visa identificar, assim, pessoas heterossexuais, homossexuais, bissexuais e assexuais” (VECCHIATTI, 2018, p. 22). A sexualidade evidencia como as relações sociais são produzidas e reproduzidas na sociedade, demonstrando como cada pessoa se reconhece, entende e define seu próprio corpo diante dos padrões pré-estabelecidos.

A temática LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) ganha mais espaço na academia e fora dela quando as próprias Pesquisadoras transexuais e travestis, por exemplo, passam a produzir conhecimentos a partir de seus lugares de fala, questionando a cisheteronormatividade. Destacamos algumas pesquisadoras trans: Jaqueline Gomes de Jesus (2010) analisou as Paradas do Orgulho de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis e Transexuais (LGBT) como eventos de ordem política para a população LGBT; Luma Nogueira de Andrade (2012) analisou as práticas de assujeitamento de Travestis na escola e resistência à ordem normativa que elas produzem (foi a primeira travesti a obter o título de doutora no Brasil pela Universidade Federal do Ceará (UFC), em 2012); Dayana Brunetto Carlin dos Santos (2017) examinou a relação entre a decência e a abjeção das docências trans\* (2017); Megg Rayara Gomes de Oliveira (2017) pesquisou as (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação, destacando as experiências positivas nos processos de subjetivação; Sara Wagner York (2020) que discutiu o impacto do acesso e da permanência de pessoas trans e travestis nos programas de pós-graduação *strictu sensu*, nas instituições de públicas de ensino superior (IES) de Pós-Graduação por meio de cotas trans; Letícia Nascimento (2021) conceitua o transfeminismo, tensionando conceitos correlatos como de gênero, transgeneridade, mulheridade, feminilidade e feminismo.

Em 2020 as pesquisadoras Sara Wagner York, Megg Rayara Gomes de Oliveira e Bruna Benevides (2020) construíam um manifesto travesti intitulado “Manifestações textuais (insubmissas) travesti”, onde elas demarcam um posicionamento ético-político ao enfatizarem a necessidade de construir uma trans-epistemologia, para questionar e romper com a lógica perversa do trans-epistemicídio, ao ressaltarem que é preciso “enfatizar alguns elementos do próprio exercício de escuta da “voz” travesti. Escutas atentas e outrora feitas por outros vieses que construiriam um arquivo ou banco de memórias para desenho de uma epistemologia e, neste caso, uma trans-epistemologia” (YORK, OLIVEIRA, BENEVIDES, 2020, p. 3). Nas investigações realizadas por pesquisadoras transexuais e travestis a “ideia de um corpo travesti ou trans ganha propriedade discursiva a partir do

compor ou contrapor exposições anteriormente feitas a respeito delas, sobre elas e, agora, por e com elas" (YORK, OLIVEIRA, BENEVIDES, 2020, p. 05).

Como afirma Sara York (2020) "a voz já não precisa de porta-voz", pois as Pesquisadoras Transexuais e Travestis falam em seus nomes, falam "por si e de si", produzem investigações científicas, articulam produção intelectual e práticas políticas, que denunciam a transfobia e o transfeminicídio, que produzem (re)existências plurais e singulares, que questionam a própria academia e as interdições que ainda sofrem no interior nas Universidades e fora dela.

### **TERRITÓRIO NARRATIVO: CENAS DO CONTEXTO DA PESQUISA**

A utilização do nome social por travestis e transexuais significa conferir algum sentido aos processos de fabricação daquele corpo e identidade. O nome social pode produzir um efeito de inteligibilidade à experiência trans\*. E a não utilização do nome social pode produzir experiências de constrangimento, exclusão e violência. Não são raras as situações de violências em relação a não utilização do nome social de travestis e transexuais (Dayana Brunetto Carlin dos SANTOS, 2017, p. 278).

O território narrativo da pesquisa foi construído a partir das experiências de vida de Sofhia. Evelyn Sofhia Costa da Silva é uma jovem mulher transexual preta, de 18 anos, estudante do Ensino Médio, cursando o segundo ano na cidade de Acará/PA. Conhecida em sua cidade de origem por seu segundo nome, Sofhia é uma mulher segura de seus posicionamentos, suas escolhas, suas identidades e sexualidade. Afirma que se identifica como mulher transexual, cuja identidade se caracteriza numa construção social e vem constituindo sua identidade desde sua infância. Uma mulher que atrai olhares por onde passa, seja de admiração por sua beleza ou de discriminação por saberem se tratar de uma transexual. Independente dos comentários positivos ou negativos, Sofhia demonstra não se incomodar com atitudes de cunho transfóbico, mesmo que alguns lhe façam ficar indignada em determinados momentos. Ainda no ensino fundamental, a aluna iniciou a sua transição não hormonal em meio a um contexto social um tanto complexo na família, na escola e na sociedade e a falta de informação não permitia o entendimento prévio do que estava se passando na vida da estudante. Em sua narrativa Sofia fala se si, enfatizando seu nome e aspectos da sua vida e transformação:

A Sofhia de agora é uma pessoa responsável, tem dívidas, me sustento né! Não dependendo de ninguém. Sou uma pessoa que tá tentando ganhar a vida de alguma forma, entendeu? Ajudo minha mãe e vivo a minha vida, Sofhia é uma pessoa feliz, às vezes não é feliz, tá triste, mas uma pessoa que quer ganhar a vida, quer crescer (SOFHIA, 2019).

Embora seus pais biológicos estejam vivos, Sofhia foi criada desde pequena pelos avós maternos, a qual os considera como seus pais, porém a estudante mantém uma proximidade considerável com os pais biológicos. Logo no início a família não entendia o seu posicionamento, sua mãe/avó foi a mais compreensiva durante todo o processo, como narra Sofhia: “A minha mãe eu não tenho o que reclamar, foi de boa”. Já seu pai/avô não queria aceitar sua identidade, pois segundo Sofhia “ele não entendia, ele não ia me aceitar, eu ia ter que ir embora de casa, expulsa!” (SOFHIA, 2019).

O espaço escolar produz inúmeras práticas de resistência, combate diversas discriminações, mas também é um ambiente que reproduz desigualdades, com isso a discriminação se faz presente, Sofhia não esteve alheia desses preconceitos, mas teve que aprender a lidar e a resistir diante da transfobia que circula neste contexto educacional. A escola e o currículo silenciam diante das identidades de gênero e sexualidade que divergem do padrão aceito socialmente. Falar sobre sexualidade no espaço escolar está se tornando cada vez mais indispensável para a construção das identidades de adolescentes e jovens, o combate dos preconceitos e a valorização da multiplicidade.

Podemos ressaltar que

Essa presença da sexualidade [na escola] independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de "educação sexual", da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se "despir" (LOURO, 1997, p. 81).

A sexualidade faz parte de nossas vidas e está presente na sociedade, nas diferentes instituições, espaços e tempos sociais, sendo impossível que seja encerrada no âmbito privado e pessoal, pois ela se constitui histórica e socialmente.

A trajetória de vida de Sofhia na família e na escola está marcada por significações que nos instigam a refletir sobre essas subjetividades marcadas e atravessadas por categorias de gênero, classe social, orientação sexual, raça e diversos outros. Por meio das narrativas de Sofhia buscamos analisar suas experiências na família e na escola que envolvem se apresentar e se reconhecer como transexual. As entrevistas narrativas nos possibilitaram refletir com a Sofhia acerca de sua identidade transexual, para compreendermos suas experiências, suas subjetividades, suas identidades, diferenciações, como e quais significados atribuem a si mesmos; trabalhar com narrativas nos possibilita um envolvimento com as histórias contadas, o que nos permite refletir também acerca do nosso aspecto profissional.

Josenilda Maria Maués da Silva (2008, p. 02) destaca que “as narrativas são assumidas como relatos em meio aos quais, através da linguagem, os sujeitos significam a si próprios e a suas práticas

e experiências nomeadas, definidas e relatadas". As narrativas são experiências pessoais que trazem ao pesquisador inquietações e indagações sobre histórias passadas, relatos, acontecimentos e eventos que atravessam a vida das pessoas, neste caso de pessoas transexuais, referente a este trabalho. A/o pesquisadora, a partir das suas interpretações entende que as experiências recontadas não são meramente eventos sem importância, mas, acontecimentos que dão poder as experiências humanas e ao significado de narrativa.

Iniciando a entrevista com a apresentação, foram esclarecidos os objetivos da pesquisa, seguida de conversa informal sobre coisas aleatórias para melhorar o entrosamento e a entrevista começar de forma mais natural. Em seguida a entrevista foi iniciada com perguntas abertas deixando Sofhia à vontade para responder como desejasse.

No início a estudante Sofhia se apresenta como mulher transexual, expõe algumas de suas características, definindo sua sexualidade e se posiciona enquanto pessoa que reivindica a garantia de seus direitos. Posteriormente, quando perguntada sobre o surgimento de seu nome Evelyn Sofhia, a estudante respondeu: "Eu estava assistindo novela, sempre tinha o nome de Sofhia, aí eu pensei, 'o meu nome vai ser Sofhia'. No começo o meu nome era Lauandra, mas aí eu queria um nome parecido com mulher mesmo, aí coloquei Sofhia Oliveira, depois tirei e coloquei Evelyn" (SOFHIA, 2019).

E Sofhia complementa se definindo e ressignificando seu território existencial, compreendendo que nossas identidades não são coerentes, são múltiplas e podem ser contraditórias como define Stuart Hall (1997): "A Evelyn é uma pessoa super de boa, educada, legal e a Sofhia é uma pessoa estressada, mas é a Sofhia que me comanda, que não abaixa a cabeça, juntando as duas têm eu, Evelyn Sofhia" (SOFHIA, 2019).

O nome é uma forma de marcar a identidade de uma pessoa, sua identificação e individualização. Toda pessoa tem direito humano ao nome, incluindo o nome social, e sobrenome. Sofhia diz ser importante a mudança de seu nome de registro civil para o nome social em seus registros, e posteriormente adquirir sua certidão e sua identidade, pois muitas pessoas ficam confusas e não acreditam quando vê seu documento oficial e a sua aparência física. Hall (2006, p. 25) ao analisar a construção de identidades afirma que:

[...] na cultura hegemônica ocidental, a identidade é um documento; antes de ser um conceito ou um preconceito acadêmico, é uma ferramenta estatal, é um pedaço de papel que serve como um código de barra, uma imagem cristalizada, um nome próprio, um conjunto de números, uma assinatura, uma filiação, uma origem, uma naturalidade, uma sexualidade.

É a partir do nome que as pessoas são conhecidas na família e na sociedade em que vivem. "A experiência transexual contemporânea demonstra a importância do nome social, isto é, um nome

que acolhe e produz pertencimento ao gênero ‘escolhido’” (CÉSAR, 2009, p. 11). Entretanto, o direito de usar o nome social por pessoas travestis e transexuais não era respeitado no Brasil, pois Estado e instituições, como família e escola não aceitavam os nomes escolhidos. Os movimentos sociais LGBT realizaram intensa luta em defesa da aceitação do nome social. No estado do Pará, a Portaria nº 016/2008, de 10 de abril de 2008, da Secretária de Estado de Educação, “estabelece que a partir de 02 de janeiro de 2009, todas as Unidades Escolares da Rede Pública Estadual do Pará passarão a registrar, no ato da matrícula dos alunos, o pré-nome social de Travestis e Transexuais”. Em nível nacional, a partir do Decreto Federal Nº 8.727, de 28 de Abril de 2016, permitiu-se o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais, procura-se com isso evitar que haja constrangimentos para a população trans e que possam e devem ser tratadas pela identidade de gênero que lhes representa.

De acordo com a pesquisadora transexual Maria Zanela no artigo intitulado de “Acesso à informação para construção da cidadania: resoluções do nome social como estratégia de inclusão”, enfatiza a importância do nome social.

O nome social tem encorajado transexuais e travestis a voltarem a estudar e construir suas identidades com mais autonomia, seus esforços são devidos ao reconhecimento dos seus gêneros, que não é um privilégio, mas uma manutenção na ausência de direitos que essa população se depara; que por não estarem dentro de um padrão normativo dos corpos são deixadas de lado, empurradas para os lugares menos favorecidos e condicionadas a viverem censuradas por uma sociedade despreparada para conviver com pessoas transexuais e travestis (ZANELA, 2018, p. 373).

Em muitos casos as pessoas transexuais são expostas a situações constrangedoras em seu dia a dia, na família ou na escola. No caso de Sofhia, a surpresa e a desconfiança das pessoas a incomoda bastante. Para Sofhia (2019) oficializar seu nome social significa uma conquista diante das pessoas que ainda “insistem em me chamar pelo nome masculino, eu fico incomodada, se me chamam pelo nome masculino eu nem respondo, eu não gosto” afirma a estudante. Ter “um nome próprio” parece um direito simples de ser garantido, mas ainda é rejeitado, não só violando os direitos de pessoas travestis e transexuais, como produzindo violências e exclusões diversas.

## **TERRITÓRIOS DE TRANSIÇÃO: A EXPERIÊNCIA TRANSEXUAL NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA**

[...] como mulheres transexuais e travestis, podemos ter tido a infância roubada – ao menos muitas de nós, já que nossas realidades são diversas. A vigilância binária dos gêneros produz violências constantes, tratando de impedir crianças trans\*

[transexuais e travestis] femininas que tenham uma infância livre, dado o sentimento de não pertencimento ao domínio socialmente estabelecido como masculino (Letícia NASCIMENTO, 2021, p. 18).

As pessoas transexuais e travestis desde a infância e adolescência lutam diariamente para terem suas identidades de gêneros reconhecidas e valorizadas diante das outras múltiplas identidades existentes na sociedade. Os territórios de transição das pessoas transexuais são múltiplos e formados por experiências múltiplas e singulares que se tornam um processo significativo, mas também doloroso principalmente porque vivenciam discriminações transfóbicas, pois a sociedade valoriza apenas as identidades de gênero e sexualidade hegemônicas e binárias. As identidades que escapam a esse processo de normalização são marginalizadas na sociedade, na escola, no trabalho, por isso “as narrativas das pessoas transexuais nos remetem para um mundo de dúvidas, angústias, solidão e um medo constante de serem rejeitados” (BENTO, 2008, p. 23).

Além do nome, outras marcas constituem nossas identidades como os “[...] cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos, inscrevemos nos corpos marcas de identidades e, conseqüentemente, de diferença” (LOURO, 1999, p. 15). A roupa é uma das marcas de identificação dos gêneros na perspectiva binária que separa roupas e cores de meninos e meninas. Sofhia relata que desde a infância se identificava com o gênero oposto ao que lhe foi dado ao nascer, mas que levou um tempo para assumi-lo. A Pesquisadora travesti Letícia Nascimento (2021, p. 19), ao falar de si narra: “No encontro com as normas de regulação de meu gênero, a infância foi um laboratório inventivo de outras corporalidades, generificadas, ou seja, outros modos de produzir corporalidades e gênero”. A infância como período de experimentações e descobertas para as crianças que constroem a experiência transexual também é atravessada por medos, preconceitos e invisibilizações.

Sofhia afirma que primeiramente se assumiu como homossexual logo após o falecimento de seu pai/avô, depois começou a usar, aos poucos, acessórios considerados femininos, como roupas e maquiagens e até a mudança comportamental para o que se constitui como feminino. Sofhia narra esse processo de transformação para a identidade transexual, período em que estava com 16 anos de idade:

Fui pra uma viagem de quadrilha junina, já estava afeminada, só que eu não tomava hormônio, eu e minhas amigas chegamos e começamos a se arrumar na frente de uma casa, aí a menina só abriu a porta e perguntou se não queríamos nos arrumar lá dentro, aí a gente se arrumou e eu deixei minha bolsa com as minhas roupas lá. Na hora de vim embora a menina sumiu e os ônibus começaram a ir embora, aí a gente ficou lá. Era pra eu passar um dia, passei dez dias! Ai eu não tinha roupa, a minha outra amiga que já era trans começou a me emprestar a roupa dela, comecei a andar por lá vestida de menina, foi aí que comecei a me vestir como mulher. Sempre que tinha essas viagens eu me vestia de menina, e eu chamava muita atenção. Ai quando

cheguei em casa dessa viagem eu falei pra mamãe, “mãe agora eu vou virar mulher, eu sou mulher!” Tirei toda a minha roupa do guarda-roupa de menino, deixei um par, só pra lembrar. Uma prima minha me deu um monte de roupa de menina, depois eu mesma fui comprando, passei um ano aqui no Acará e depois fui embora pra Belém. Vai fazer dois anos que virei trans (SOFHIA, 2019).

O mundo familiar e social que circunda Sofhia é o constituído histórico e socialmente, não diferindo do padrão tradicional, sendo julgada e discriminada por sua transexualidade da tanto por familiares como por vizinhos, criando situações de conflitos que se estendem até hoje, mas com menos frequência atualmente, já que a estudante sempre se posicionou contra comentários transfóbicos. Na infância, Sofhia relata que mesmo se sentido mulher não hesitava em participar das brincadeiras naturalizadas com características masculinas, até porque se sentia à vontade para brincar com as outras crianças, meninas e meninos, como na narrativa abaixo:

Na minha infância eu era muito aberta, brincava de tudo, sempre fui péssima, subia em árvore, brincava de casinha, jogava futebol, corria, brincava de loucinha, todas as brincadeiras de mulher e de homem, não tinha distinção. O meu pai não gostava que eu brincasse de elástico, mas eu brincava mesmo assim (SOFHIA, 2019).

Dessa forma, analisamos que as brincadeiras tiveram um papel fundamental para a construção da identidade da jovem, vemos isso através da sua personalidade, pois se tornou uma mulher segura no modo de agir, de pensar e sentir. Muito se atribui as suas experiências de infância, sua independência e entendimento sobre as brincadeiras daquela época que foram importantes para refletir sobre os padrões que determinam ou tentam determinar sua formação pessoal e social, pois estão relacionadas a um conjunto de características que gradualmente desde a infância até a adolescência constituíram suas escolhas, ações, pensamentos e valores.

Tanto homens quanto mulheres são criados desde a primeira infância para seguir determinadas condutas que são atribuídas de acordo com o sexo biológico. Portanto, nasce com um pênis ou uma vagina faz com que o indivíduo automaticamente pertença a determinado gênero e, a partir daí, tem-se um signo que determinará uma série de significados a serem contemplados e preenchidos. Aquele indivíduo que não se enquadra nessa conduta é considerado um desviante, e assim será enquadrado ou marginalizado (GARCIA; MARIN, 2018, p. 76).

Desse modo, sua orientação sexual ou a forma como vivencia sua sexualidade e gênero vem se construindo desde muito cedo, como consequência, uma pressão é exercida sobre a jovem para que reprima seus desejos sexuais e se adeque ao padrão binário existente. O medo, a vergonha e a pressão por parte da família e principalmente do pai/avô fizeram com que Sofhia escondesse durante toda a sua infância e boa parte de sua adolescência sua orientação sexual e transitasse entre as fronteiras de

gênero e sexualidade. Indagada se alguma vez se sentiu pressionada a esconder sua orientação diante da família e se teve apoio, ela responde:

Sim, quando eu era mais nova. Tipo, eu ficava com mulher, mas era só beijo, só que eu não gostava. Eu ficava com meninos escondido, porque eu tinha medo da família porque diziam que era um desgosto. Eu estava com 14 ou 15 anos, aí as vezes o meu pai me batia, só de raiva eu falava que era gay (SOFHIA, 2019).

Desde muito cedo a sociedade espera de meninos e meninas comportamentos que são atribuídos de acordo com o sexo biológico da criança. Nascer com um pênis ou uma vagina determina qual gênero a pessoa deve pertencer, tudo isso numa perspectiva patriarcal, heteronormativa-padronizada.

Nesse sentido, muitas meninas são pressionadas, através de inúmeros insultos e humilhações, a esconderem sua orientação sexual e, não raramente, sofrem agressões físicas. Muitas abandonam ou são obrigadas a abandonar seus lares, outras tentam seguir os padrões heteronormativos e traçam um triste histórico em suas vidas (BARROS, et al, 2018, p. 23).

Diante disso, percebe-se que a família de Sofhia inicialmente não lhe deu o suporte necessário para que a jovem constituísse suas identidades com autonomia, pois a família enquanto instituição também participa das relações de poder e controle sobre os corpos de crianças e adolescentes, uma vez que “nascemos e somos apresentados a uma única possibilidade de construirmos sentidos identitários para nossas sexualidades e gêneros. Há um controle minucioso na produção da heterossexualidade” (BENTO, 2008, p. 33).

Justamente por ter vivenciado experiências dolorosas, mesmo tentando amenizar as situações que passou na infância e adolescência a estudante em suas narrativas busca de alguma forma esquecer ou normalizar os tipos de violências sofridas neste período. Em muitos casos as famílias não tomam conhecimento sobre o preconceito e discriminações que seus filhos e filhas sofrem no ambiente escolar ou que elas mesmas praticam, assim, duplicando essas violações dentro de casa. A seguir destacamos as narrativas de Sofhia que envolvem o território familiar.

### **“A MINHA FAMÍLIA AINDA ME CHAMA DE ELE”: TERRITÓRIO FAMILIAR**

Às vezes a minha família ainda me chama de “ele”, às vezes pelo meu nome masculino, é muito difícil, é mais uma vizinha que faz isso, acontece mais de trocarmos o feminino pelo masculino, só isso, mas é normal (SOFHIA, 2019).

A narrativa de Sofhia evidencia as relações de poder em exercício na família, sobretudo as que envolvem as identidades de gênero e sexualidade que não são aceitas pela família tradicional

nuclear. A família nuclear tradicional formada por pai, mãe e filhos sofreu diversas modificações, principalmente pela luta dos direitos iguais entre homens e mulheres, direitos das crianças e adolescentes entre outras questões que possibilitaram a constituição de famílias com vários arranjos consanguíneos, afetivos, econômicos. A família de Sofhia não se difere dessa multiplicidade de famílias existentes na sociedade, pois é formada por dois irmãos de Sofhia e a avó. A estudante se diz feliz e bem aceita na sua família, mesmo tendo narrado episódios de dificuldades e preconceitos enfrentadas em casa.

De acordo com Scheinvar (2006, p. 50), “A família, no mundo moderno, tornou-se a referência imediata do indivíduo. Aos poucos, as pessoas deixaram de ser associadas preferencialmente a uma comunidade ou à sua proveniência geográfica, passando a ser situadas a partir do seu núcleo familiar”. A família deveria ser a instituição social na qual se constrói carinho, cuidado, educação, dignidade, liberdade. Entretanto, como instituição social e histórica a família é território de controle e regulação dos sujeitos, que pelo modelo nuclear-patriarcal constitui preconceitos e exclusões de gênero, sexualidade e etnia.

Nas diversas vezes em que a família de Sofhia troca o pronome “ela” por “ele” ou ainda insiste em lhe chamar pelo nome masculino, percebemos então uma resistência em aceitar e respeitar a forma como a estudante se identifica. Nesse caso, na própria fala de Sofhia fica nítido que ela acha normalizou as pessoas continuarem a chamando dessa forma, embora em outros momentos tenha deixado claro que não aceita e não gosta, até porque faz um certo tempo que a estudante passou pela transição, “vai fazer dois anos que comecei a minha transição, eu ia fazer 17 anos. Eu queria mostrar quem realmente era” (SOFHIA, 2019).

O ambiente familiar é um campo de construção de relações sociais e construção de identidades, é um lugar de tensão, pressão, relações de poder, mas também de afeto e cuidado. Nesse contexto, Regina Célia Miotto (2010) ressalta que:

A família, nas suas mais diversas configurações constitui-se como um espaço altamente complexo. É construída e reconstruída histórica e cotidianamente, através das relações e negociações que estabelece entre seus membros e entre ela e outras esferas da sociedade, tais como o Estado, trabalho e mercado. Reconhece-se também que além de sua capacidade de produção de subjetividades, ela também é uma unidade de cuidado e de redistribuição interna de recursos. Portanto, ela não é apenas uma construção privada, mas também pública e tem um papel importante na estruturação da sociedade em seus aspectos sociais, políticos e econômicos (MIOTTO, 2010, 167-168).

A família tem um papel muito importante na vida de uma pessoa, fundamentalmente no desenvolvimento psicossocial de uma criança ou adolescente, pois é no âmbito familiar que acontece

as primeiras formas demonstrativas de afeto relacionadas à sexualidade e a construção de uma identidade. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2015, p. 9), a família em conjunto com a sociedade num geral deve garantir a “efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”. Toma-se como base o respeito, a liberdade e os direitos referentes a vida de Sofhia, a qual naturalizou o comportamento de sua família em detrimento a forma como se dirigem a ela.

Embora a jovem transexual não tenha sofrido nenhum tipo de violência física, conforme suas narrativas, é importante ressaltar que o ambiente familiar possui um alto índice de violência contra adolescentes LGBT, por outro lado sabe-se que também é um lugar onde se constrói afeto e sociabilidade. O contexto familiar muitas vezes oprime, impõe, humilha e agride esses adolescentes por não se encaixarem nesse padrão heteronormativo. Infelizmente, nossa sociedade passa por momentos mais do que nunca violento, preconceituoso, opressor e humilhante, diante disso, as pessoas transexuais também sofrem mais com esse tipo de intolerância.

Atualmente, são muitos os projetos, leis, programas, cursos e tantos outros que nos trazem uma gama de conhecimentos e informações sobre essas questões, pois discutir gênero, sexualidade e diversidade sexual, se tornou tão importante como qualquer questão que nos constitui enquanto sujeitos. Sabemos que além das mulheres, a população LGBT é a que mais sofre com diversos tipos de violências, que se apresenta de forma psicológica, física, sexual, matrimonial e também emocional.

Outra questão que afeta o cotidiano de travestis ou transexuais na escola é o uso do banheiro, na maioria das vezes se torna um complicador na vivência em sociedade e também nas escolas. Sofhia relata que na escola não teve problemas quanto a utilização do local, pois desde que assumiu a sua identidade trans procurou lutar por seus direitos e respeito; sempre que precisava usar o banheiro a estudante tinha o apoio das colegas de turma, tanto meninas quanto os meninos que desde o início da sua transição entenderam e respeitaram o pedido de Sofhia de ser chamada pelo nome que ela mesma escolheu para si.

Embora em relação ao uso do banheiro no espaço educacional não tenha sido um problema, nos espaços de lazer, especificamente em uma danceteria de sua cidade, Sofhia conta que sofreu agressão física e verbal por ter tentado usar o banheiro feminino:

Aconteceu só uma vez, eu queria entrar no banheiro feminino e eu já estava menina, mas alguma mulher falou que eu era trans, aí o segurança não quis deixar eu entrar, me agrediu, peguei choque, foi ruim a situação, mas até que eu gostei porque, eu fiz um escândalo, fiz uma publicação no facebook e chamou muita atenção pra que nenhuma trans passasse por isso que eu passei (SOFHIA, 2019).

O uso do banheiro por pessoas travestis e transexuais ainda é um tema tabu que precisa ser questionado, pois o “banheiro funciona como um dispositivo privilegiado para a regulação das práticas corporais e de gênero, foco estratégico dos poderes e das resistências que permeiam a vida coletiva” (RODRIGUES *et al*, 2016, p. 70)

A cada dia a violência vem se intensificando na sociedade, os discursos moralistas e conservadores fazem crescer em boa parte da população a expressividade do preconceito e da discriminação, tentando cercear a liberdade de expressão que a muito tempo a população trans luta para conseguir. Pouco se alcançou até o momento, pois o desrespeito ainda prevalece, no caso de Sofhia a violência sofrida por tentar usar o banheiro feminino indica que o binarismo de gênero é o que ainda predomina e o que se distancia desta construção histórica é visto como transgressor, anormal, por este fato muitas pessoas se sentem no direito de discriminar ou excluir alguém, principalmente pessoas transexuais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

132

Percorrer e apresentar os territórios narrativos de Sofhia possibilita não apenas dar visibilidade a uma pessoa trans, mas analisar os movimentos de suas experiências, as transformações identitárias, as violações sofridas e as lutas por visibilidade e valorização nos diferentes espaços. A pesquisa nos possibilitou pensarmos nos nossos privilégios como mulheres cisgêneras, que mesmo enfrentando o sexismo, não enfrentamos dificuldades, por exemplo, em sermos chamadas pelos nossos nomes femininos ou por pronomes e adjetivos femininos, usarmos roupas e acessórios considerados próprios das mulheres, muito menos de usar o banheiro feminino.

É desse lugar de privilegio que pesquisamos as temáticas gênero, sexualidade e educação, pois ainda vivenciamos experiências de sexismo, misoginia, homofobia nos diferentes espaços institucionais, em especial na família e nas escolas, o que junto com Louro (2007) podemos situar no campo do intolerável. “É intolerável conviver com um sistema de leis, de normas e de preceitos jurídicos, religiosos, morais ou educacionais que discriminam sujeitos porque seu modo de ser homem ou de ser mulher, suas formas de expressar seus desejos e prazeres não correspondem àquelas nomeadas como ‘normais’” (LOURO, 2007, p. 201).

Com isso, refletimos perante as problemáticas de como se deu o processo da experiência transexual no contexto familiar durante a infância e adolescência da jovem Sofhia. A transexualidade

é um tema que necessita de mais debate, em muitos espaços já se vê movimentos de luta em defesa do reconhecimento da identidade transexual. No entanto, ainda precisamos alcançar voos mais altos quando se trata da falta de respeito que vemos em muitas situações envolvendo pessoas transexuais, é importante antes de tudo questionar a diferença percebida entre os sexos e problematizar a alta negação do reconhecimento das pessoas que se identificam com um gênero oposto ao que foi lhe atribuído, por grande parte das pessoas que vivem os padrões heteronormativos.

Ao proporcionarmos visibilidade das narrativas de Sofhia, esperamos contribuir com o questionamento da transfobia e do transfeminicídio que tem aumentado exponencialmente no período de pandemia do Covid-19, assim como cresceu o desemprego de pessoas trans, o isolamento, a solidão, a evasão escolar entre outras situações intoleráveis contra as quais trans e aliadas/os/es devemos lutar. “Em 2020, o Brasil assegurou para si o 1º lugar no ranking dos assassinatos de pessoas trans no mundo, com números que se mantiveram acima da média [...], 175 assassinatos, todos contra pessoas que expressavam o gênero feminino em contraposição ao gênero designado no nascimento” (BENEVIDES, NOGUEIRA, 2021, p. 07), demonstrando que as vidas de pessoas trans são marginalizadas, precarizada e aniquiladas de forma naturalizada.

Para denunciarmos o transfeminicídio e valorizarmos as experiências dos sujeitos LGBTs em especial das pessoas travestis e transexuais, se fazem urgentemente necessárias além de mais pesquisas *com* pessoas trans e pesquisas realizadas *por* pesquisadoras trans, como por aliadas/os/es, como igualmente precisamos de políticas públicas que informe, oriente e principalmente sensibilize a sociedade, mostrando que o preconceito e a discriminação não só ferem um corpo, assim como mata. A produção de pesquisas *por* e *com* pessoas trans além de dar visibilidades às experiências transexuais, se transformam em instrumentos para fomentar a luta por direitos. Quando as Pesquisadoras transexuais e travestis passam a escrever sobre suas histórias, suas experiências, transformando o cenário das pesquisas e das lutas por direitos fundamentais à autodeterminação, vida, educação, saúde, segurança, trabalho, renda, cultura, lazer, afeto, amor. Como pesquisadoras de corpos, gêneros e sexualidades precisamos afirmar cada vez mais que *Vidas trans importam! Vozes trans importam!*

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luma Nogueira de. Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa. **Tese** (doutorado). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2012.

BENEVIDES, Bruna G., NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim (Orgs). **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020**. São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2021.

BRASIL. Decreto-lei nº 8727, de 28 de abril de 2016. Brasília, 2016. **Dispõe sobre uso do nome social e reconhecimento de identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais**. Brasília, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8727.htm#art7](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8727.htm#art7). Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Casa Civil. **LEI Nº 9.708, de 18 de novembro de 1998**. Presidência da República. Casa Civil. Novembro, 1998. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19708.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19708.htm)

BRASIL. Casa Civil. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)

BARROS, Nívia Valença et all. **Gênero, diversidade sexual e direitos sociais**. Icaraí, Niterói, RJ: Eduff, 2018. 107 p.

BENTO, Berenice A. de M. **A (re) invenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond/CLAM, 2006.

BENTO, Berenice. **O que é transexualidade?** São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos n. 328).

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(2): 336, maio-agosto, 2011.

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

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Um Nome Próprio: Transexuais e Travestis nas Escolas Brasileiras. In: **Reunião Anual da ANPED**, 32. 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT23-5521--Int.pdf>. Acesso em: 25/04/2018

COSTA, Antonio Cláudio Ribeiro da; BITTENCOURT, Luciana G. Gênero, diversidade sexual e mídia. In: BARROS, Nívia Valença et all. **Gênero, diversidade sexual e direitos sociais: Debates preliminares**. Icaraí, Niterói, RJ. Eduff, 2018. p.45-55.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. 13º ed. Rio de Janeiro. Edições Graal. 1988. 77 p.

FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder (com G. Deleuze). Trad. Roberto Machado. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 5a ed. Rio de Janeiro, GRAAL, 1985.

GARCIA, Luiz; MARIN, Michelly. Do que elas têm medo? Uma discussão de gênero, violência e ódio. In: DESLANDES, Keila (Coord.). **Homotransfobia e direitos sexuais**: Debates e embates contemporâneos. Autêntica, 2018, p. 75-88.

JESUS, Jaqueline Gomes de. O protesto na festa: política e carnavalização nas paradas do orgulho de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT). **Tese** (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações). Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201- 218, dez. 2007.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo educado**: pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós- estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MIOTO, Regina. Família, trabalho com famílias e serviço social. Palestra. Universidade Estadual de Londrina (UEL). **Serv. Soc.** Ver. V 12, n 2, 2010, p. 163-176.

NASCIMENTO, Leticia. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. O diabo em forma de gente: (r) existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. **Tese** (Doutorado em Educação). Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes. Minha vida em cor-de-rosa: Cenas e encenações da transexualidade feminina na infância. **Revista Aspás**, ppgac- USP, Vol. 8, n.1, p. 108-129, 2018a.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes; Transexistências negras: o lugar de travestis e mulheres transexuais negras no Brasil e em África até o século XIX. RIBEIRO, Paula Regina Costa [et al.]. **Corpo, gênero e sexualidade**: resistência e ocupa(ções) nos espaços de educação. Rio Grande: Ed. da FURG, 2018b.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 016/2008 – GS**. Belém, 10 abr. 2008. Disponível em: [http://www4.seduc.pa.gov.br/pre\\_matricula/016-2008.pdf](http://www4.seduc.pa.gov.br/pre_matricula/016-2008.pdf). Acesso em: 05 out. 2015.

RODRIGUES, Alexsandro; ZAMBONI, Jésio; RROCON, Pablo Cardozo. Corpos, gêneros e uso de banheiros na universidade pública: a precariedade do disciplinar. RODRIGUES, Alexsandro, MONZELI, Gustavo, FERREIRA, Sérgio Rodrigo da Silva (orgas.). **A política no corpo**: gêneros e sexualidade em disputa. Vitória: EDUFES, 2016.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. Cartografias da transexualidade: a experiência escolar e outras tramas. **Dissertação** (Mestrado). Setor de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul. /dez. 1995. pp. 71-99.

SCHEINVAR, Estela. A família como dispositivo de privatização do social. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 58, n. 1, 2006.

SILVA, Josenilda Maria Maués. Pesquisa e ensino no trabalho com narrativas. **Revista @mbiente educação**, volume 1, número 1, Jan/Julho 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998.

TREVIZANI, Giovanna Bianca. Meu Corpo, Minhas Regras: A transexualidade sob a luz do direito constitucional e as lacunas no estado democrático de direito. In: DESLANDES, Keila. **Homotransfobia e direitos sexuais: Debates e embates contemporâneos**. Autêntica, 2018, p. 89-102.

VECCHIATTI, Paulo. Apresentação. In: DESLANDES, Keila (Coord.). **Homotransfobia e direitos sexuais: Debates e embates contemporâneos**. Autêntica, 2018, p. 15-30.

YORK, Sara Wagner. “Tia, você é homem?” Trans da/na educação: des(a)fiando e ocupando os "sistemas" de Pós-Graduação. **Dissertação** (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2020.

YORK, Sara Wagner; OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes; BENEVIDES, Bruna. Manifestações textuais (insubmissas) travesti. **Rev. Estud. Fem: Florianópolis**, vol. 28, n. 3, p. 1-12. 2020.

ZANELA, Maria. Acesso à informação para construção da cidadania: resoluções do nome social como estratégia de inclusão. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação** (Online), v. 14, p. 367-396, 2018.



Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/11140>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v16i26.11140>

Margens: Revista Interdisciplinar | e-ISSN:1982-5374 | V. 16 | N. 26 | Jun., 2022, pp. 137-166

Submissão: 15/10/2021

Aprovação: 12/02/2022

## CORPOS CAMBIANTES EM “A CIDADE DOS PIRATAS”: É POSSÍVEL UMA PEDAGOGIA “LAERTE” PARA ABALAR AS COLONIALIDADES E OS FASCISMOS IMPOSTOS AOS GÊNEROS?

*CHANGING BODIES IN “THE CITY OF PIRATES”: IS A “LAERTE” PEDAGOGY POSSIBLE TO SHAKE COLONIALITIES AND FASCISMS IMPOSED ON GENRES?*

Fabiana Aparecida de CARVALHO  

Universidade Estadual de Maringá - UEM <sup>1</sup>

Adalberto Ferdnando INOCÊNCIO  

Universidade Estadual de Maringá - UEM <sup>2</sup>

**Resumo:** O presente trabalho problematiza a animação “A Cidade dos Piratas” (2018), dirigida por Otto Guerra e estreada pela cartunista Laerte Coutinho, que encorpa em tela questionamentos acerca de seu processo de transgenerificação, da adoção de uma identidade travesti para si e sobre a crítica/desconstrução das masculinidades presentes em seus trabalhos desde a década de 1980. Numa sucessão de camadas dispostas em uma bricolagem de histórias em quadrinhos, montagens de roteiros, entrevistas, dilemas das protagonistas e contextos históricos de colonialidade de poder, do ser, da natureza, do gênero e do saber no Brasil, a animação é um artefato produtor de uma pedagogia cultural a ensinar modos de ser, estar e de pensar o “cistema-mundo” patriarcal – colonialista – capitalista, especialmente, com o recente cenário de escalada fascista e neoconservadora nos territórios políticos e sociais do país. Ancoradas em teorizações pós-estruturalistas e no referencial pluriépistêmico (trans)feminista e decolonial, analisamos a animação, destacando como uma “pedagogia pirata” pode abalar os códigos normativos da produção de saberes, discursos e práticas impostos aos corpos, performando também uma genealogia diferenciada para as sexualidades e os gêneros das pessoas a partir da (des)construção de um “novo” corpo físico, mas também epistemológico, de Laerte.

**Palavras-chave:** Travestilidades. Sexualidades. Feminismo. Colonialidade.

**Abstract:** *The present work discusses the animated film “The Pirates City” (2018), directed by Otto Guerra and premiered by the cartoonist Laerte Coutinho, that corporates on screen questions about her transgender process, the adoption of a transvestite identity for herself and about the critic/desconstruction of present masculinities in her works since the decade of 1980. In a succession of layers disposed on a bricolage of comic books, construction of scripts, interviews, protagonists dilemmas and historical contexts of power coloniality, from the individual, from nature, from gender and from knowledge in Brazil, the animated film is a producing artifact of a cultural pedagogy to teach ways of being and thinking the “world-system” capitalistic – colonial – patriarchal, especially with the late scenery of a fascist neoconservative escalation at political and social territories of the country. Anchored in post-structuralist theorizations and in descolonial and (trans)feminist pluriépistemic benchmark, we have analyzed the animated film, highlighting as a “pirate pedagogy” can shake the normative codes of production of knowledge, speeches and practices imposed to bodies, also performing a different genealogy for the sexualities and genders of people from the (de)construction of a “new” physical body, but also epistemological, from Laerte.*

**Keywords:** *Transvestilities. Sexualities. Feminism. Coloniality.*

<sup>1</sup> Professora Adjunta. Departamento de Biologia. Licenciada em Ciências Biológicas (UNESP) / Mestre em Educação (UNICAMP) / Doutora em Educação para a Ciências e a Matemática (UEM). E-mail: [facarvalho@uem.br](mailto:facarvalho@uem.br)

<sup>2</sup> Licenciado em Ciências Biológicas. Mestre e Doutor em Educação para a Ciência e a Matemática. E-mail: [afinocencio88@gmail.com](mailto:afinocencio88@gmail.com)

## A GUIA DE INTRODUÇÃO – LAERTE É LEGIÃO!

A tirinha que abre esse texto, um autorretrato de Laerte refletida como uma multiplicidade de rostos (Fig. 1), é arrastada aqui a fim de procedermos uma cartografia para falar dos corpos que se criam, transformam-se e inventam para si mulheridades/feminilidades, masculinidades ou dissidências desestabilizadoras da normatividade de gênero e das relações de colonialidade/poder.

Mergulhamos no artefato filmico da animação “Cidade dos Piratas” para pensar uma pedagogia Laerte performada junto à experiência travesti da cartunista.

Figura 1 – Tirinha. Sem nome.



Fonte: Sindicatodos Jornalistas. “Laerte faz 70 anos e lança site” (2021)<sup>3</sup>

Segundo Jorge Larrosa (2002), as palavras experiência e experimentação, quando pensadas na potência desestabilizadora dos usos sociais da linguagem, possuem um quê de pirata, de trânsito e de transgressão. Construir uma experiência é percorrer um espaço indeterminado e perigoso a fim de buscar as próprias oportunidades, ocasiões, modos de ser ou de se praticar; a/o pirata é aquela/e que, entre outras coisas, permite-se confrontar com o estranho, desacomoda as essências e fundamentos,

<sup>3</sup> Disponível em: <https://sjsp.org.br/images/-500x500xwiden-35812.jpg>. Acesso em: 20/08/2021.

lança-se em territórios de incertezas, existe de maneira imanente e insurge para deslocar o pensamento.

Numa chave foucaultiana, a figura do pirata nunca aparece em vão, mas expõe os usos que as sociedades modernas passaram a fazer do espaço – controle ou subversão. Michel Foucault chega a citar que

o navio tem sido, na nossa civilização, desde o século dezesseis até aos nossos dias, o maior instrumento de desenvolvimento econômico [...] e simultaneamente o grande escape da imaginação. O navio é a heterotopia por excelência. Em civilizações sem barcos, esgotam-se os sonhos, e a aventura é substituída pela espionagem, os piratas pelas polícias (FOUCAULT, 2013, p. 7).

Orbitando os espaços de heterotopia, a/o pirata aparece como recurso metonímico aludindo a uma capacidade imaginativa, pois rasga a paisagem, desterritorializa os signos e as sintaxes, provoca um uso outro do lugar e, conseqüentemente, dos modos de vida com os quais estamos habituados, pendendo para vias que escapam aos controles totalitários. A/o pirata é vicissitude.

Compreendemos a trajetória de vida de Laerte como deslocamento, pirataria e desconstrução do controle, das concepções normativas da vida sexual e dos padrões binários de gênero fundadas na modernidade e assentadas no patriarcado – capitalismo – colonialidade. Laerte não nasceu, ao menos no sentido pronto e acabado da palavra nascimento ou de uma ventura biológica decalcada para a vida social; Laerte se fez/faz, atravessa!

As teorizações feministas e a militância LGBTQIA+ têm considerado os aspectos semióticos, analíticos e relacionais do gênero; seu cruzamento com relações de poder, seu tensionamento para se disputar categorias identitárias e a construção de modos de ser e estar no mundo negociados nas tecnologias sexuais de poder e na produção de subjetividades atravessadas pelas construções dos corpos, pelas afetividades, pela posição social, pertencimentos étnicos e de raça, referências de feminilidades, masculinidades ou de dissidências normativas, entre outros significados que adensam, reiteram ou contestam as tecnologias da cisheteronormatividade e da ciscolonialidade.

Por outra via de pensamento, a vertente decolonial das teorizações estruturalistas e pós-estruturalistas também questiona a forja do gênero nas tecnologias sociais empreendidas a partir do projeto de modernidade e dos processos de colonialismo/colonialidade do poder (econômico, político), do ser (identidades, subjetividades), do saber (epistemes) e seus desdobramentos de raça, sexualidade e gênero (QUIJANO, 2002; LUGONES, 2014) imputados, primeiramente, às comunidades originárias e, ao longo do processo histórico de estabelecimento da dominação do sul do mundo pelo norte global, ou seja, dos imperialismos, aos corpos considerados anormais, a saber:

os de mulheres nativas, pessoas intersexos, homens gays e afeminados, lésbicas e mulheres masculinas, loucas/os, transgêneras/os, transexuais e travestis, entre outros.

As questões pontuadas acima também ocupam e disputam uma centralidade nos artefatos produtores de narrativas culturais.

Produções filmicas, histórias em quadrinhos, propagandas, novelas, músicas, *outdoors*, animações podem ser compreendidos como artefatos disseminadores de pedagogias culturais, uma vez que ultrapassam o senso comum do entretenimento e da diversão, colocando em circulação representações, explicações, ensinamentos, tipos, personagens ou modelos que congregam as próprias disputas em torno do gênero, das raças, etnias, das linguagens e em torno de posições ideológicas, políticas e pedagógicas específicas. Em outras palavras, os artefatos culturais são – discursiva e pedagogicamente – produtores de significados sociais, verdades de determinados grupos, processos identitários, narrativas, subjetivações e subjetividades compartilhados culturalmente e intercambiados através das diferentes linguagens e discursos como efeitos de constituição das pessoas (RIBEIRO, 2002). Nesse processo de constituir e ensinar, tecnologias sexuais ou contrassexuais gestam efeitos de identificação e representatividade nas pessoas; podem, inclusive, ser espaços de não convenção ou de heterotopias.

Assim, os ensinamentos desses artefatos, operantes como dispositivos de formação, podem ser estendidos para fora e além de seus locais de origem e de espaços como a escola ou a sala de aula.

A animação “Cidade dos Piratas” (2018) é discutida neste texto como uma pedagogia cultural a dispersar tecnologias contrassexuais resistentes e práticas decoloniais que operam por uma ordem ordinária, não hegemônica, menor<sup>4</sup>, crítica, porém ciente das relações de poder e das tecnologias sexuais que circunstanciam os entendimentos de gênero no Brasil atual.

Importante destacar que a animação foi roteirizada e produzida pelo cineasta gaúcho Otto Guerra e pela cartunista Laerte Coutinho, com a participação dos atores Marcos Ricca e Mateus Nachtergaele dando vozes às narrativas *in off* e às falas das/os personagens que compõem a trama filmica. Estreada em 2019 nas salas de cinema do país afora, atualmente está disponibilizada e pode ser acessada nas diversas plataformas de *streaming* que alojam produções cinematográficas, desenhos e séries<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> A pedagogia menor é inspirada no termo “literatura menor” proposto por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1977). Compreende a desterritorialização dos saberes maiores (currículos, normas, produções da indústria cultural), a admissão da potência político-discursiva dos saberes e agenciamentos que mobilizam saberes dos grupos invisibilizados socialmente.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.itauculturalplay.com.br/>

A sinopse nos apresenta a saga de um diretor de cinema que enfrenta situações caóticas na produção de seu longa-metragem – um dos obstáculos é a rejeição dos “Piratas do Tietê” pela própria criadora. Para tentar salvar o filme, realidade, ficção, dilemas históricos, humor e o desdobramento econômico-político brasileiro da atualidade se misturam em teias complexas envolvendo questões psicanalíticas, contextos de saúde e doença, dúvidas existenciais de outras/os personagens, cultura *underground*, cultura *pop*, meta-referências à cultura erudita e à indústria cultural, questionamentos da masculinidade tóxica e da feminilidade padrão, a mudança generificada de Laerte e a onda reativa dos conservadorismos e fascismos que tomou conta do país na última década.

Quem se habituou ao universo das histórias em quadrinhos brasileiras, às publicações das Revistas “Chiclete com Banana” e “Los três amigos”, publicadas pela Circo Editorial na década de 1980 (MENDES, 2014), quem acessou as páginas de entretenimento dos grandes jornais impressos e consumiu *cartuns* nos anos de 1990 reconhece nas charges “Piratas do Tietê” uma das mais icônicas obras de Laerte. Leu as desventuras de corsários urbanos politicamente incorretos, navegantes das águas poluídas do Rio Tietê e detentores de uma vida marginal baseada em sexo e diversão. Com esta descrição, não é necessário ir muito longe para deduzir que, em seu período de edição e circulação, “Piratas do Tietê” difundiu representações de masculinidade pautadas no machismo, androcentrismo, no sexismo e em relações assimétricas entre as personagens, simbolizadas, ainda que pela vertente humorística, nos mandos e desmandos do “Capitão”, então chefe do grupo.

Em 2010, Laerte cedeu entrevista à Revista Bravo trajando vestidos e bijuterias atribuídas às mulheres e se declarando *crossdresser*, pessoa que usa roupas associadas a outros gêneros, desestabilização já praticada pela/o personagem Hugo Baracchini, mais tarde performada/o na travesti Muriel, ambos *alter egos* da cartunista e, ao mesmo tempo, testemunhas/os de sua transgenerificação – desse período em diante.

Dois anos depois, no Programa Roda Vida da TV Cultura<sup>6</sup>, por ocasião dos seus sessenta anos, ela assume uma negociação com as mulheridades/feminilidades dizendo não estar emulando uma mulher, mas se entendendo prazerosamente com signos e significados do universo convencional feminino e com coisas com as quais se sentia uma bela moça. Ao ser interpelada pelo chargista Angeli em relação a uma possível intimidação dos quadrinistas e por um exagero de masculinidade, responde que não se sentia constrangida apesar dos lugares estarem repletos de heterossexualidade. Essa postura representa as contradições e negociações de Laerte em busca das afirmações de sua identidade trans, num “movimento de vaivém, intercalando cisões de subversão nas quais a cartunista parece

<sup>6</sup> Para saber mais: <https://www.youtube.com/watch?v=j5hXQDThUiA&t=3602s>.

libertar-se das amarras normativas referentes ao sistema sexo/gênero, mas, também, contextos nos quais ela é novamente recapturada (INOCÊNCIO; CARVALHO, 2021, p. 48).

Além dos “Piratas do Tietê”, extintos ao longo da carreira de Laerte, Muriel é capturada para o roteiro da animação juntamente com personagens não tão conhecidos como: o Minotauro, figura delicada, misteriosa, nascida da relação entre uma mulher e um touro, com cabeça animal e corpo humano, sexualidade fluída e gênero indefinido, que assombra Azevedo, um político conservador, encapsulador de ódios e ressentimentos, fazendo da perturbação com a livre expressão da sexualidade/afetividade das pessoas a sua plataforma eleitoral e a ancora da perseguição moral a uma suposta ditadura gay; um Fernando Pessoa estilizado e com divagações poéticas e dúvidas sobre a realidade e o que fazer sobre isso; Otto Guerra e sua produtora falida com dificuldades em finalizar o filme; Ivan, médico ortopedista que gosta de se travestir e ser modelo artística longe dos olhares fiscalizadores da esposa; e, por fim, a própria Laerte como fio condutor da narrativa.

O espaço de contato, contradição e tensão entre todos esses tipos, seus desejos e uma convulsão sócio-política, ou, para usar de meta-referência, de uma “terra em transe<sup>7</sup>”, é um labirinto caótico (entrecortado por questões psíquicas e sociais nem sempre inteligíveis, porém libertárias), o qual depreendemos como uma metáfora da vida de Laerte, das diferenças e dos corpos cambiantes que fogem às tecnologias sexuais opressoras.

Dentro do emaranhado de (in)certezas do labirinto, esse espaço heterotópico (FOUCAULT, 2013) agenciador de fluxos e encontros das personagens com suas sexualidades, “abrigam-se diferentes identidades flutuantes cujos significados se estabelecem discursivamente” (VEIGANETO, 2001, p. 106); são também questionadas e contrastadas as questões de gênero, as negociações subjetivas, as estéticas, verdades e políticas entrelaçadas pelo jogo de rejeição/aceitação das diferenças, inclusas as sexuais.

Encampando o sentido etimológico, poético e político da experiência, podemos deslocar as travestilidades como modos piratas de rompimento ou como pedagogias de desobediência colonial e do gênero. Nesse sentido, Laerte pirateia sua própria pirataria ao indagar, reposicionar e avaliar os sentidos e significados das/os personagens criadas/os antes de sua transição para as experiências e os ativismos, agora, reconhecidos travestis.

Além dessas questões, na trama fílmica, a heterotopia pirata perverte espaços ideais (um Brasil que poderia ser ou poderia ser recontado) e reais (o Brasil fundado pela história colonial e apresentado

<sup>7</sup> Filme homônimo de Glauber Rocha que discute a situação de disputas golpistas do fictício país de Eldorado.

como tal), convidando espectadoras/es a conjecturar outras ficcionalidades ou modos de reinventar o país, quiçá, mais libertários.

Para problematizar essas questões e fazendo um trocadilho com as indagações apresentadas em "Cidade dos Piratas", suleamos nossa escrita em três seções: a) O que é necessário para decolonizar a história e o gênero: um revisionismo pirata e uma cartunista travesti; b) o que é preciso para se impor os fascismos nossos de cada dia: o ódio às diferenças e a invenção de um líder populista; c) o que é necessário para uma pedagogia contrassexual: Laerte e um filme resistência.

Desejamos, com nossa escrita e a narrativa fílmica de "Cidade dos Piratas", que sejam apreendidas resistências e experiências que nos interpelem e nos digam sobre modos possíveis de sermos pessoas. No encontro com Laerte e com a subversão dos gêneros nessa pedagogia pirata, que pode ser levada às escolas para se pensar, inclusive, a desterritorialização do currículo dominante, importa-nos justamente deslocar as possibilidades de decolonização do olhar, dos saberes, do poder, enfim, importa-nos que, para além da leitura e do conhecimento da animação, as/os leitoras/es possam acessar outras subjetividades e se permitirem contagiadas/os com a potência desestabilizadora dos afetos transgressores travestis.

## O QUE É NECESSÁRIO PARA DECOLONIZAR A HISTÓRIA E O GÊNERO? UM REVISIONISMO PIRATA E UMA TRAVESTI

1546. Um grupo bandeirante atravessa as margens do Rio Tietê abrindo picadas na selva, devastando a mata e os animais que encontram pela frente. O colonizador líder, em pausa para urinar, depara-se com um indígena tupi fazendo-lhe troça ao exhibir o genital. O bandeirante aterroriza-se, intimida-se e tenta ameaçar seu oponente, mas é surpreendido pelo disparo de uma espingarda empunhada pelo dono da terra originária. Os indígenas capturam o grupo e pretendem sacrificar o líder tão logo possam assá-lo numa fogueira antropofágica. Em meio ao ritual, o Capitão pirata retira-se de uma das ocas após uma orgia com as/os nativas/os. O bandeirante lhe oferece propina em moeda de ouro, em seguida, autorizado pelo sorriso irônico do pirata, é posto em liberdade. Com armas e violência, o sertanista captura, escraviza, educa e evangeliza a tribo indígena sob o endosso feliz dos demais desbravadores portugueses. Funda-se uma vila. Corte. 2018. Em praça pública, uma estátua homenageia os bandeirantes cristãos fundadores de São Paulo. Na escola estadual Raposo Tavares, a professora declama e repete a história da colonização do Brasil sob a ótica dos conquistadores. O Capitão pirata invade a aula, decapita a docente; crianças comemoram. Corte. Laerte em sua mesa de desenho contesta as/os personagens "Piratas do Tietê", alegando ter parado de fazer piadas com o modelo humorístico politicamente incorreto. Corte. Otto Guerra, bêbado e com

bloqueio criativo, vive o dilema da produção de um filme cujas/os personagens foram mortas/os pela autora. Corte. Fernando Pessoa cruza em sua barca poética as águas poluídas do Tietê. Corte. Os piratas dominam o rio. Corte. Um minotauro com caracteres sexuais ambíguos é moldado por alguém. Corte. Os piratas afogam o poeta e depois o sequestram. Corte. Close na placa com os dizeres: “Breve aqui massacre”. (GUERRA; COUTINHO, 2018).

Os primeiros 10 minutos da animação “Cidade dos Piratas” são construídos com a sobreposições de imagens que remetem ao passado colonial brasileiro, aos empreendimentos portugueses de conquista dos territórios, recursos ambientais e dos povos originários, à expropriação da força de trabalho, da natureza, das sexualidades e dos gêneros em tensões narrativas que ora refletem certo alinhamento ao modelo colonialista, ora a necessidade de ruptura com esse mesmo modelo e suas consequências políticas, econômicas e culturais na atualidade.

A pedagogia pirata de Laerte anuncia, em primeiro plano, o convite a uma perspectiva revisionista da história. Não se trata, entretanto, de uma reescrita imagética e narrativa com versões fantasiosas, simplistas ou negacionistas dos fatos constituidores da nação, mas de uma linguagem metonímica que opera por deslocamentos propositivos e críticos de nossas feridas coloniais, sobretudo, com a intenção (ou provocação) de expor as contradições dos projetos fundadores, de romper com as invenções modernas sobre a descoberta do paraíso perdido de Pindorama, Vera Cruz ou Brasil, de se contrapor à ideia de uma democracia racial e sexo-gendrada de modo pacífico. A poética confusa do filme desmonta a falácia dessa democracia sem problemas sociais estruturais, particularmente forjada na cordialidade de brancas/os, indígenas e negras/os, de mulheres e homens, da família conjugal, da cristandade e do trabalho visando o bem-estar comum, a igualdade legislativa e a universalização das experiências de suas/seus habitantes abaixo do manto de uma pátria amada e acolhedora.

Acreditamos ser esse deslocamento uma também condição de possibilidade para a compreensão, a crítica e a fratura das narrativas hegemônicas favoráveis às/aos que mantém a colonialidade do poder, ser, saber. Para o teórico decolonial Aníbal Quijano (2002) e a antropóloga feminista Rita Segato<sup>8</sup> (2018), é tempo de recobramos a memória de quem somos para deixar de ser aquilo que não somos; é tempo de romper com o espelho eurocêntrico porque somos emanações de territórios geográficos, estéticos e éticos expropriados e colonizados. Em outras palavras, é tempo de

<sup>8</sup> Entrevista em castelhano cedida a Jorge Gestoso. Disponível em: <https://bitly.com/GXyzw5>. Acesso em: 21 ago. 2021.

pensar as tensões que segregam, classificam e perpetuam subjugações baseadas em critérios raciais, generificados e sexistas de inferioridade riscados, desde a modernidade, em nossos corpos, em nossas intelectualidades e em nossos trabalhos.

A colonização nos roubou a memória das ancestralidades não brancas e não binárias pertencentes a nós e às nossas/os ascendentes indígenas originárias/os e negras/os (SEGATO, 2018, 10'30" – 10'40"). Atualmente, no entanto, esses e outros grupos sociais invisibilizados pela história oficial (pobres, LGBTQIA+, mulheres dos mais diversos pertencimentos) reivindicam o direito de expressar as próprias narrativas e de recobrar o reflexo no espelho. Suas mobilizações podem ser acompanhadas por meio dos ativismos sociais, artísticos, políticos, em pesquisas acadêmicas, redes de contato pela internet, edições de manifestos, saraus, *slams* de poesia, *hip-hop*, *rap*, mídias, entre outras expressões.

O movimento urbano conhecido como “derrubacionismo” (BEIGUELMAN, 2020), por exemplo, perfaz uma série de ocupações do espaço público com táticas ativistas anti-monumentos (estátuas, placas de rua, instalações, vias urbanas, marcos espaciais e temporais). Interessa macular a imagem fabricada/construída das/os grandes heróis/heroínas ou a crosta escultural que blinda escravagistas, militares, opressores, estupradores, colonizadores e dizimadores de povos originários ou tradicionais. Nesse contexto, são comuns as táticas de pichação, queima, adulteração, derrubada ou outra espécie de protesto junto a monumentos urbanos hegemônicos que contribuem para a captura e a colonização do imaginário no que diz respeito aos mitos forjados. Intervenções públicas em estátuas de navegantes, fazendeiras/os, capatazes e mercadoras/es de pessoas escravizadas despontam em diversas cidades dos Estados Unidos e da Europa.

A queima da estátua de Borba Gato, um dos bandeirantes mais homenageados no Brasil, promovida pelos Ativistas da Revolução Periférica no dia 24 de julho de 2021, em Santo Amaro, região metropolitana de São Paulo, insere-se no bojo de outros manifestos mundo afora. É uma tática de pirataria e *hackeamento* dos saberes dominantes. Os dizeres declarados no ato do incêndio – “A periferia vai descer e não vai ser carnaval” – reportam-se à uma conhecida música de Wilson das Neves, cujo mote convoca a revolução popular a partir das favelas e dos grupos considerados minoritários; ademais, encorpa a crítica sobre a dizimação étnica, sexual e ambiental operada pelos colonizadores das terras brazucas durante os séculos XVI e XVIII (Fig. 02).

Para além de um juízo de valores simplista apontando o certo ou o errado dessas atitudes e movimentações, é importante pensar em termos de seus efeitos discursivos e constituintes, ou seja, de como certas ações contestatórias mobilizam centralidade cultural, acionam nossas atenções,

desestabilizam os sentidos atribuídos, disseminam diferentes pontos de vista e contra narrativas capazes de dar voz e vez às pessoas subalternizadas, especialmente ao reposicionar a memória histórica e “a reprogramação simbólica das imagens que os monumentos projetam no imaginário” (BEIGUELMAN, 2020, n.p).

**Figura 2** – Estátua de Borba Gato, Santo Amaro (SP), antes e depois da intervenção do Grupo Ativista Revolução Periférica



Fonte: Site Veja São Paulo. Gabriel Schlickmann/Mário Rodrigues<sup>9</sup>

Ao fugir da linearidade cronológica, fiel aos calendários ou às versões oficiais de forjamento do país, porque se atreve a intercalar camadas, espaços, tempos, episódios de ontem e do hoje e subjetividades, “Cidade dos Piratas” produz também uma pedagogia “derrubacionista”, pois está ensinando a ressignificar e a reprogramar os fatos, feitos e *fakes* que nos subjazem, porque se dá conta do memoricídio praticado também nas políticas atuais e porque performa outros regimes de verdade na (re)contação histórica do Brasil (Fig. 3).

<sup>9</sup> Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/wp-content/uploads/2021/07/antes-depois-incendio-estatua-borba-gato-discussao-homenagem-figuras-contestadas.jpg.jpg?resize=650,433>. Acesso em 20/08/2021.

Figura 3 – Frame / personagem Bandeirante



Fonte: Cidade dos Piratas, de Otto Guerra e Laerte Coutinho (2018)

As práticas dizimadoras dos bandeirantes do passado sobrevivem, na animação, nas ações do político conservador Azevedo (quicá, caricatura do atual Presidente Jair Messias Bolsonaro). Azevedo chega a declarar que “pobres adoram ver a riqueza alheia não como resultado de trabalho, competência, mérito ou sorte, mas de algum roubo ancestral do qual teriam sido vítimas” (GUERRA; COUTINHO, 2018, 36’50” – 37’10”).

É como se, com essa figura de poder ligada à hegemonia masculina, Laerte quisesse nos advertir sobre a periculosidade da “história única” (ADICHIE, 2019); e sobre pontos de vista constantemente reiterados, discursiva e não discursivamente, os quais a colonialidade faz crer uma espécie de versão definitiva a ser ensinada nos diversos espaços culturais (escolas, currículo, livros didáticos, arquitetura urbana, museus, modos de organização social, sistemas de leis, palanques políticos, etc).

Segundo Maddox, Fabiana Carvalho e Eliane Maio (2021), as significações presentes em discursos e artefatos culturais hegemônicos carecem de ser desconstruídas; faz-se urgente a compreensão das diferenças coloniais e modos de desestabilização das categorias binárias e homogêneas, do colonialismo e seu reducionismo, da colonialidade do poder persistente nas estratégias – bio e necropolíticas – de perpetuação dos *apartheids* e de estigmatização das/os dissidentes. O autor e as autoras apostam em processos de deslocamento, da margem para o centro, reposicionando pessoas guetizadas para além das explicações fragmentadas, da geo-estética, das

teologias, das (com) versões do imaginário estipuladas pela branquitude, pela cisheteronormatividade e pela ciscolonialidade.

De certa maneira, a pirataria de Laerte perturba e cumpre com a função de burla e revisão de algumas histórias instituídas pelo poder. As/os personagens promovem os guetos e os lugares das/os dissidentes de um “cistema” sócio-político.

Mas há um processo de mudança corporal e de constituição de uma “subjetividade política” (PRECIADO, 2014) e há, também em Laerte, a migração de suas ideias e percepções de mundo da trans margem de uma mulheridade e da vivência social de feminilidade. A cartunista torna-se, ela própria, uma “máquina ciborgue” (HARAWAY, 2009) discordante do sistema sexo – gênero – desejo. Assumiu-se bissexual, mudou o visual, alinhou-se às militâncias e ativismos, refere-se a si no feminino e também no masculino, como moça e senhora, monta-se e escapa das definições binárias. Repagina as/os piratas dos *cartuns* dos anos de 1980 para um novo processo de significação.

“Homem ou mulher, criador ou criatura, popular ou erudito, artista ou ativista, gênio ou louco; como definir Laerte, afinal” (GUERRA; COUTINHO, 2018, 13’25” – 13’52”). Pelo tornar-se; pela experimentação! Pois, “às vezes, um cara tem que se montar, ué” (GUERRA; COUTINHO, 2018, 31’37” – 31’48”) e ser um corpo errático, cambiante.

Considerar o gênero como uma maneira de se fazer, como uma tecnologia sexual plástica e moldável, um experimentar-se ou se performar, conforme nos lembram Judith Butler (2006), Paul B. Preciado (2014) e Leticia Nascimento (2021), não implica na realização de uma atividade automática ou mecânica desconectada de uma matriz de significados generificados forjada na cisheteronormatividade ou na ciscolonialidade. Ao contrário, essa performance é uma prática de improvisação num cenário restritivo, pois o gênero e a experiência generificada não se constroem sozinhos; cada pessoa está se fazendo consigo ou para outra pessoa, ainda que esse processo aconteça em sua imaginação ou em espaços próprios de identificação.

Nesse contexto, podemos compreender o caráter artificial do gênero (inclusive, na história) e dismantelar a ideia de exclusivismo sexual porque os termos que compõem – sexo, corpo, gênero e desejo – encontram-se para além de si mesmos e estão imersos numa sociabilidade ou numa cadeia de significados que não possui uma única autoria sendo, portanto, contraditórios, ficcionalidades. Desafiando radicalmente a noção de autoria, de unicidade ou de binarismos inatos fundadores de mulheres e homens, outras performatividades podem ser consideradas tecnologias de resistência ou ações de contrassexualidade (PRECIADO, 2014), porque inventam corpos diferenciados da ordem biopolítica vigente.

Todavia, Laerte também diz que o “tornar-se” é cheio de contrastes:

[...] Travesti é um labirinto em alguns pontos iluminados, em outros, um pouco mais largo, em outros, escuros. É um labirinto, um novo caminho. [...] Essa velha que eu quero ser também não existe, eu estou construindo essa velha, eu aprendo com o repertório das coisas que existem, como disse Simone de Beauvoir, mulher, você aprende a ser mulher. [...] Mas, existe uma inconformidade com certas coisas. Hoje, estou vestido com roupas femininas, talvez eu sinta mais isso... No Brasil, as pessoas curtem muito travestis, é um fato, é um fato cultural brasileiro! Travesti sempre existiu e sempre foi muito procurada, ao mesmo tempo, sempre foi muito demonizada, perseguida, hostilizada, metida na cadeia e tudo... Existe uma impaciência muito grande em relação a coisas como essa, vestir roupas femininas, sair por aí, sem nenhuma intenção, não é (GUERRA; COUTINHO, 2018, 14'39" – 36'20").

Nesses enunciados de travestilidade há a consciência da experiência individual em processo, porém imbuída de ética, coletividade, do cuidado de si e da/o outra/o ciente da problemática convivência brasileira junto à população trans. Tal vivência é marcada por tensões insustentáveis, contradições, ambiguidades, violações e negligências orientadas muito mais pelo ódio e pelo cissexismo direcionados às travestis do que por uma espécie de amor ou convívio pacífico autorizado, por exemplo, no carnaval, no salão de beleza, em universidades, grupos LGBTQIA+ ou nos *points* de pegação autorizada e não autorizada. Segundo a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), o Brasil desde 2008 é o país que mais mata travestis e pessoas trans no mundo. Somente em 2020, 175 assassinatos foram registrados; São Paulo, Ceará, Bahia e Rio de Janeiro aparecem entre os cinco primeiros estados com mais assassinatos de pessoas trans desde 2017 (ANTRA, 2021).

Em linhas gerais, o cissexismo pode ser definido como

a organização sistemática de ações, noções discriminatórias e inferiorizantes de maneira institucional e/ou individual contra pessoas trans. A sua finalidade é afirmar que travestis, mulheres e homens trans, pessoas transmasculinas e demais pessoas trans são seres inferiores, que deveriam ocupar um lugar subalterno na sociedade. É uma instituição social que legitima e reconhece unicamente as identidades cisgêneras em detrimento das identidades transgêneras, através da sub-representação e invisibilidade, a fim de assegurar o status quo das identidades cis como o padrão hegemônico de ser e existir na sociedade (ANTRA, 2021, p. 08).

A estigmatização das pessoas trans é parte de nossa herança colonial e decorre também da ideia de que o natural ou condizente com a norma imposta é o melhor. A esses corpos o atributo de humanidade foi negado ao longo da história e, considerando o contexto racial, suas experiências foram lidas como monstruosas, bestiais, pecaminosas e traidoras dos padrões de uma suposta raça superior, no caso, a branca (OLIVEIRA, 2018; LUGONES, 2014; NASCIMENTO, 2021).

Corpos de pessoas trans e travestis foram submetidos a processos de categorização inventados pela cisgeneriedade.

Logo, os sentidos sobre a anormalidade vêm sendo construídos numa relação de estigmatização, subordinação, assujeitamento e preconceito das diferenças, sobretudo, para que se atribuam processos segregativos e ordenamentos inferiores nas classificações e na tipificação dos normais versus anormais, ou, de criação dos desvios, patologias, deficiências, processos de subalternização, marginalização, como também de tecnologias de correção, mutilação e readequação para aquelas/es em desacordo as normas vigentes. Nesses processos, há que se considerar, ainda, a captura ou a morte dos saberes dos grupos subalternizados – um epistemídio de valores, ideias, representações, ideologias e saberes pertinentes às/aos que não se enquadram no patriarcado, na branquitude, na cisheteronormatividade e ciscolonialidade.

Para o pensamento decolonial, a perseverança da opressão estrutura-se quando o pensamento local implementa os projetos globais de controle (econômico, da autoridade, do conhecimento, da natureza, do gênero, das sexualidades, das subjetividades) em sua própria produção. As diferenças geradas valorizam e hierarquizam as relações socioculturais de um modo racial e patriarcal, por um lado, e geopolítico, pelo outro (MIGNOLO, 2003; 2010). A diferença colonial torna-se “cúmplice do universalismo, sexismo e racismo” (BALLESTRIN, 2013, p. 104).

150

A feminista María Lugones (2014) lança críticas às marginalizações raciais, generificadas e afetivas da ciscolonialidade, lembrando-nos que a matriz biológica é determinante para a classificação dos corpos em humanos e não humanos, civilizados e incivilizados. Nos processos colonialistas, as pessoas dissidentes da cisheterossexualidade europeia foram categorizadas, portanto, como selvagens e desviantes das sexualidades civilizadas e coincidentes de sexo – gênero – desejo. Intersexos, travestis, mulheres nativas, mulheres lesbianas, homens gays, pessoas não binárias foram alocadas como sujas, monstras, desviantes.

Embora masculino e feminino sejam categorizações artificiais e fabricadas a partir de expectativas sociais para mulheres e homens, elas sempre serviram à manutenção de ordens políticas e ideológicas ligadas ao pensamento dicotômico do norte global, ou seja, toda forma de controle do sexo, da subjetividade, da autoridade e do trabalho existe numa conexão com a colonialidade (LUGONES, 2014). Para Rita Segato (2018, 9'40" - 10'01"), a colonialidade mata moralmente uma sociedade a partir de todo tipo de objetificação do corpo e de violação das mulheres e das/os diferentes.

Transexuais, transgêneras e travestis são experiências objetificadas socialmente em processos de discriminação, preconceitos, assédios, violações e violências de ordem física, psicológica, institucional, recreativa ou simbólica. A colonialidade do gênero contribuí para a restrição das

existências travestis, de mulheres transexuais e transgêneras ou para taxá-las como prostitutas, mercadorias, doenças; bagunça!

Nesse sentido, a professora travesti Megg Rayara de Oliveira (2018), contestando a branquitude como sistema, dimensiona o perigo das posições que reiterarem travestis e mulheres transexuais nos espaços de prostituição e do fetiche da beleza; ao passo que Letícia Nascimento (2021) denuncia a condição de *outsiders/no sisters* ou de irmãs excluídas nos apagamentos epistêmicos, nos reconhecimentos escassos, na dificuldade de fazer valer os poucos registros de histórias e experiências nos ativismos práticos e teóricos pautados por performadoras de outras mulheridades/feminilidades. A identidade travesti vive a tensão de ser a diferença e de estar em regimes de exclusão.

Por outro lado, em contextos de respeito à outridade, pessoas com ambiguidades e em dissidências foram/são reconhecidas sem serem assimiladas à classificação binária, decalque de uma biologia ou da colonialidade do poder, ser, saber e gênero.

As dissidências de Laerte, encorpadas em conjunto com as personagens transgressoras da animação (Muriel, Ivan e o Minotauro), agenciam um não à ordem biológica, biopolítica e colonial, pois são subjetividades produzidas a partir das vivências e pensamentos da cartunista.

Nesse contexto, a crise autoral de Laerte ou sua percepção de que é necessário reconfigurar seus corsários urbanos, antes lidos como subversivos e, agora, vistos como mantenedores de mecanismos opressivos, é a própria insurgência travesti, que revisiona a história maior, contada como verdade, a partir de sua história menor, subjetiva, mutante e potencializadora das insurgências trans; a partir da descrição do processo de travestilidade como construção e performance e não como fixidez ou apego aos discursos discriminatórios, aos corpos engessados, aos conservadorismos e às obliterações das múltiplas possibilidades de sexo – gênero – desejo.

## **O QUE É PRECISO PARA SE IMPOR AOS FASCISMOS NOSSOS DE CADA DIA? O ÓDIO ÀS DIFERENÇAS E A INVENÇÃO DE UM LÍDER POPULISTA**

O político Azevedo está em plena campanha. Sua plataforma eleitoral é a revolução conservadora dos costumes. Em um comício, defende a família, a moral e os bons costumes. No entanto, não consegue completar seu discurso, pois alguém na plateia está preocupada/o com sua genitália. Corte. Em um carrinho de bebê, anda por toda a cidade à caça do Minotauro. Corte. Tem sonhos perturbadores com jovens virgens especialmente selecionados para o desfrute do Minotauro. Corte. Visita a psicanalista e declara o medo de que a ditadura gay acabe com a família, a reprodução e o Estado. Corte. Em sua casa, despressuriza ódio e fobia encapsulando-os em pequenos

botijões que são armazenados numa espécie de porão. Corte. Sonha intranquilamente com gays dominando o mundo. Corte. Azevedo lança a campanha de extermínio ao Minotauro. Homens armados perseguem jovens virgens, o ortopedista crossdresser Ivan e outras pessoas que se arriscam a transgredir visitam o labirinto. Corte. Azevedo é eleito. Um vírus desconhecido assola a cidade. Pessoas matam-se umas às outras. Corte. A transfobia de Azevedo aumenta. Corte. O massacre se concretiza. Muriel é morta. Ivan leva um tiro. O disparo atravessa como um jato de sangue o rosto de Laerte. Corte. (GUERRA; COUTINHO, 2018).

Ao assistir à animação, tomamos o líder populista Azevedo por aquele que congrega a força (im)potente dos fascismos e ressentimentos em suas tentativas de perseguir, esconder, camuflar, oprimir e regular as diferenças. Por que as diferenças tanto o perturbam? Por que travestilidades incomodam ou acionam seus sentimentos mais aprisionados? Por que Laerte é odiada? E amada.

A/o normal depende da/o anormal para uma espécie de satisfação pautada pelo ressentimento, pelo medo de também ser anormal, pela necessidade de controle e por operações políticas de exclusão postas em circulação pelas normas vigentes. Sob esse prisma, os inúmeros ataques aos gêneros, às sexualidades e às diferenças no Brasil, institucionais ou em escala mais ampla, também necessitam ser problematizados – politicamente – junto à insurgência dos neofascismos tropicais.

De certo modo, a mentalidade fascista opera por um *ethos* narcisista e reativo a “tudo aquilo que não é espelho”. A/o profascista vê o mundo à sua imagem e semelhança e tem o desejo orientado por um modelo homogêneo ou padronizável de ser. Nesse aspecto, as alteridades, outridades e modos de vida dissidentes são lidos como ruídos que arruínam sua visão de sociedade paradisíaca, de passado mítico e de futuro ideal. Cria-se um medo subjetivador e biopolítico e, dependendo do contexto social, a exemplo, um país em recessão econômica, a solução de controle encontrada para se assujeitar as diferenças pode ser a defesa aberta de práticas de extermínio.

O filósofo Jason Stanley (2020) explica que contextos de recessão econômica abrem precedentes para uma espécie de “ansiedade sexual”. “Se o demagogo é o pai da nação, então qualquer ameaça à masculinidade patriarcal e à família tradicional enfraquece a visão fascista da força” (STANLEY, 2020, p. 127). Daí porque ameaças provenientes das forças econômicas abalam também o papel masculino tradicional, uma vez que nessa conformação ou performance de masculinidade junto ao desejo de força do Estado, o pai, o homem, os políticos demagogos ocupam a função de prover, gerir, proteger e eliminar as ameaças ao bem-estar.

A propaganda fascista amplia o medo ao sexualizar a ameaça da/o outra/o. Como a política fascista tem na família patriarcal e mononuclear a sua modelo-base, o sustento desse totem está

acompanhado de pânico morais e medos dos possíveis desvios (STANLEY, 2020). Por outra via, Rita Segato<sup>10</sup> (2020, n/p) nos lembra que o fascismo é uma estratégia baseada na criação de inimigas/os – “há que desenhar um inimigo comum para produzir uma aliança daqueles que, de outra forma, não estariam do mesmo lado”. A/o inimiga/o é sempre a/o outra/o.

Do ponto de vista dessas perspectivas, posições políticas e econômicas extremistas usam das diferenças, e no destaque dado pela animação “Cidade dos Piratas”, de pessoas transgêneras, de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e dissidentes como bodes expiatórios para aumentar a ansiedade e o pânico diante de uma ameaça de subversão das feminilidades e das masculinidades tradicionais.

A discussão acerca dos neofascismos, na animação e em trabalhos anteriores de Laerte, atravessa a protagonista de forma direta, pois

numa hierarquia de gênero centrada no homem, dentro da qual se supõe que os homens são melhores que as mulheres e que a masculinidade é superior à feminilidade, não há maior ameaça do que a existência de mulheres trans, que apesar de terem nascido homens e herdado o privilégio de serem homens, ‘decidiram’ ser mulheres. Ao abraçar nossa própria feminilidade, nós, em certo sentido, lançamos dúvida sobre a suposta supremacia da masculinidade. Para diminuir a ameaça que representamos à hierarquia de gênero centrada no homem, nossa cultura usa, para nos preterir, toda tática disponível em seu arsenal de sexismo tradicional (SERANO apud STANLEY, 2020, p. 135).

Essa conjuntura hierárquica acaba se tornando um exercício de imposição da normalidade no qual a população trans é lida como transtorno, ameaça e imoralidade.

Cindindo esse ponto de vista, a produção de saberes travestis de Laerte consolida-se num combate aos sexismos tradicionais e aos cissexismos ressignificados pelos neofascismos. Embora possua o atravessamento étnico-racial da branca e de uma classe social mais privilegiada e burguesa, Laerte, deslocando tanto a masculinidade feminina de Ivan como a reivindicação de pertencimento à irmandade /mulheridade trans de Muriel, conecta-nos às resistências e re-existências ao “cistema”; para além do alinhamento às lutas travestis no Brasil, a animação “Cidade dos Piratas” nos conduz a pensar a sobrevivência das ativistas trans e numa relação “pedagógica de denúncia e de desobediência” (ODARA, 2020). Endossa essa posição o pensamento de Viviane Vergueiro (2016), especialmente na ênfase dada à visibilização das existências de perspectivas críticas e complexas de pessoas trans, travestis e destoantes no estabelecimento dessa desobediência e de inflexões decoloniais e anticissexistas.

Em contraponto, entretanto, Azevedo consubstancia a continuidade do massacre colonial na atualidade, um processo escamoteado por pautas morais e subserviência econômica (Fig. 4). O

<sup>10</sup> Entrevista cedida ao Blog Boitempo. Disponível em: <https://bityli.com>. Acesso em 22 ago. 2021

político garante “que, com a revolução conservadora, tudo que está aí vai ficar como realmente está, não saíra pedra sobre pedra” (GUERRA; COUTINHO, 2018, 10’30” – 11’5”). Azevedo é a imitação daquilo que se acredita ser o machão de verdade; porém sua virilidade é também uma performance, uma prática mimética da visão da masculinidade pautada pelo poder, pela liderança, pela autoridade e pelo complexo edípico (BUTLER, 2003).

Figura 4 – Frame / Personagem Azevedo



Fonte: Cidade dos Piratas, de Otto Guerra e Laerte Coutinho (2018)

Abaixo das camadas de testosterona política, sobram o ressentimento, a impotência, os desejos mal resolvidos e as fraquejadas armazenadas em depósitos de ódio e violência. E, junto às dobras de seu patriotismo piegas, permanece a necessidade ciscolonial de defender o sexo, a natureza e todas as verdades binárias norte-centradas, especialmente porque, antes de mais nada, “o controle da política de identidade reside, principalmente, na construção de uma identidade que não se parece como tal, mas como a aparência ‘natural’ do mundo” (MIGNOLO, 2008, p. 289).

Em tempo, vale a ressalva: ainda que a reatividade profascista oriente visões hegemônicas e a ideia de um reflexo do natural, a diferença é parte do mundo.

Em parte alguma, como contrapõe a figura do Minotauro e das subjetividades na narrativa fílmica, não existem formações sociais que não tenham a diferença em seu bojo. No entanto, os modelos de vida majoritários

– por exemplo, o da classe média, tomado como padrão, propagado como um imperativo político, econômico e cultural, de consumo desenfreado, e que se impôs no planeta inteiro – dizem cotidianamente modos de vida ‘menores’, minoritários, não apenas mais frágeis, precários, vulneráveis, mas também mais hesitantes, dissidentes, ora tradicionais, ora, ao contrário, ainda nascentes, tateantes ou mesmo experimentais (PELBART, 2019, p. 114).

Por tais razões, a diferença ameaça tanto os pensamentos colonizados e profascistas, que funcionam por dogmatismos, delírios, estereótipos, operando reativamente frente a tudo aquilo que

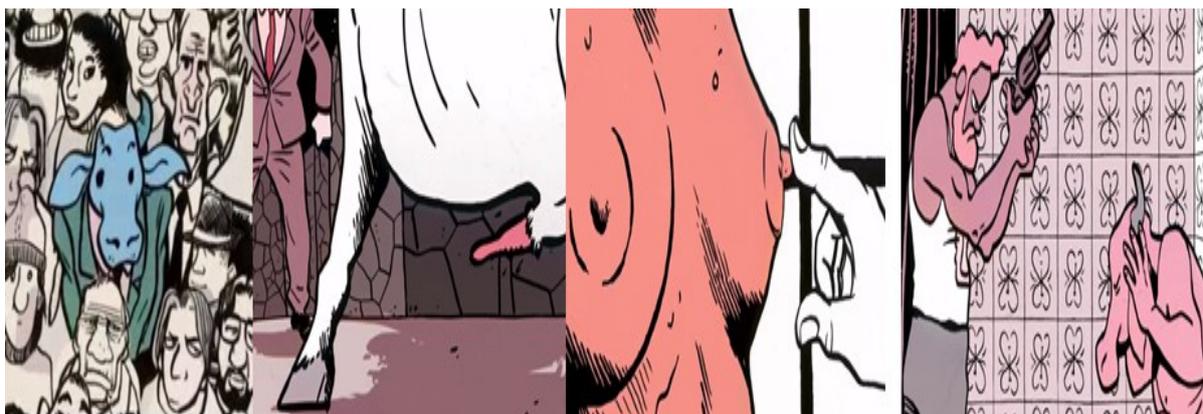
propõe modos de vida plurais, coletivos, híbridos, desviantes. Para combater essas forças, é necessário, segundo Viviane Vergueiro (2016), encararmos essas pseudo-virilidades fascistas que se encontram mais legitimadas para atuar e oprimir.

Na trama, a mitológica figura do Minotauro “curto-circuita” a lógica binária majoritária (Fig. 5) e a virilidade de Azevedo. Híbrida/o por excelência, composto de partes humanas e animais, sua estética borra as fronteiras modernas incitadas pela imagem-mundo europeia, branca, masculina e comportada.

O Minotauro e as travestis de Laerte “acabam por capturar influências nos entrecruzamentos com outros corpos, [...] revelando as multiplicidades da travestilidade de distintas pessoas que se reconhecem travestis, em oposição à existência de uma noção travesti paradigmatal” (CASTELEIRA, 2021, p. 58). Ou seja, essas personagens experienciam as diferenças do/no corpo, do/no discurso, dos/nos signos, representando construções identitárias de auto identificação, tanto do feminino quanto do masculino, em jogos de imitar, fazer-se, subjetivar e ser que desmontam a ideia única da travesti universal – a prostituta e dizimadora de lares.

Nessas composições, tais existências ameaçam as categorias identitárias fixadas como normas e verdades absolutas. Por isso, no filme, Azevedo as combate, por isso, é preciso eliminar a diferença para não se ver em espelho nela própria; por isso, as perseguições e o controle são tão necessários ao funcionamento dos fascismos, uma vez que qualquer classificação ou estereotipação facilita o enquadramento e a submissão dos corpos.

**Figura 5** – Frame / Personagem Minotauro



Fonte: Cidade dos Piratas, de Otto Guerra e Laerte (2018)

O Minotauro, conforme interpretamos, trata-se também de uma metáfora para a sexualidade, ou mesmo para o desejo, entendido aqui de forma mais ampla.

Azevedo se antagoniza com o Minotauro numa relação mal elaborada (de si e da própria sexualidade). O político chega a ter pesadelos, fato que o orienta a perseguir e a exterminar a antítese de seus valores congregada na/o monstra/o. Entretanto, fracassa em todas as tentativas, pois a diferença, o desejo e a liberdade são intrínsecos a ele, a todas as pessoas e às subjetividades.

Não fazemos, contudo, uma análise simplista dizendo que Azevedo seja um homossexual enrustido, mas que ele, na tentativa de eliminar os desejos de também ser a diferença ou de tentar padronizar o gozo e as sexualidades alheias, opera uma pedagogia do ódio e da crueldade. Exterminar o Minotauro seria, portanto, um tipo de confronto final, de exterminar a si mesmo ou da diferença congregada em si. Quando Azevedo, por fim, parece ter dado cabo ao oponente, sua face e seu corpo se transmutam no próprio Minotauro (GUERRA; COUTINHO, 2018). E, no desfecho de cada perseguição, a/o monstra/o reaparece numa cena diferente; renova-se! Traduz-se em vontade de potência, permitindo, de certa maneira, os encontros das subjetividades e das liberdades para mulheres e homens cisgêneras/os, travestis, mulheres e homens transgêneras/os.

Num sentido heterotópico, o labirinto do Minotauro é, geográfica e geopoliticamente falando, o lugar da/o outra/o ou da diferença, pois pode ser considerado um plano de fluxos trocas e alteridades onde não se estabelecem relações ou verdades únicas. Para Michel Foucault (2013), os espaços heterotópicos promovem uma espécie de decantação das normas, desconexão do tempo real; são um sistema de abertura e fechamento permeável aos processos e práticas sociais e às sobreposições de diferentes processos subjetivos. Dentre as várias possibilidades heterotópicas, espaços de crises e de desvios como labirintos, sanatórios, motéis, barcos e também currículos (PARAÍSO, 2018) são apontados como subversões e contrapontos aos lugares e às regulamentações instituídas.

Num efeito pedagógico, é como se um aprendizado acerca das diferenças estivesse ganhando aderência, não sendo possível exterminá-la, porque ela faz parte de nossas contradições, inclusive as políticas. É como se Laerte também quisesse nos dizer que o desejo orientado para uma sociedade homogênea, padrão, composta por clones de subjetividade, além de megalomaniaco, é delirante, e só faz sentido na mentalidade fascistoíde que não goza com a diferença.

Por outra linha de análise, podemos também dizer que as cenas descritas e o enredo fílmico de “Cidade dos Piratas” estão em consonância direta com o retrato político brasileiro da última década. Desde as jornadas de junho, em 2013, foi possível evidenciar as novas direitas brasileiras encampando movimentos de rua e eventos, até então, característicos de organizações políticas posicionadas à esquerda do espectro partidário (PINHEIRO-MACHADO; FREIXO, 2019). Outros reacionarismos foram protagonizando a cena política brasileira, tais como: a omissão das metas

concernentes ao combate das desigualdades de gênero nos Planos de Educação (anos de 2014 e 2015); o ódio de grupos cristãos extremistas contra LGBTQIA+ (2014 – ); o impeachment misógino de Dilma Rousseff e a posse de Michel Temer (2018); o assassinato da ativista Marielle Franco (2018); a ascensão do bolsonarismo e a eleição de Jair Messias Bolsonaro (2018); o combate aos direitos sexuais e a agenda antigênero do novo governo que tratam a população trans como inimiga (2019 – ); o uso necropolítico da crise sanitária da Covid19 como mote para deixar morrer grupos socialmente desfavorecidos<sup>11</sup> (2020 –), entre outros.

Na análise de Peter Pál Pelbart (2019), a cosmovisão das novas direitas assenta-se em reafirmar todas as divisões molares e coloniais de classe, gênero, raça, nacionalidade, religião, partido e de filiação. Desse modo, instâncias como igrejas (certas facções católicas e neopentecostais), o mercado, o Estado, a família, a mídia e até a justiça unem-se com o objetivo de operar por políticas de dissolução dos direitos civis dos grupos subalternizados, como também de controlar qualquer tentativa de embaralhar as fronteiras normativas de sexo – gênero – desejo.

Tais movimentos atualizam calibrações neocoloniais capazes de reterritorializar posições de sujeito numa conformação identitária orientada por um viés fixista, contribuindo para um projeto de controle facilitado e para o Estado mínimo: indígena é indígena e não é cidadã/ão; negra/o é negra/o apenas; homem é homem e não pode performar feminilidade; mulher é mulher e não pode se masculinizar; travesti não é uma experiência de mulheridade; escola serve para ensinar e instruir e não para formar militantes; brasileira/o é brasileira/o num idílio com a ascendência europeia; venezuelanas/os não podem cruzar a fronteira porque são latinas/os e ameaças a uma soberania nacional geográfica, econômica e política.

Não é sem propósito que Azevedo garante que tudo ficará como está no mundo, pois há

um modo de existência padrão que deve imperar, dizimando os demais – residuais, menores, insignificantes, experimentais –, que teimam em arrastar heranças bárbaras, sustentar utopias minúsculas, emitir vozes desafinadas, relembrar inutilmente dores pretéritas ou sonhos de futuro (PELBART, 2019, p. 140).

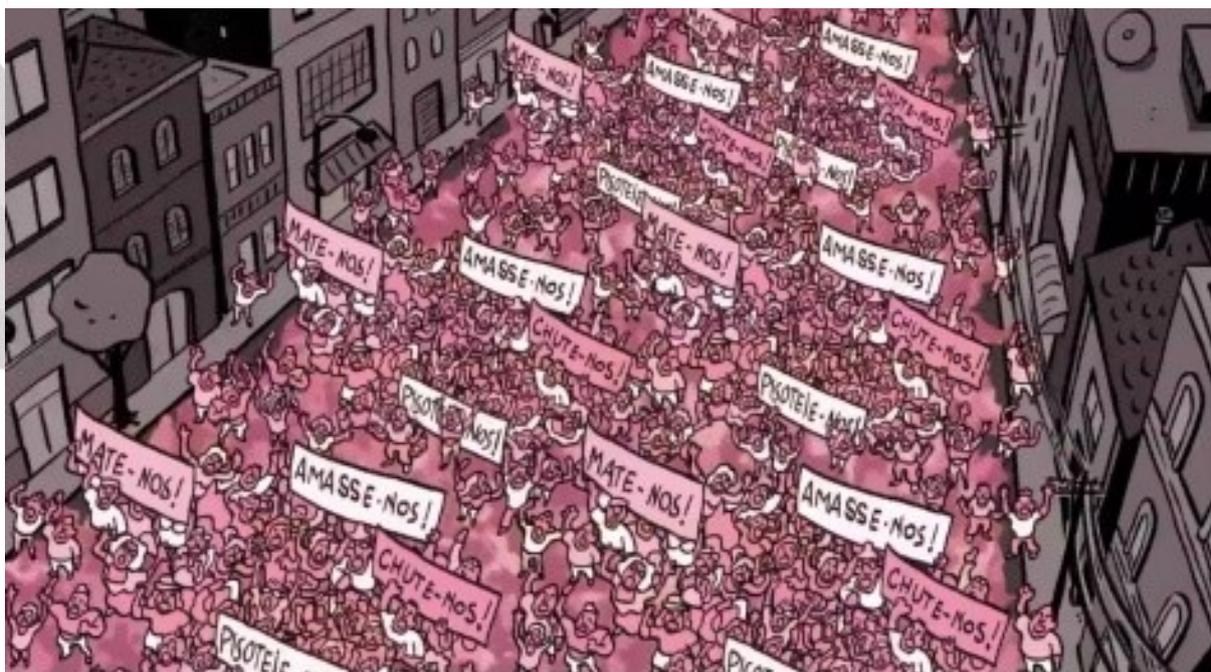
Com a revolução conservadora, na metáfora filmica ou na realidade brasileira, as divisões molares reafirmadas na última década abrem precedentes para populismos de todos os tipos. E uma das características do populismo é a ideia de que não se pode deixar que o povo tome as decisões da

<sup>11</sup> Azevedo usa um vírus insidioso e seu ódio como armas devastadoras da população. Embora o filme tenha sido lançado antes da Covid19, a gestão da pandemia no país atual ou no ficcionado pela animação sinaliza para as biopolíticas impetradas no nosso contexto neoliberal de nação periférica.

*polis* (pois lhe falta discernimento), sendo mais seguro canalizá-las na figura do governante (STANLEY, 2020), do líder, herói ou mito.

O populismo de Azevedo e seu cerceamento da liberdade são representados em tamanho gigante no filme quando comparados à pequenezza do povo (Fig. 6). A massa de apoio ao político manifesta seu desejo encampando cartazes com os enunciados: “amasse-nos”, “pisoteie-nos” e mesmo “mate-nos” (GUERRA; COUTINHO, 2018, 1:06’26” – 1:06’42”) enquanto Azevedo devasta a cidade.

**Figura 6** – Frame / Massacre promovido por Azevedo



**Fonte:** Cidade dos Piratas, de Otto Guerra e Laerte Coutinho (2018)

De onde vem a força totalitária desse gigante tão igual aquelas/es que o devotam? Que lógica sustenta relações nas quais tiranos, como Azevedo, ganham mais agência que os direitos de grupos socialmente desfavorecidos?

Quando compreendemos certa necessidade de controle e segurança da tradição pelas massas, por detrás de todo o moralismo ou de sua aparente civilidade, percebemos que muitas/os operam pela lógica da obediência a um fascismo servil (DE CAMPOS, 2018), especialmente criado para se submeter aos fascismos de colonizadoras/es. Assim, a canalização do controle da liberdade pelo líder, essa espécie de conforto para as massas ressentidas (econômica e subjetivamente), é estritamente ligada ao processo de criação das soberanias fascistas, pois o corpo vivo (individual e populacional) é também objeto das colonialidades e das biopolíticas. Todo ato de proteção ou subserviência ofertado

a uma comunidade resulta na autoridade para sacrificar vidas; e o estado de exceção é a normalização desse processo (PRECIADO, 2020).

Em outras palavras, o fascismo à brasileira deseja o espelho de seu passado colonial. E, nesse “cistema”, que não propõe a reelaboração das origens de seus flagelos, lucra aquela/e que sabe canalizar as insatisfações ainda que essas se encontrem no estágio de ressentimento. Dito de outra maneira: ganham as/os que se identificam com suas/seus opressoras/es. Em decorrência disso, a consagrada afirmação de Paulo Freire pode ser destacada para compreendermos as significações de ódio e crueldade: “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é se tornar opressor” (FREIRE, 2011a).

Emblema desse contexto em “Cidade dos Piratas” pode ser apontado na perseverança de ações violentas por parte da população e na repetição de palavras esvaziadas de significados sociais, particularmente como se esse vazio reverberasse uma espécie de cacofonia da política brasileira.

“Abomino todos vocês com seus mitos de modernidades, juventude, democracia, educação... Travestis! Deixem-me em paz com meus clássicos, entenderam, em paz”? (GUERRA; COUTINHO, 2018, 1:07’45” – 1:08’1”). Como um disco arranhado, um Corvo repete essas palavras enquanto contempla os destroços da cidade massacrada por Azevedo.

Laerte expõe em parodia a política brasileira presa na continuidade nunca elaborada do colonialismo / colonialidade e do caldo requentado da cacofonia das promessas e palavras esvaziadas na (macro)política partidária ou daquelas/es que sempre estão ao lado das/os notárias/os consteladoras/es do poder. É como se esse pássaro, o Corvo, e a própria Laerte nos avisassem: os fascismos sempre retornam, inclusive, como ameaça aos corpos cambiantes... E não haverá formas de se contrapor aos autoritarismos e totalitarismos se não ressignificarmos a nossa história e o sentido do que seja a sociedade; não haverá liberdade se não revermos a lógica do desejo que passa pela submissão ressentida e por nossas feridas coloniais racistas, misóginas, cissexistas e transfóbicas.

## **O QUE É NECESSÁRIO PARA UMA PEDAGOGIA CONTRASSEXUAL? LAERTE, UM FILME RESISTÊNCIA E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NADA FINAIS**

Azevedo se enforca após reconhecer sua impotência no extermínio do Minotauro. Corte. Laerte é indagada sobre a morte das/os personagens piratas. Responde ter sido suicídio. O entrevistador lhe pergunta: o que é a vida. A cartunista responde: A vida é uma coisa onde nós podemos produzir ensaios, apagar e começar novamente. Corte. O minotauro sobrevoa um novo mundo. Corte. Laerte é convidada por outro entrevistador a reescrever o lema da bandeira brasileira. Corte. Fernando Pessoa navega pelo Tietê em uma canoa, tece loas ao amor e às estrelas.

Corte. Otto Guerra quer acabar o filme. Corte. Um barco avança pelo horizonte. Sobem os créditos. Corte. Muriel pula descontraída e vivíssima nas ruas da cidade. Alguém lhe avisa que a parada LGBTQIA+ acabou. Muriel afirma: a parada sim, o orgulho continua! Corte. Fim (GUERRA; COUTINHO, 2018).

Não tencionamos uma resenha ou uma leitura única da caótica e conturbada “Cidade dos Piratas”. De nossas percepções da materialidade filmica, além das músicas, cores, enredos, sucessão de cortes ou de espaçamentos narrativos, personagens que podem ser capturadas por outras/os leitoras/es em sentidos pedagógicos, históricos ou transgressivos, gostamos da ideia do aproveitamento de seu (des)enredo para expor as piratarias, as (re)contextualizações, as corporeidades que se cambiam, especialmente como se precisámos, nesse tempo tomado por violências econômicas e epistêmicas, “inventar novos modos de exercício da política e da transformação da existência coletiva” (PELBART, 2019, p. 99).

No transcorrer do filme, as/os piratas subvertem a lógica da cidade e subvertem a si em sobreposições de ações, pensamentos e reposicionamentos da história brasileira do passado colonial à atualidade política. Talvez, as/os piratas tenham sido suicidadas/os, como diz Laerte, para a performance de modos contestadores operantes em outros corpos (reais ou ficcionais), quiçá, em uma “pedagogia da desobediência travesti” (ODARA, 2020) que se nega a atrelar-se à reiteração biológica e desestabiliza as ordens e as tentativas de enquadramento em um único lugar. Ou seja, a partir do corpo em transite de Laerte apontamos para uma pedagogia ou efeito pedagógico / discursivo que traga as identidades travestis para a política e para a educ(ação), especialmente para se projetar “a concretização de um pensamento cuja gênese deve compreender a historicidade de seu próprio local de fala, expondo a racialização, o sexismo, a LGBTfobia” (AGUIAR, 2020, p. 390). Ou, porque seja preciso contextualizar a lógica de coexistência com as dissidências e as diferenças e recuperar o estatuto de pessoas, conceitos e subjetividades para aquelas/es cuja humanidade sempre foi – onto e epistemologicamente – negada.

Se Fernando Pessoa nos lembra que navegar é preciso, com Laerte, navegamos em águas intranquilas e junto à sua barca pirata para ver, também diferentemente, os guetos da cidade, os devaneios filosóficos e as mutações da própria cartunista como se fôssemos transpostas/os para uma espécie de “lugar não lugar” ou de heterotopia de nossos corpos, gêneros, desejos, sobretudo para questionar e desobedecer os espaços e ordenamentos orientados pelo trabalho, pela história

dominante, pela regulação dos corpos, pela (re)produtividade ou por uma ideia fundante de um país totalitário, fascista e intolerante.

“Cidade dos Piratas” é, portanto, a barca a nos deslocar para outras paisagens nas quais a vida pode ser tomada por uma condição de rompimento com a lógica da repetição. Sim, há personagens orientadas/os pela neurose da ordem (político Azevedo, correligionárias/os, bandeirantes, empresárias/os), como há aquelas/es que propõem um curto circuito e um *hackeamento* operado pela potência desestabilizadora da diferença (Minotauro, Muriel, Ivan, Laerte, Jovens virgens).

Em se tratando de uma pedagogia cultural, que discute a perspectiva colonizada da negação da diferença, é importante destacar a potencialidade educativa de um filme que se conforma em resistência, principalmente porque a diferença é associada a uma questão à qual a educação deve dar conta (SKLIAR, 2003). Em muitas lógicas educativas, a diferença é obliterada pelo conceito de diversidade, que passa a ser lido estritamente sob o binômio norma-desvio. Assim, a/o outra/o passa a ser didatizada/o ou curricularizada/o como problema ou subjetividade a ser normatizada, sobretudo, porque o pensamento ocidental visou e continua visando a inclusão da diversidade desde que ela passe por violentos processos de apagamentos, adequação, docilização, subalternidade e se torne palatável ou próxima daquilo que nos seja familiar, esteja “dentro da caixa” ou caiba na mesmidade. Nessa compreensão, a diversidade nas educ(ações) não rompe com a lógica colonial (banalização da alteridade, binarização, racialização, segregação e submissão) e segue cumprindo com um papel de fetichização das/os outras/os no mesmo interim que contribui para seus massacres.

A diferença, em contraponto, não é a mesmice; ela é a vicissitude e o deslocamento. Quando a discussão da diferença escapa desse mesmismo, ela se abre ao inusitado, ao acontecimento, aos atravessamentos sem planejamento ou ordem esperada (CÉSAR, 2012).

Nesse sentido, a pirataria de Laerte é também pedagógica, pois cumpre o papel de colocar o pensamento colonialista e cisheteronormativo das instituições em suspensão.

As pedagogias culturais de “Cidade dos Piratas” não propõem eliminar ou dizimar o “resíduo” da alteridade ingovernável. Minotauro não clama pela sua catalogação no filme, ou quiçá, na escola. Ivan não é o espelho da masculinidade tóxica. Azevedo, embora tente, não mata a diferença em si mesmo. Muriel não clama por uma correspondência à mulher universalizada, à travesti operada, à travesti prostituída e outras ordens de subordinação alocadas em nossa sociedade. A travesti Laerte não clama por uma didática ou pela alocação de sua experiência num destino final, esperado e presumível. Pelo contrário, tais personagens ensinam que a diferença não pode ser apagada em função

de uma sociedade normalizada por inteiro, pois essa visão de uniformidade, além de impossível é, sobretudo, uma neurose das figuras totalitárias.

As personagens, modeladas por classe, gênero, etnia, cor, idade, pertencimento social, subjetividade, ensinam-nos que todas/os precisamos de corpos que se constroem e afirmam desejos e existências. Proposta político-poética que nos faz ler “Cidade dos Piratas” como uma pedagogia da diferença, pois suas proposições favorecem pensar a diferença para além da armadilha do diverso e de um novo sistema ordenador e domesticador da alteridade.

Diante das milícias e polícias do sexo – gênero – desejo, um modo de reexistir Muriel (Fig. 7) ou Letícia Nascimento ou Megg Rayara ou Tiffany Odara ou Laerte. E ou de insurgências contrassexuais e travestis transfigurando as políticas das instituições, dos espaços, das regras, dos dispositivos de sexualidades voltados ao poder.

Figura 7: Frame / Personagem Muriel



Fonte: Cidade dos Piratas, de Otto Guerra e Laerte (2018)

Isso não quer dizer, como pensam as/os reativas/os disseminadoras/es de pedagogias fascistas, que todas as pessoas se converterão em travestis afrontosas dentro de uma ditadura gay. Ao contrário, significa potencializar a pedagogia travesti para pensar naquelas/es vitimizadas/os pelo “cistema” e também naquelas/es que resistiram e fraturaram a sua lógica, por exemplo, a partir de dentro da educação formal ou da sociedade excludente, trazendo-nos outras educ(ações) e esperanças capazes de abalar os códigos normativos, os discursos, práticas e destinos impostos ao corpos.

Sob esse aspecto, Laerte e “Cidade dos Piratas”, a nosso ver, oferta-nos também pistas de práticas micro cotidianas de resistência e daquilo que está por vir, já que “as lutas não se dão tanto em torno da natureza das instituições, mas da forma desejável de vida” (PELBART, 2019, p. 99). Isso nos ajuda a pensar, por exemplo, nas potências travestis que *hackeiam* os espaços onde transitam, “provocando os olhares para suas existências, além dos ecos gerados, simbólicos ou não, para que

outras travestis se beneficiem e se reconheçam como parte do grupo, caso assim o desejem” (CASTELEIRA, 2021, p. 125). E também para que possamos compreender o porquê da capacidade de fabulação de um setor expressivo da população ainda permanecer cooptada pelas vias reativas de subjetivação, assujeitamento e repulsa às diferenças.

Essas outras educ(ações) acenam para a ideia freireana de esperar – a esperança na ação, praticada na necessidade ontológica de mudança da realidade. Por isso, apostamos também no sentido e nas aprendizagens pedagógicas dos corpos cambiantes, pois suas resistências se reposicionam frente aos esgotamentos, desesperanças ou à ideia passiva de espera.

Uma esperança colocada em prática quando Laerte, por exemplo, reescreve o lema da bandeira brasileira e nos coloca diante da concretude histórica de recriação de uma nova sociedade, frontalmente contraposta às visões de mundo ensejadas pelo patriarcado, colonialismo e neoliberalismo. Ou quando Minotauro quebra os padrões desenhados nos muros institucionais e sobrevoa o novo mundo sem os conservadorismos que desesperam nossos imaginários. O mundo no qual todas/os as/os que se sentem Muriel reconfigurem suas táticas, vivam em paz e tomem sua gin tônica à vontade – sem o medo dos dispositivos de policiamento e violação.

“Cidade dos Piratas”, portanto, se alinha às pedagogias da esperança que rompem com o neocolonialismo, com o neoconservadorismo ou com a ideia de um purismo de sexo – gênero – desejo, diga-se, inexistente. Então, pautamos a travestilidade como essa desobediência epistêmica ou como “[...] uma política radical, jamais, porém, sectária, buscando a unidade na diversidade das forças progressistas” (FREIRE, 2011b, p. 54); uma política de lutas democráticas e de pluralidades capaz de fazer frente ao poder e à virulência dos extremismos.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AGUIAR, Rafael dos Reis. Queer como desobediência epistêmica. **Virtua Jus**, Belo Horizonte, v.5, n. 8, pp. 381-397, 2020.

ANTRA. **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020**. São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2021.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, pp. 89-117, mai./ago., 2013.

BEIGUELMAN, Gizelle. **Ataques a monumentos enunciam desavenças pelo direito à memória**. 2020. Disponível em: <https://bityli.com/bkGF5m>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. **Deshacer el género**. Barcelona: Paidós Ibérica S. A., 2006.

CASTELEIRA, Rodrigo Pedro. **(Des)pregamento e táticas nos cotidianos narrados por travestis**. Curitiba: Brazil Publishing, 2021.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. A diferença no currículo ou intervenções para uma pedagogia *queer*. **Revista Educação Temática Digital**, Campinas, v. 14, n. 1, pp. 351-362, 2012.

DE CAMPOS, Rogério. **Uma inovação brasileira: o fascismo servil**. [17 de dezembro, 2018]. Disponível em: <https://bityli.com/ZMPVbe>. Acesso em: 30 ago. 2021.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Kafka-por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico – as heterotopias**. São Paulo: N-1 Edições, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

GUERRA, Otto; COUTINHO, Laerte. **Cidade dos Piratas**. Brasil: [s. n.], 2018. Animação. Português, (1:23').

HARAWAY, Donna. Manifesto Ciborgue. IN: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Antropologia do ciborgue**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. pp. 33-118.

INOCÊNCIO, Adalberto Ferdnando; CARVALHO, Fabiana Aparecida de. Precisamos verdadeiramente de um verdadeiro sexo? O domínio ético (ser-consigo) no documentário "Laerte-se". **Revista Diversidade e Educação**, v. 9, n. 1, p. 45-65, Jan./Jun, 2021.

LAERTE. Manual do Minotauro (Site oficial da Cartunista) - Acervo Anos Década 2020 - Palavra chave espelho. 2021. Disponível em: [www.laerte.art.br/](http://www.laerte.art.br/). Acesso em:

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n. 19, pp. 20-28, abr., 2002.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 22, pp. 935-952, 2014.

MADDOX, Cleberson Diego Gonçalves; CARVALHO, Fabiana Aparecida de; MAIO, Eliane Rose. In: ACCORSI, Fernanda; BALISCEI, João Paulo; TAKARA, Samilo. **Como pode uma pedagogia**

**viver fora da escola?** Estudos sobre pedagogias culturais. Londrina: Syntagma Editores, 2021. p. 237-260.

MENDES, Toninho. **Humor paulistano** – a experiência da Circo Editorial (1984-1995). São Paulo: Editora SESI, 2014.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, pp. 287-324, 2008.

ODARA, Thiffany. **Pedagogia da desobediência**: travestilizando a educação. Devires. Salvador, BA, 2020.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. Por que você não me abraça? Reflexões a respeito da invisibilização de travestis e mulheres transexuais no movimento social de negras e negros. **Sur**, v. 15, n. 28, pp. 167-179, 2018.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Gênero, Sexualidade e Heterotopia: Entre Esgotamentos e Possibilidades nos Currículos. In RIBEIRO, Paula et al (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: resistência e ocupa(ações) nos espaços de educação. Rio Grande: Ed. FURG, 2018. pp. 07-28.

PELBART, Peter Pál. **Ensaio do assombro**. São Paulo: N-1 Edições, 2019.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana; FREIXO, Adriano de (orgs.). **Brasil em transe**: bolsonarismo, nova direita e desdemocratização. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2019.

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

PRECIADO, Paul B. **Aprendendo do vírus**. São Paulo: N-1 Edições, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**, Marília, n. 37, pp. 01-25, ano 37, 2002.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Inscrevendo a sexualidade**: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do ensino fundamental. 2002. 126 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SEGATO, Rita Laura. 2018. Entrevista em vídeo cedida a Jorge Gestoso / Rumbo a CLACSO. Disponível em: <https://bitly.com/GXyzw5>. Acesso em: 22 ago. 2021.

SEGATO, Rita Laura. 2020. Entrevista cedida à Astrid Pikielny. O maior sentido da liberdade está na incerteza. Disponível em: <https://bitly.com/k1HCj4>. Acesso em: 22 ago. 2021.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

STANLEY, Jason. **Como funciona o fascismo**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. pp. 105-118.

VERGUEIRO, Viviane. 2016. Entrevista cedida ao Blog Boitempo. Estes tempos de golpe são tempos para encararmos as pseudo-virilidades. Disponível em: <https://bityli.com/>



Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/11148>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v16i26.11148>

Margens: Revista Interdisciplinar | e-ISSN:1982-5374 | V. 16 | N. 26 | Jun., 2022, pp. 167-182

Submissão: 25/10/2021

Aprovação: 12/02/2022



## A CULPA É TUA! O DISPOSITIVO DA FEMINILIDADE OPERANDO CONDUTAS DE JOVENS ALUNAS CONTEMPORÂNEAS

*IT IS YOUR FAULT! THE DEVICE OF FEMININITY OPERATING CONDUCTS OF YOUNG CONTEMPORARY STUDENTS*

Juliana Ribeiro de VARGAS  

Universidade Luterana do Brasil - ULBRA <sup>1</sup>

Diéssica RODRIGUES  

Universidade Luterana do Brasil - ULBRA <sup>2</sup>

**Resumo:** Decorrente de uma investigação maior, o presente estudo está articulado a partir dos aportes teóricos-metodológicos dos Estudos Culturais, Estudos de Gênero em vertente pós-estruturalista e dos Estudos Foucaultianos. O objetivo está em analisar e problematizar as falas de jovens de 13 a 16 anos, alunas do 8º ano de uma escola pública, localizada em uma região de periferia urbana sobre as situações de assédio e importunação que elas vivenciam. Como estratégia metodológica, valemo-nos dos grupos de discussão com vinte e cinco alunas, estudantes de duas turmas, que narraram situações de controle dos seus corpos dentro e fora do ambiente escolar. Acionamos o conceito de dispositivo da feminilidade para pensar como instituições, a exemplo da escola e ainda, discursos históricos, culpabilizam as mulheres pelas violências que sofrem. Por conseguinte, acabam por operar na condução das condutas dessas estudantes, regulando seus modos de ser e de viver.

**Palavras-chave:** Estudos Culturais. Estudos de Gênero. Sexualidade. Juventudes. Dispositivo.

**Abstract:** *As a result of a larger investigation, this study is articulated from the theoretical-methodological contributions of Cultural Studies, Gender Studies in a post-structuralist approach and Foucaultian Studies. The objective is to analyze and discuss the statements of young people aged 13 to 16, 8th grade students at a public school, located in an urban outskirts region, about the situations of harassment and harassment that they experience. As a methodological strategy, we used discussion groups with twenty-five students, students from two classes, who narrated situations of control of their bodies inside and outside the school environment. We use the concept of device of femininity to think about how institutions, like the school and even historical discourses, blame women for the violence they suffer. Therefore, they end up operating in the conduct of these students' behavior, regulating their ways of being and living.*

**Keywords:** *Cultural Studies. Gender Studies. Sexuality. Youths. Dispositif.*

<sup>1</sup> Professora Adjunta e pesquisadora PPGEDU / ULBRA. E-mail: [julivargas10@hotmail.com](mailto:julivargas10@hotmail.com)

<sup>2</sup> Acadêmica Curso de História ULBRA. E-mail: [diessica.g.rodrigues@gmail.com](mailto:diessica.g.rodrigues@gmail.com)

## DEPOIS DA ÚLTIMA NOITE DE FESTA: PRIMEIRAS PALAVRAS

Buscamos, neste texto, problematizar falas de jovens alunas, estudantes do final do Ensino Fundamental de uma escola pública de Sapucaia do Sul, região metropolitana de Porto Alegre (RS), com idades entre 13 e 16 anos sobre as situações de assédio e importunação que elas vivenciam em seu cotidiano. Vale destacar que tais situações ocorrem, nas imediações da escola, em locais com grande movimento e em quaisquer horários do dia, ou ainda, nos trajetos que elas percorrem entre suas casas e a escola.

É importante destacar que esse artigo decorre de uma investigação maior, que visou analisar relações estabelecidas entre diferentes expressividades das culturas juvenis contemporâneas e as práticas pedagógicas organizadas em escolas públicas, localizadas em regiões de periferia urbana, na região metropolitana de Porto Alegre (RS). Nas próximas seções, apresentamos as perspectivas teóricas e metodológicas do estudo, bem como sobre as falas das estudantes. Encerramos o texto compreendendo que as jovens se sentem reprimidas, uma vez que, ao andar na rua, sofrem assédio e se vêem submetidas à discursos historicamente construídos acerca do controle sobre as mulheres em muitas e variadas situações, inclusive no ambiente escolar.

Alinhadas às perspectivas teóricas que orientam essa investigação, compreendemos, de modo semelhante a Dayrell (2002, p. 119), que “o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais” para constituição dos/as jovens. A partir dessa premissa, entendemos a música como um cenário as práticas de subjetivação e constituição das condutas, em especial, das juventudes contemporâneas (VARGAS, 2015)

Desta forma, autorizamos-nos a utilizar, na abertura das seções deste texto, versos da canção Camila, Camila<sup>3</sup>, uma vez que retrata a situação de uma jovem que sofre com relacionamento abusivo. Apesar da composição pertencer a “outro tempo”, distante das temporalidades das estudantes dessa pesquisa (1987), entendemos que a invisibilidade acerca de algumas problemáticas das jovens mulheres, infelizmente, prossegue em nossa sociedade.

<sup>3</sup> “Camila, Camila” é de autoria da Banda *Nenhum de Nós*. Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=izIXvKmslGc>  
Acesso em 10 de setembro de 2021.

## DEPOIS DA ÚLTIMA NOITE DE CHUVA: AS ESCOLHAS TEÓRICAS

Os campos teóricos dos Estudos Culturais e dos Estudos de Gênero, em vertente pós-estruturalista, e as teorizações de Michel Foucault, permitem o aprofundamento da temática em questão. Em consonância com tais campos, compreendemos os sujeitos como constituídos e diferenciados discursivamente, segundo as condições de possibilidade de distintos contextos históricos e sociais. Logo, as jovens contemporâneas do estudo estariam sendo subjetivadas de distintos modos em suas (im)possibilidades de vida e, dessa forma, constituiriam suas feminilidades de acordo com os diferentes discursos. Entendemos que os processos de constituição das subjetividades das alunas jovens estão implicados nas formas como estas vivenciam a sexualidade e a feminilidade na contemporaneidade, uma vez que “os modos de subjetivação, são, precisamente, as práticas de constituição dos sujeitos” (CASTRO, 2009, p. 408).

De acordo com Michel Foucault (2012), os discursos organizam, constituem os sujeitos e os objetos aos quais se referem. Logo, não podem ser compreendidos apenas, como é evidenciado na epígrafe, como um anúncio neutro de palavras e significados. Os discursos, para o referido autor, são históricos, são “[...] fragmentos de história, unidade e descontinuidade da própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não do seu surgimento abrupto em meio às cumplicidades do tempo” (FOUCAULT, 2012, p. 143). A partir dessa premissa, pode-se pensar que os discursos são práticas organizadoras da realidade, a qual se difere nos distintos tempos e grupos sociais. Sobre o referido conceito, destaca o autor Veyne (2011, p. 50): “Os discursos são as lentes através das quais, a cada época, os homens perceberam todas as coisas, pensaram e agiram”.

Autoras que problematizam a história das mulheres, tais como Mary Del Priore (2009), Guacira Louro (2003), Dagmar Meyer (2003), entre outras, demonstram, pelos seus estudos, que a doação plena, o amor incondicional, a paciência constante, entre tantas outras, foram características estimuladas, ao longo dos tempos, nas sociedades ocidentais, a fim de naturalizar alguns comportamentos como formas adequadas do ser mulher. Exemplo dessa afirmação pode ser reconhecido na associação dos comportamentos femininos às histórias de personagens bíblicas, como Eva (a pecadora) e Maria (a submissa), as quais subsidiaram formas entendidas como adequadas e inadequadas para a conduta das mulheres (PRIORE, 2009). É preciso destacar que a naturalização de comportamentos femininos a partir de determinadas características, as reduzidas possibilidades de participação social à disposição das mulheres ao longo dos tempos e, também, a submissão das

mulheres frente aos ordenamentos masculinos foram e são questões problematizadas pelos Estudos Feministas e, posteriormente, pelas contribuições dos Estudos de Gênero.

Segundo Foucault (2009, p. 10), o termo sexualidade surge como discurso no início do século XIX, relacionado, entre outros fenômenos, ao desenvolvimento de áreas de conhecimentos diversas que “[...] cobriram tanto os mecanismos biológicos da reprodução como variantes individuais ou sociais do comportamento [...]”. É possível perceber que a difusão, principalmente nas sociedades ocidentais, de determinadas regras e normas sobre as quais instituições como igrejas, hospitais e escolas passam a apoiar suas ações, parece estar ligada às mudanças nas significações que os indivíduos relacionam aos seus deveres e prazeres, também como fenômenos relacionados ao discurso da sexualidade.

Para o referido autor, a sexualidade pode ser compreendida como um dispositivo histórico articulado por estratégias de saber-poder, essas regulam corpos, prazeres, discurso, controles e resistências (FOUCAULT, 2007). A própria conceituação do sexo constitui um elemento do dispositivo da sexualidade, o qual está intimamente relacionado às relações de poder estabelecidas em uma sociedade, como esclarece Judith Butler (2008). Assim, as tecnologias do sexo podem ser entendidas, a partir dessa premissa, como estratégias de funcionamento do dispositivo da sexualidade, materializadas em operações políticas, intervenções econômicas, em processo de moralização e responsabilização da conduta dos indivíduos nas sociedades, tal como afirma Foucault (2007, p. 159): “De um polo a outro dessa tecnologia do sexo, escalona-se toda uma série de táticas diversas que combinam, em proporções variadas, o objetivo da disciplina do corpo e da regulação das populações”.

É importante retomar que, em consonância com a perspectiva dos Estudos Culturais, compreendemos a juventude como uma categoria plural. Segundo Mario Margulis e Marcelo Urresti (1996), distintos modos de ser jovem constituem-se em relação a categorias outras, tais como idade, classe social, gênero e, desta forma, a juventude não poderia, como conceito, resumir-se em apenas *uma palavra*. De modo semelhante, estudos como os de Feixa, Fernández-Planells e Figueras-Maz (2016), Elisabete Garbin (2009), Juarez Dayrell (2012), entre outros(as), distanciam-se das classificações etárias e descrições biológicas na contextualização da categoria juventude. Contudo, na atualidade, certas características, como beleza, espontaneidade, vitalidade e versatilidade, acabam por ser naturalmente associadas à condição juvenil e são exaltadas por diversos discursos circulantes em nossa sociedade, a exemplo do discurso midiático e do discurso médico.

Conforme destaca Beatriz Sarlo (2004, p. 36), “a juventude não é uma idade, e sim uma estética da vida cotidiana”. Logo, na atualidade, podemos encontrar, em nossa sociedade, jovens de

doze, vinte ou quarenta anos de idade. Para Dayrell e demais autores (2012), a juventude pode ser considerada uma categoria dinâmica, atravessada pelas mudanças e transformações que ocorrem ao longo da história nas diversas sociedades. O referido autor compreende também que tal categoria é marcada pela diversidade, expressa nas diferenças sociais e culturais que constituem as posturas dos sujeitos compreendidos como jovens. Desta forma, compreende-se a “não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social” (DAYRELL, 2003, p. 42).

Mesmo compreendo-a como categoria diversa, é importante pontuar que o lugar social que é ocupado pelas jovens apresenta-se como uma dimensão importante para a organização dos seus modos de ser e de viver. Para Dayrell (2007), tal dimensão acaba por determinar, ao menos em parte, as possibilidades para a constituição de uma condição juvenil. Desta forma, é possível pensar que os jovens de camadas populares, tais como as alunas jovens deste estudo, enfrentam:

[...] desafios consideráveis. Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro (DAYRELL, 2007, p. 18).

## A LEMBRANÇA DO SILÊNCIO DAQUELAS TARDES: A METODOLOGIA

Tal como afirmam Meyer e Paraíso (2012), compreendemos que a organização das metodologias de pesquisa delinea os caminhos pelos quais o investigador dirige e conduz o seu estudo, demarcando assim, determinados modos de produção, os quais estão relacionados às perspectivas teóricas que o autor se filia. Frente as perspectivas teóricas sobre as quais este estudo fundamenta-se, destacamos que investigação qualitativa potencializa a visibilidade de fenômenos que têm ocorrido nas instituições de ensino na atualidade, em especial, entre os grupos de jovens estudantes. Segundo Norman Denzin e Yvona Lincon (2006), uma pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas utilizadas para dar visibilidade ao objeto de estudo. Nessa perspectiva, o trabalho analítico refere-se aos processos de interpretação e significação, afastando-se das mensurações e das relações causais entre variáveis.

Nas escolas participantes da pesquisa os/as alunos/as das turmas escolhidas foram observados ao longo de diferentes momentos da rotina escolar: entrada e saída da instituição, espaços de recreio e ao longo de situações de sala de aula, sendo os registros de tais momentos explanados em diário de campo. A observação participante visa a integração do(s) pesquisadores(s) no ambiente

de estudo, sua aproximação com os sujeitos investigados, a visibilidade de dados dos participantes do estudo, bem como a compreensão da relação entre as temáticas investigadas e às práticas pedagógicas realizadas nas instituições.

Posterior às observações, aplicamos um questionário que tematizava sobre distintas dimensões da condição juvenil, o que nos permitiu levantar/organizar dados para os grupos de discussão com as turmas em questão. Segundo Wivian Weller (2013), os grupos de discussão colocam-se como metodologia válida para a obtenção de dados acerca do contexto social e das visões de mundo dos participantes da pesquisa, pois "[...]constituem uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos" (WELLER, 2013, p. 58). De acordo com a autora, a referida metodologia permite abranger situações de diálogo entre os participantes, as quais não visam, efetivamente, à concordância, mas a percepção sobre as opiniões e pontos de vista de cada um. Dessa forma, é a interação entre os participantes a característica que proporciona "força metodológica" ao grupo de discussão, como também reforça Javier Callejo (2001) ao apontar que há nos grupos de discussão a ênfase na interação de grupo. Compartilhamos ainda com Carla Beatriz 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".

É importante destacar que a temática desse artigo surgiu em decorrência de falas das alunas em encontros realizados com a turma inteira (alunos e alunas), sobre a constituição de suas culturas juvenis, previstos na organização da pesquisa maior. O desenvolvimento dos grupos de discussão motivou as jovens de uma das escolas participantes, no município de Sapucaia do Sul (RS) a falarem sobre situações que vivenciam em seu cotidiano, as quais segundo as estudantes, causavam-lhe muito desconforto, apreensão e preocupação. Tais situações envolviam episódios de assédio e importunação sexual, ocorridos nas imediações da escola, nos trajetos entre suas casas e a escola e, nos espaços virtuais.

A partir do interesse das jovens em "falar sobre esse tema", organizamos um encontro com cada turma, apenas com as alunas, para que elas relatassem as situações vivenciadas. Neste encontro, as conversas realizadas foram gravadas em áudio e posteriormente degravadas. Vivian Weller (2013) refere, como uma característica vantajosa dos grupos de discussão, a possibilidade de os/as participantes sentirem-se mais à vontade, fato que contribui para que emergjam detalhes acerca das formas de convívio dos participantes, por exemplo. Assim, organizamos um encontro com cada

turma, na própria escola, apenas com as alunas. Nosso intuito, mais do que fazê-las falar, era dispor de sensibilidade e acolhimento para ouvi-las.

## E EU, QUE TENHO MEDO ATÉ DO SEU OLHAR: O QUE DIZEM AS JOVENS

Não conto pra minha mãe porque ela fala que **a culpa é minha** por sair com roupa inadequada, que fico me fresqueando para os outros. É sempre a mesma coisa (A. 15 anos)<sup>4</sup>.

E expressão “a culpa é minha” foi narrada por uma das alunas da escola quando as jovens descreviam casos de importunação e assédio, cenas sofridas por elas em situações do cotidiano e nas proximidades da escola. Vale destacar que todas essas situações ocorreram no turno diurno e em espaços de grande movimento de populares – a exemplo de um hipermercado.

Chamou-nos a atenção que *todas as jovens* pesquisadas (25 alunas) relataram que já foram alvo de importunação/assédio em espaços de grande circulação ou nas redes sociais<sup>5</sup>. Muitas delas foram incomodadas/assediadas por homens muito mais velhos, em ambos os espaços. No entanto, não contaram nem para seus pais, tampouco para outras pessoas, pelo receio de serem acusadas pelos mesmos como “provocadoras” de tais situações. Sentem-se desconfortáveis em falar, como no excerto que abre essa seção. Sobre o tema, as jovens ainda relatam:

**M. (14 anos):** Alguma menina já estava saindo de algum lugar e levou uma “passada de mão”, assovio ou escutou alguma coisa? Todas!

**C. (14 anos):** Nós temos medo de andar na rua, sempre ando com uma chave na mão com a ponta para fora. Quando vou buscar pão sempre ando de uma forma para tacar o pão na cara da pessoa.

**F. (16 anos):** Quando tu vai entrar numa esquina cheia de guris, tu fica se cagando porque tá cheio de guri e tu é só uma. Eu saí da casa da N., estava eu, a E. e passamos na esquina cheio de guri e eles ficaram cuidando, a gente largou na perna. A E. tapou o rosto.

**E. (15 anos):** Nesse tipo de situação, eu dou meia volta e não passo perto, troco de rua, atravesso. E ainda passo de cabeça baixa.

**M. (14 anos):** Já fui assediada, quando estava voltando para casa. Passa os carros buzinando, acontece todo dia. “Os jeitos” que as pessoas te olham dá nojo, dá vergonha.

<sup>4</sup> Em respeito às questões éticas da pesquisa, os nomes das jovens são preservados. Vale referir que todas as participantes e seus responsáveis responderam aos termos de assentimentos e consentimento da investigação.

<sup>5</sup> Vale referir que os excertos escolhidos para o presente artigo se referem às falas de algumas das jovens, em razão do espaço disponível para a discussão/apresentação do texto.

**K. (15 anos):** Acontece em lugares mais cheios de alguém te tocar. No Atacadão (hipermercado) isso já aconteceu comigo...

**Pesquisadora:** E os seguranças?

**K. (15 anos):** São os próprios funcionários que fazem isso com a gente... não adianta reclamar!

**V. (14 anos):** Eu estava no *Facebook* e, do nada, um cara, que nem era meu amigo, me chamou, perguntando se eu queria mil reais e perguntei: ‘Pra que?’. Ele respondeu: ‘para sair comigo’. Eu disse que não e perguntei se tinha cara de prostituta. Falou que não era o que eu estava pensando e era só um convite pra sair. Depois perguntou minha idade e falei 14! Ele disse que tinha 38 e [que] não era tão velho pra mim. Perguntou se eu era virgem, não falei nada, e daqui a pouco falou que se eu quisesse perder era só chamar ele, que me buscava e me trazia de volta. Me dava os mil reais ou um celular. Não contei para ninguém... só peguei e apaguei a conversa.

Em suas falas, as jovens relatam situações de medo e constrangimento. Não se sentem encorajadas em denunciar seus algozes, uma vez que escutam, muitas vezes de suas próprias famílias, que “a culpa é delas”. Frequentemente, também no ambiente escolar, essa discursividade repetia-se, como foi possível observamos em dos momentos de observação participante. Neste dia, a supervisora da escola interrompeu a aula que transcorria, batendo na porta, exigiu a presença, em sua sala, de duas alunas da turma que, naquele dia, estavam usando uma blusa modelo “cropped”, vestimenta que deixa parte da barriga de fora<sup>6</sup>. Vale destacar que as jovens estavam desrespeitando a indicação escolar que leva alunos e alunas a vestirem uniforme para assistirem as aulas. No entanto, uma vez que a escola em questão pertence a rede pública de ensino, essa é uma indicação, e não uma normativa.

O que mais chamou nossa atenção (muito mais do que a exposta barriga das estudantes) foi o discurso da supervisora escolar, afirmando que as alunas estavam vestidas de “modo indecente e provocativo”. A seguir, destacamos situações vivenciadas no espaço escolar que se aproximam desse entendimento: de que as próprias mulheres (independente de todas as estudantes terem menos de dezoito anos) seriam as responsáveis pela importunação e assédio que sofrem.

**P. (14 anos):** A gente nunca pode usar cropped, porque dizem que a gente provoca os guris. Que eles ficam de cabeça virada com as nossas barrigas e não prestam atenção na aula!

**A. (16 anos):** Mas, e quando os meninos vêm com uma bermuda que mostra mais a cueca do que outra coisa? Algum menino escutou julgamentos? A supervisão não fala nada... nenhum professor fala nada!

<sup>6</sup> O *crooped* é um modelo mais curto, “cortado”, de blusa feminina. Ver exemplos em: CAPRICHIO, 2015.

**B. (16 anos):** E os shorts? Nenhuma guria pode vir de short para escola... só de *legging* mais curtinha ou calça comprida! Dizem pra gente que a escola não é desfile de moda!

**R. (15 anos):** Tipo, um calorão e não podemos usar tal roupa por causa dos guris. Todo mundo já escutou em casa que tinha que trocar uma camisa, bermuda ou vestido, porque tinha que se dar ao respeito. Cuidar o que anda na rua por causa dos homens... Já, os meninos, não escutam que precisam trocar de roupa porque alguém vai passar a mão neles ou que uma mulher vai estuprar!

A partir de suas falas, podemos depreender que a escola perpetua discursos machistas de (des)controle da sexualidade masculina ao proibir que as meninas usem determinadas roupas, como shorts, blusas mostrando a barriga e calças muito rasgadas. Já, os meninos com calças baixas, não são repreendidos com a mesma ênfase. Sobre isso, Jeffrey Weeks (2010, p. 41) nos auxilia a compreender que: “Os homens são os agentes sexuais ativos; as mulheres, por causa de seus corpos altamente sexualizados, [...] eram vistas como meramente reativas”.

A partir das palavras do referido autor, é possível pensar que o exercício da sexualidade ocorra de modo distinto entre mulheres e homens. Enquanto estes são descritos – de modo direto – como agentes ativos, para aquelas depreende-se a ideia de hipersexualidade, que advém de seus corpos “naturalmente” mais sedutores que os masculinos. Podemos pensar que tais afirmações – tanto do autor, como as destacadas pelas jovens pesquisadas – estariam ligadas a discursos pautados nos campos da biologia e da psicologia, entre outros, os quais definem o lugar das mulheres como naturalmente “encantadoras” e “sedutoras”. É importante pensar tais discursos como um “investimento cultural, no qual a sociedade busca, intencionalmente, via múltiplas estratégias e táticas, ‘fixar’ uma identidade masculina ou feminina ‘normal’ e duradoura” (LOURO, 2010, p. 25). Vale retomar o conceito de gênero, uma vez que ele se refere ao modo como as características daquilo que é compreendido como masculino e feminino são instituídas e representadas. Como reitera Guacira Louro (2003, p. 22), o referido conceito “ênfata, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” entre homens e mulheres. Logo, frente ao entendimento do gênero como uma construção social, torna-se possível a problematização desta construção e, por conseguinte, dos discursos que a instituem.

Os ideais burgueses e positivistas presentes na sociedade brasileira, ao final do século XIX, potencializam a figura da mulher como esposa e mãe dedicada, responsável pelo desenvolvimento pleno dos filhos e pela harmonia no lar. A mulher “estaria voltada inteiramente aos afazeres do lar, espaço feminino por natureza” (SCOTT, 2012, p. 17). Apesar de tais ideais não se estabelecerem de igual maneira nas diferentes classes sociais, já que nas classes populares as mulheres se viam, pelas

necessidades primárias de vida, obrigadas a buscarem ocupações no mercado de trabalho, a restrição da mulher ao espaço doméstico era pautada pela legislação, fato que auxilia a compreensão da permanência de discursos acerca da diferenciação entre a mulher dona de casa e a “mulher da rua”<sup>7</sup>.

É válido lembrar que, segundo Foucault (2007), ao longo dos últimos três séculos, a sexualidade e o sexo nunca foram tão falados, provocando o que o autor denomina, desde o século XVIII, “de erotismo discursivo generalizado” (FOUCAULT, 2007, p. 39). Apesar de reiterados intensamente, tais discursos ainda circulam, em determinadas situações, a miúdo, em tom baixo, muitas vezes sob o aspecto de uma confissão. Conforme afirma Foucault (2007, p. 42), uma das características das sociedades modernas é a caracterização do sexo como assunto a ser sempre retomado, falado, porém “valorizando-o como um segredo”.

É importante ressaltar que a sexualidade acaba por ser descrita como uma dimensão incontrolável, difícil de ser dominada e, portanto, pode ser entendida como algo que *não tem vergonha*, tampouco *juízo*. É exatamente pela “insanidade” que a circunda, a qual também é produzida discursivamente, que a sexualidade dos indivíduos precisa ser regulada pelos discursos religiosos, médicos, jurídicos, no intuito de organizar “uma sexualidade economicamente útil e politicamente conservadora” (FOUCAULT, 2007, p. 44). É importante referir que Foucault (2007, p. 116) elabora, sobre a construção discursiva da sexualidade, o conceito de dispositivo, que “funciona de acordo com técnicas móveis, polimorfos e conjunturais de poder”. Como dispositivo da sexualidade, o autor compreende uma “grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas estratégias de saber e de poder” (FOUCAULT, 2007, p. 117).

A produção discursiva sobre o sexo e a produção acerca da sexualidade é múltipla e visível em distintas materialidades, como apresenta Foucault (2007) ao destacar a “explosão discursiva” ocorrida nos últimos três séculos sobre o tema. A própria emergência da “sexualidade” como termo ocorre, de acordo com o autor, em relação ao desenvolvimento de diversificadas áreas de conhecimento, no início do século XIX, que produziram “mudanças também na maneira como os indivíduos são levados a dar sentido e valor à sua conduta, aos seus deveres, aos seus prazeres, aos

<sup>7</sup> Segundo Ana Silvia Scott (2012, p. 23): “[...] foi somente no ano de 1943 que a legislação brasileira concedeu permissão para a mulher casada trabalhar fora de casa sem a ‘autorização expressa do marido’. A situação de dependência e subordinação das esposas em relação aos maridos estava reconhecida por lei desde o Código Civil de 1916. Neste código, o status civil da mulher casada era equiparado ao ‘dos menores, dos silvícolas e dos alienados’, ou seja, ‘civilmente incapaz’”.

seus sentimentos e sensações” (FOUCAULT, 2010, p. 193). Conforme Foucault, as instituições religiosas, judiciárias, médicas e pedagógicas fomentaram tais mudanças, produzindo saberes em diversas instâncias e acerca da sexualidade dos indivíduos. Nos tempos atuais, pode-se depreender que também a mídia e o próprio governo federal (no cenário atual) incitam uma produção discursiva sobre a sexualidade que, por vezes, reverbera os saberes filiados às instituições citadas<sup>8</sup>.

Novamente Jeffrey Weeks (2010), valendo-se dos estudos do sexólogo inglês Havelock Ellis, destaca que a linguagem utilizada para descrever a sexualidade parece ser “avassaladoramente masculina” (WEEKS, 2010, p. 41). É possível pensar que as colocações dos autores supracitados possam inferir na diferenciação discursiva que constitui as (im)possibilidades de homens e mulheres vivenciarem sua sexualidade.

Desta forma, permitimo-nos pensar na constituição de um dispositivo de feminilidade, constituído por discursos e regramentos visíveis em nossa sociedade. Em razão deste dispositivo, as reiterações de discursos mais conservadores, preconceituosos e limitantes à figura feminina, acabe por ocorrer. O conceito de dispositivo abarca para Foucault (2007, p.244) “um conjunto heterogêneo de discursos, instituições, estruturas arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas [...]”.

É possível pensar que um possível dispositivo da feminilidade atue, em certa medida, em conexão com outros dispositivos, a exemplo do dispositivo da sexualidade e ainda, do dispositivo pedagógico da mídia. Pode-se inferir frente as leituras de Foucault que, através do dispositivo da sexualidade, os comportamentos dos indivíduos acabam narrados como normais ou patológicos, como adequados ou inadequados para a vida em sociedade. Já o dispositivo pedagógico da mídia atua na constituição de sujeitos e na produção de subjetividades contemporâneas, ensinado aos sujeitos modos de ser e estar na cultura em que vivem. Para Fischer (2002) o dispositivo pedagógico da mídia pode ser compreendido como um aparato discursivo, uma vez que no mesmo são produzidos saberes e discursos.

É interessante destacar que para Agamben (2009, p. 40) os dispositivos podem ser caracterizados como “[...] qualquer coisa que consegue, de algum modo, “capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes”. Vale referir ainda que para Agamben (2009, p.41) o crescente aumento

---

<sup>8</sup> Desde janeiro de 2019, o Brasil é governado por Jair Messias Bolsonaro, candidato que se elegeu sob uma pauta que destaca, entre inúmeros temas, o conservadorismo no que tange às possibilidades de vida de homens e mulheres. Destaca-se, em seu governo, pelas afirmações polêmicas sobre gênero e sexualidade, a titular do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damare Alves. Para ela, uma menina de 10 anos, grávida ao sofrer abuso sexual “deveria ter levado a gravidez adiante e feito uma cesárea”. Ver: CATRACA LIVRE, 2020.

dos dispositivos em nossa sociedade corresponde a “uma igualmente disseminada proliferação de processos de subjetivação”

## ERA ASSIM QUE TUDO DEVERIA ACONTECER? A GUIA DE CONCLUSÃO

*E eu que tinha apenas 17 anos  
Baixava a minha cabeça pra tudo  
Era assim que as coisas aconteciam  
Era assim que eu via tudo acontecer  
(Camila, Camila)*

Em consonância com as premissas que norteiam essa investigação, compreendemos que o conceito de juventude remete à ideia de categoria plural, fato que a afasta de um modo único para descrevê-la e contextualizá-la. Contudo, na atualidade, certas características, como beleza, espontaneidade, vitalidade e versatilidade, acabam por ser naturalmente associadas à condição juvenil, exaltadas por diversos discursos circulantes em nossa sociedade, como no discurso midiático e no discurso médico.

Mensagens que exprimem ideias como sentar direito, andar devagar, brincar de casinha e sonhar com o príncipe encantado são exemplos de discursos que afirmam e reforçam comportamentos considerados, por diferentes grupos sociais, como naturalmente “atitudes de menina”. Da mesma forma, é possível entender que a escola, por meio de discursos visibilizados nos currículos e nas práticas pedagógicas, acabe por produzir uma forma adequada de compreensão acerca das questões de gênero e sexualidade. Quanto ao tema, esclarece Guacira Louro:

Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existam muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade (LOURO, 2003, p. 43).

Segundo a autora, ocorre, no ambiente escolar, uma padronização acerca das questões de gênero e sexualidade: uma determinada forma é elencada como a verdadeira, como a *expressividade real* sobre as constituições das masculinidades e das feminilidades. No entanto, como mulheres (em diferentes idades), pesquisadoras e atuantes no espaço escolar, entristece-nos perceber que essa *expressividade* acabe por cercear a voz das jovens, por muitas vezes... Nos assustou encontrar um grupo com mais de vinte estudantes que relataram situações de constrangimento e tristeza semelhantes, pelas quais todas já haviam passado. Nos incomoda, ainda mais, a escola não “ouvi-las” em nenhum momento!

A partir dos relatos das jovens, podemos depreender que o corpo feminino é controlado e objetificado. Elas sentem-se oprimidas e vivem com medo, pois, quando estão na rua, sofrem assédio. O medo é parte do cotidiano das mulheres que, ao andarem na rua, já imaginam o que podem usar para se defenderem caso sejam atacadas. O medo perturba, inibe o comportamento de uma jovem, quando essa abaixa a cabeça ao passar por um grupo de homens... tentando não chamar atenção.

Obviamente que a violência assusta a todos, no entanto (infelizmente) as mulheres (de todas as idades) parecem saber que, além dos bens materiais, seu corpo pode ser o alvo. Essas estudantes citam algumas de suas estratégias e conselhos que recebem ao sair na rua: evitar sair sozinha; trocar o caminho quando avistar um grupo de homens na rua que iria passar; atravessar a rua ao ver um homem com o carro estacionado.

Discursos circulantes nas escolas e nas famílias das jovens acabam por responsabilizá-las pelo assédio, pela importunação, pela violência que sofrem em seu cotidiano. Usa-se a biologia para naturalizar comportamentos, argumentando que a menina deve se cobrir conforme seu corpo vai se desenvolvendo – apelando a ideia do corpo provocador que deve ser coberto – já que o menino, por ser menino, tem uma tendência a “descontrolar-se”. Do mesmo modo, “as mulheres deveriam, por exemplo, ser mais recatadas no gerenciamento de sua sexualidade ou ainda, valer-se de sua condição feminina para alcançar os benefícios materiais que podem ser oferecidos por um homem” (VARGAS, 2015, p. 169). Todavia, essas são construções históricas e culturais, já que os meninos não são ensinados a se comportarem perto do sexo oposto, porque quem deve ser ensinada a ter postura é a mulher.

Segundo o que apontamos neste texto, consideramos possível pensar na existência e funcionamento de um dispositivo da feminilidade a partir do qual os discursos mais conservadores e limitantes acerca das possibilidades de vida das mulheres acabam por constituir-se como normativas sobre as posturas femininas. O presumido dispositivo, apoiado em discursos diversos, a exemplo do discurso religioso e do discurso biológico e das relações de poder diferenciadas entre homens e mulheres, fomenta possivelmente, a produção de modos de existência entendidos como adequados para comportamento feminino, o qual é reiterado pelas famílias, pela escola e poderia, em alguma, fomentar a naturalização das práticas de violência sobre as jovens.

Saibamos nós, professores/as e pesquisadores/as, apoiados nas teorizações produzidas e na nossa sensibilidade, produzir nas instituições escolares práticas educativas que se aproximem das juventudes contemporâneas, compreendendo-as em sua singularidade e potencialidade, educando também para a equidade de gênero e de sexualidade.

## REFERÊNCIAS

BUTLER, J. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. 2. ed. Tradução de R. Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CALLEJO, Javier. **El Grupo de Discusión**: introducción a una práctica de investigación. Barcelona: Ed. Ariel, 2001.

CAPRICO. Polêmica fashion: blusa cropped. Você usaria? **Capricho**, São Paulo, 18 dez. 2015. Moda. Disponível em: <https://capricho.abril.com.br/moda/polemica-fashion-blusa-cropped-voce-usaria/>. Acesso em: 18 set. 2021.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução de I. M. Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CATRACA LIVRE. Damares diz que menina de 10 anos estuprada deveria ter feito cesárea. **Catraca Livre**, São Paulo, 18 set. 2020. Cidadania. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/damares-diz-que-menina-de-10-anos-estuprada-deveria-ter-feito-cesarea/>. Acesso em: 19 set. 2021.

DAYRELL, J. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, jun. 2002, vol.28, no. 1, pp.117-136.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, pp. 40-52, 2003.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, pp. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, J.; CARVALHO, L.; GEBER, S. Os jovens educadores em um contexto de educação integral. In: MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil** – direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. pp. 157-171.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teoria e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FISCHER, R.M. Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro (RJ), v. 20, pp. 83-94. 2002.

FEIXA, C.; FERNÁNDEZ-PLANELLAS, A.; FIGUERAS-MAZ, M. Generación Hashtag. Los movimientos juveniles en la era de la web social. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, v. 14, n. 1, pp. 107-120, jan. /jun. 2016.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Volume 1. 18. ed. São Paulo: Graal, 2007.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: o uso dos prazeres. Volume 2. 13. ed. São Paulo: Graal, 2009.

FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos**: Ética, Sexualidade e Política. Volume 5. Tradução de E. Monteiro e I. Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

GARBIN, E. M. Conectados por um fio: alguns apontamentos sobre internet, culturas juvenis contemporâneas e escola. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Juventude e escolarização**: os sentidos do Ensino Médio. Brasília: TV Escola, 2009. pp. 30-40.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. *In*: LOURO, G. L.; NECKEL, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003. pp. 41-52.

LOURO, G. L. Pedagogias da Sexualidade. 3. ed. *In*: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. pp. 7-34.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. La juventud es más que una palabra. *In*: MARGULIS, M. (Org.). **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996. pp. 13-30.

MEINERZ, C. B. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, pp. 485-504, 2011.

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

MEYER, D. E. E.; PARAÍSO, M. Metodologias de pesquisa pós-críticas ou *Sobre como fazemos* nossas investigações. *In*: MEYER, D. E. E.; PARAÍSO, M. (Org.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. pp. 15-22.

PRIORE, M. **História das mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SARLO, B. **Cenas da vida pós-moderna**: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina. Rio de Janeiro: Editora UFRGS, 2004.

SCOTT, A. S. O caleidoscópio dos arranjos familiares. *In*: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (Org.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 15-42.

VARGAS, Juliana Ribeiro. **O que ouço me produz e me conduz?** A constituição de feminilidades contemporâneas de jovens contemporâneas no espaço escolar da periferia. 2015. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

VEYNE, P. **Foucault**: seu pensamento, sua pessoa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

WEEKS, J. O Corpo e a Sexualidade. *In*: LOURO, G. L. (Org.). **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução de T. T. da Silva. 3. ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2010. pp. 35-82.

WELLER, W. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. pp. 54-66.



Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/11154>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v16i26.11154>

Margens: Revista Interdisciplinar | e-ISSN:1982-5374 | V. 16 | N. 26 | Jun., 2022, pp. 181-192

Submissão: 25/10/2021

Aprovação: 04/02/2022

## DIVERGÊNCIAS E CONVERGÊNCIAS ENTRE O FEMINISMO DECOLONIAL DE MARÍA LUGONES, A HISTORIOGRAFIA FEMINISTA E O FEMINISMO PÓS-ESTRUTURALISTA

*DIVERGENCES AND CONVERGENCES BETWEEN MARÍA LUGONES' DECOLONIAL FEMINISM, FEMINIST HISTORIOGRAPHY AND POST-STRUCTURALIST FEMINISM*

Joyce Otânia Seixas RIBEIRO    
Universidade Federal do Pará - UFPA <sup>1</sup>

**Resumo:** Nossa intenção é proceder a análise comparativa introdutória de três relevantes abordagens feministas que dividem a cena dos estudos de gênero. Apesar dos riscos, a decisão metodológica foi pela pesquisa teórica (Salvador, 1986; Apple, 1994), cientes de que esta é politicamente informada, na medida em que as teorias revelam interesses de classe, de gênero, de sexualidade, de nação, de raça/etnia, de geração, e são vinculadas a prática social. Para proceder ao estudo, destacamos três aspectos a saber: os pressupostos, a noção de gênero e o compromisso político. Os resultados aos quais chegamos informam sobre a existência de divergências e de convergências entre estas abordagens feministas, confirmando a divergência inconciliável entre historiografia feminista e feminismo pós-estruturalista, convergência incoerente entre feminismo pós-estruturalista e feminismo decolonial, e convergência entre historiografia feminista e feminismo decolonial.

**Palavras-chave:** Historiografia feminista. Feminismo pós-estruturalista. Feminismo decolonial.

**Abstract:** Our intention is to carry out an introductory comparative analysis of three relevant feminist approaches that divide the gender studies scene. Despite the risks, the methodological decision was made by theoretical research (Salvador, 1986; Apple, 1994), aware that it is politically informed, as theories reveal interests of class, gender, sexuality, nation, and race/ethnicity, generation, and are linked to social practice. To proceed the study, we highlight three aspects, which are: the assumptions, the notion of gender and the political commitment. The results we have reached inform about the existence of divergences and convergences between these feminist approaches, confirming the irreconcilable divergence between feminist historiography and poststructuralist feminism, inconsistent convergence between poststructuralist feminism and decolonial feminism, and convergence between feminist historiography and decolonial feminism.

**Keywords:** Feminist historiography. Poststructuralist feminism. Decolonial feminism.

<sup>1</sup> Professora de Didática da Faculdade de Educação e Ciências Sociais do CAAB/UFPA. E-mail: [joyce@ufpa.br](mailto:joyce@ufpa.br)

## MAPEANDO AS PISTAS ANALÍTICAS

Durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado “*Produção generificada* do brinquedo de miriti: uma leitura a partir do pensamento decolonial de María Lugones”, desenvolvido entre os anos de 2018 e 2020, constavam entre os objetivos analisar a *produção generificada* do brinquedo de miriti a partir da noção de *colonialidade de gênero*, bem como pensar as contribuições do feminismo decolonial para análise dos processos subjetivos da dominação de mulheres colonizadas.

Por meio do trabalho de campo etnográfico em dois ateliês de produção do brinquedo de miriti - um artefato cultural da cidade de Abaetetuba, que conta com uma bicentenária tradição e é patrimônio cultural imaterial do estado do Pará -, descrevemos a *produção generificada* como um processo produtivo com tarefas generificadas, ancorado na crença de que existe trabalho *bruto e leve*; o *trabalho bruto* é tarefa masculina, sendo caracterizado pela modelagem da matéria-prima transformando-as nas peças miniaturizadas e multicoloridas; há outras atividades masculinas como lixar e selar/aplicar massa, porém, é importante ressaltar que, em geral, só o artesão-chefe modela. Já trabalho considerado leve é desenvolvido pelas mulheres, consistindo na pintura e no acabamento das peças. A *produção generificada* está naturalizada nos ateliês. Por meio da observação participante, conversações e captura de imagens logamos descrever o processo de *produção generificada*, porém, passou a nos inquietar a sua genealogia. Assim, por meio de Lugones (2008, 2014a), escavamos as origens da dominação patriarcal na América Latina, passando a incursionar, também, pela aventura colonial brasileira.<sup>2</sup>

Contudo, ao analisarmos os contornos do conceito *colonialidade de gênero* delineado por María Lugones (2008, 2014b), notamos o que nos pareceu certa inconsistência teórica, em razão da feminista argentina acionar a noção de gênero relacional de Scott (1995), ao mesmo tempo em que aponta para o imperativo de uma ação coletiva emancipadora nos moldes da historiografia feminista, já que essas duas abordagens contam com pressupostos teórico-práticos inconciliáveis. Assim, nossa intenção é refletir sobre os pressupostos, a noção de gênero e o compromisso político das três abordagens feministas – historiografia feminista, feminismo pós-estruturalista e feminismo

<sup>2</sup> Contamos as valiosas contribuições de: DEL PRIORE, Mary. **História do Amor no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006; DEL PRIORE, Mary. **Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil**. São Paulo: Planeta, 2011; DEL PRIORE, Mary. **História da gente brasileira: a colônia v.1**. São Paulo: LeYa, 2016; FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da família patriarcal**. 48ª ed. São Paulo: Global, 2003; RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

decolonial –, ainda que de modo breve, buscando destacar seus pontos de convergência e de divergência.

Como o problema é analítico, decidimos pela pesquisa teórica. Ainda que a pesquisa teórica apresente certos riscos como o fato de ser incompreendida e até negada por uma parcela considerável da comunidade científica, em razão de ser, supostamente, demasiado abstrata, com linguagem hermética e desvinculada da prática social, a reflexão teórico-crítica, para Apple (1994), guarda significância na medida em que toda investigação possui fundamentos teóricos com efeitos políticos. Outro argumento em seu favor, é o de Salvador (1986), para quem as teorias permitem aprofundar, estender e contribuir com a produção de conhecimento situado em certo espaço-tempo, sendo este um aspecto que marca sua produtividade. No campo dos Estudos Culturais latino americanos, a pesquisa teórica não é considerada asséptica e/ou neutra, mas sim, contingente e politicamente informada, pois as teorias são historicamente construídas e revelam interesses de classe, de gênero, de sexualidade, de nação, de raça/etnia, de geração, já que resultam de decisões vinculadas a prática social e são atravessadas por significados e representações subjetivas. Ao final, uma teoria nunca fala por si própria. O *modus operandi* da pesquisa teórica incluiu o levantamento da literatura pertinente, a documentação bibliográfica, a análise e a escritura; neste caso, manuseamos fontes primárias – livros, artigos e entrevistas – de María Lugones em língua espanhola, assim como fontes secundárias – artigos traduzidos – de Eleni Verikas, Louise Tilly, Joan Scott e Michele Perrot.

Organizamos o artigo apresentando os pressupostos ontológicos, o conceito de gênero, e o compromisso político de cada uma das abordagens em tela, para compará-los e destacar seus aspectos divergentes e convergentes.

## A HISTORIOGRAFIA FEMINISTA E O FEMINISMO PÓS-ESTRUTURALISTA

O feminismo tem sua origem com a contestação de um dos fundamentos da Revolução Francesa, a igualdade, já que as mulheres não foram contempladas pelos direitos políticos e sociais da nascente sociedade republicana francesa (SCOTT, 2002). A partir de então, as mulheres passaram a se organizarem em torno de lutas políticas como: direito ao voto, defesa de melhores condições de trabalho e o direito à educação. No que se refere ao campo teórico as feministas produziram e publicaram a partir de aportes diversos, como as teorias do patriarcado, do marxismo, da psicanálise, do anarquismo e do existencialismo, denunciando a miséria moral (ignorância) e a miséria política (opressão, subordinação) nas quais se encontravam. Avançando no tempo, a efervescente conjuntura

sócio cultural dos anos 60 do século XX influenciou sobremaneira o ambiente acadêmico, contribuindo com a consolidação da História das Mulheres ou historiografia feminista<sup>3</sup>. Assim, tanto a historiografia francesa quanto a estadunidense promoveram estudos e pesquisas acerca das mulheres considerando-as como campo de pesquisa e de saber para, posteriormente, passar à História do gênero e às relações de gênero (PERROT, 1995).

Os pressupostos da historiografia feminista constroem um edifício teórico-analítico ancorado em uma ontologia crítico-realista, na qual há uma realidade externa ao sujeito que precisa ser conhecida; aqui há a ênfase no contexto econômico – a determinação –, na causalidade e na ação humana, o que permite pensar estratégias políticas de emancipação. Conhecer a realidade é condição para tomada de consciência e para uma ação transformadora. Desse ponto de vista, considera o gênero como construto social e reflexo da economia, o que impõe a necessidade de buscar uma explicação material para as desigualdades, a exploração no trabalho, a subordinação e a violência (sexual, doméstica e no trabalho) vividas pela mulher. Sua finalidade é denunciar e anunciar uma sociedade emancipada na perspectiva social e cultural.

Desse modo, nesta abordagem, o objetivo primordial é descrever as experiências das mulheres a partir de um esforço para superar a carência de fatos relativos as suas vidas na França e nos EUA. Por conta da intenção de descrever as experiências das mulheres este conceito é denominado de gênero descritivo, e uma das consequências de sua aplicação é que o gênero acaba sendo considerado como sinônimo de Mulher.

Apesar de dominante nos anos 60, 70 e 80, esta abordagem foi criticada pela historiadora pós-estruturalista Joan Scott em meados dos anos de 90, quando passou a destacar seus limites teóricos e políticos, contribuindo com o trânsito e a visibilidade de outra noção de gênero. Scott (1995) movimentou o pensamento no terreno movediço de uma ontologia relativista, já que em sua abordagem não há um processo fundacional capaz de afirmar a existência de uma única e verdadeira realidade; as muitas realidades são construídas nas complexas e fluidas relações entre saber-poder, fazendo circular significados e sujeitos fragmentados. A partir das contribuições de Foucault e Derrida, a noção de gênero é refinada e complexificada, de modo a permitir não só descrever, mas analisar – o

<sup>3</sup> Segue a trilha da *nova história* que representa uma revolução epistemológica ao introduzir o humanismo na ciência histórica, produzindo conhecimento interdisciplinar com as contribuições das Ciências Sociais. Sua preocupação é com a análise das estruturas econômicas (sem ser economicista), com a organização social, com a psicologia coletiva e o cotidiano das classes populares, desprezando os fatos e enfatizando períodos de longa duração. Documentos são centrais nesta modalidade de pesquisa sendo analisados por meio do método indiciário, disseminado por Carlo Ginzburg. Para o historiador italiano, o objetivo deste método é a análise de um conjunto de signos presentes nos fenômenos históricos, pois se a realidade é opaca cumpre observá-la e interpretar seus indícios para decifrá-la.

que impõe o manuseio de teorias – as relações sociais e sexuais existentes. Essa noção de gênero radicaliza o pressuposto da construção social imprimindo forte tom relativista, na medida em que considera que a realidade é discursivamente construída.

Para Scott (1995, p. 86), o gênero é uma categoria útil de análise histórica e possui duas dimensões: a primeira, a construção social, que considera o processo histórico e a inter-relação permanente entre os elementos, que são condição para sua compreensão, como os símbolos, os conceitos normativos – doutrinas, religiosas, educativas, científicas, políticas e jurídicas –, a crítica a fixidez – dos binarismo que edificam as instituições e a organização social –, e a desconstrução da identidade subjetiva. A crítica a fixidez dos binarismos de gênero e de sexualidade leva ao questionamento da centralidade do homem expandindo o espaço de modo a permitir o debate sobre seu caráter relacional.

A segunda dimensão, a política, considera o gênero como uma forma primária de imprimir significado às relações de poder – a partir da analítica foucaultiana –, que são baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e que organizam a vida social. Com a inclusão das relações de poder e das diferenças na cena de gênero, as reflexões ficaram mais complexas, pois aqui não se trata da macropolítica estado-sujeito e/ou capital-sujeito, mas das micropolíticas cotidianas, o que exige outra noção de poder. Em geral, o poder é representado como domínio, força, controle, contendo significados unicamente negativos. Entretanto, na perspectiva foucaultiana o poder não é unicamente uma força negativa, mas uma força que produz o saber, o discurso, o sujeito e induz ao prazer. É esta perspectiva produtiva do saber-poder que permite pensar os gêneros como instáveis e acessar o aspecto relacional entre esses (não só mulher x homem, mas mulher x mulher, homem x homem, heterossexual x LGBTQIA+).

A intenção política no manuseio do gênero enquanto categoria de análise histórica é desconstruir discursos, símbolos, conceitos normativos, binarismos, a identidade subjetiva, enfim, a cultura de gênero hegemônica. A partir da crítica ao gênero descritivo, Scott (1995) revigora o conceito tornando-o necessário mesmo quando não se discute o masculino, dada sua amplitude analítica. Isto porque para a autora, não é o bastante descrever os problemas vividos pelas mulheres a partir de origens únicas, sendo imperativo considerar os processos em redes complexas e voláteis, para analisar o significado em sua interação social concreta. Ao considerar o significado, o sujeito individual é acionado –já que não existe experiência sem significado –, articulando-os, pois, ambos são fundamentais para a compreensão da mecânica dos gêneros e da possibilidade de mudança discursiva.

Nesse sentido, a experiência é considerada como fonte de subjetivação, o que leva Scott (1999) a valorizar a política em outros termos, analisando os processos de constituição subjetiva, de modo a abrir espaço para pensar a resistência no interior das construções discursivas. Hoje, os excessos do saber-poder em tramas para a dominação étnica e/ou religiosa, induz a reações insubmissas na arena das lutas sociais por liberdade, configurando resistências micro políticas em favor da individuação, como argumenta Castelo Branco (2002). Para Verikas (1994), a noção de gênero relacional não se configura como abandono da política como uma leitura rasa pode afirmar, mas como outra modalidade de prática política que, no final, proporciona resultados férteis a compreensão de tais problemas.

### NOTAS SOBRE O FEMINISMO DECOLONIAL DE MARÍA LUGONES

María Lugones é filósofa argentina, feminista, e professora de Estudos da Mulher e de Literatura Comparada na Universidade de Binghamton/Nova York. A partir do ano de 1998, passou a integrar o Grupo Modernidade/Colonialidade, contribuindo com o refinamento teórico e com as políticas relativas ao gênero, a Mulher e ao feminismo na América Latina. Seu pensamento decolonial é marcado por uma ontologia crítico-realista, em razão da autora considerar a existência de uma realidade externa que oprime e aprisiona as mulheres nativas, logo, precisa ser conhecida para tomada de consciência para uma ação transformadora. A realidade mencionada pela autora é o sistema-mundo moderno/colonial capitalista e patriarcal, que domina e subjetiva os povos nativos por meio de certos mecanismos<sup>4</sup> como a *racialização*, os binarismos, as representações, o eurocentrismo, bem como de certas estratégias como a *colonialidade do poder*, a *colonialidade do saber* e a *colonialidade do ser*.

O sistema-mundo moderno/colonial de gênero, estruturou-se sustentado por dicotomias que classificaram os gêneros, hierarquizando-os de modo que no topo da pirâmide está o homem branco, europeu, heterossexual; no centro, a mulher branca reprodutora da raça dominante; na base, estão os negros, indígenas e mestiços classificados como não-humanos. Nessa hierarquia racializada as mulheres negras, indígenas e mestiças foram ainda mais excluídas, não sendo representadas na

<sup>4</sup> A *racialização* subjetiva por meio de modos de agir e de pensar que inferiorizam as culturas nativas; os binarismos produzem a oposição entre polos inconciliáveis (branco x negro-indígena-mestiço, homem x mulher), determinando a superioridade do polo positivo (branco, homem, heterossexual) e a inferioridade do polo negativo (mulher mestiça-negra-indígena-transgênero); as representações são verdades universais e incontestáveis disseminadas pelo discurso colonial, visando o controle identitário e subjetivo (ex: o europeu é civilizado, o nativo é selvagem); por fim, o eurocentrismo afirma a Europa como modelo de civilização a ser seguido pelas demais nações.

categoria Mulher, pois em não sendo humanas, sequer existiam. E assim, em razão da categoria universal Mulher referir-se unicamente a mulher branca, excluiu-se as negras, mestiças, indígenas e transgêneros. Ao excluir as mulheres nativas do mapa do mundo, o homem branco (assim como a mulher branca) assimilou a colônia descartando o cosmo nativo (práticas, crenças, linguagem). Tal *violência epistêmica* da aventura colonial ibérica naturalizou a superioridade do homem branco europeu sobre os povos colonizados, impondo o patriarcalismo e a heterossexualidade como padrão.

Considerando este contexto, Lugones (2008) delinea a noção de *colonialidade de gênero*, uma aposta para saltar as fronteiras limitadoras da noção de gênero biologizante de Quijano (2005). Para tanto, se apropria da noção de gênero relacional de Scott (1995), para afirmar o gênero como uma condição imposta aos corpos, produzida e reproduzida por meio de estratégias e de mecanismos que legitimam o poder colonial. Assim procedendo, salta as fronteiras limitadoras da análise biológica, tentando avançar na direção de uma noção socialmente construída, relacional e com uma ação bem definida. A despeito do fim da colonização, Lugones (2008, 2014b) argumenta que a *colonialidade de gênero* segue circulando entre nós, mesmo sem ser integralmente internalizada, pois mulheres nativas são seres históricos, logo, não podem ser reduzidas a dimensão de seres oprimidas, passivas e vazias. Nesse sentido, a superação da *colonialidade de gênero* é possível no feminismo decolonial, por meio de ações capazes de representar e visibilizar os *não-ditos* da modernidade, as mulheres negras-indígenas-mestiças e transgêneros, ignoradas até mesmo pelas feministas brancas ao afirmarem a lógica universalista.

Para Lugones (2014b), as mulheres de cor não são unicamente colonizadas e oprimidas, são seres que resistem as *colonialidades*, por terem subjetividades oposicionistas e por habitarem um *locus fraturado*, um espaço-tempo cindido pela tensão entre o moderno e o não-moderno, entre a cultura colonial e a cultura nativa. Neste *entre-lugar*, a lógica de resistência passa a ser considerada não um fim, mas um ponto de partida para pensar uma ação política capaz de enfrentar a opressão colonial de gênero. No processo de resistência, é preciso forjar e fortalecer as alianças transgêneros, transraciais e transclassistas em prol da coalizão entre mulheres colonizadas.

Da perspectiva epistêmica, a teoria precisa ser historicizada de modo a permitir a compreensão das relações inter subjetivas que permeiam a opressão. Desse modo, a teoria não permite apenas uma descrição da opressão das mulheres, mas fornece os elementos para que as mulheres possam entender as opressões múltiplas e a complexa lógica das diferenças, rumo a uma coalizão criativa capaz de enfrentar o domínio colonial. Assim, a resistência é teórico-prática: teórica por meio da

*interseccionalidade*, e prática por meio de ações capazes de construir alianças entre as mulheres colonizadas.

## CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE AS TRÊS ABORDAGENS FEMINISTAS EM TELA

Considerando a breve descrição das três abordagens feministas apresentadas anteriormente, sistematizamos no quadro abaixo os aspectos centrais de cada uma delas, de modo a refleti-los comparativamente.

**Quadro 1 - Divergências e convergências entre as abordagens feministas em análise.**

Abordagens feministas	Historiografia feminista	Feminismo pós-estruturalista	Feminismo decolonial de María Lugones
<b>Pressupostos</b>	<b>Ontologia crítico-realista</b> - ênfase na determinação (contexto econômico), na causalidade e na ação humana.	<b>Ontologia relativista</b> - ênfase no poder (coerção social), na diferença e no significado dos complexos processos de regulação, de modo que as subjetividades são voláteis e mutáveis.	<b>Ontologia crítico-realista</b> - foco na determinação (contexto econômico-cultural), na causalidade e na ação humana.
<b>Noção de gênero</b>	Gênero descritivo, um construto social, consequência do contexto.	Gênero é uma categoria analítica, produzido pelo saber-poder e pela diferença, sendo volátil e relacional.	Gênero relacional (parcialmente).
<b>Compromisso político</b>	Denunciar e combater a opressão da Mulher, visibilizar suas experiências, lutar por sua emancipação e pela transformação social.	Desconstruir os discursos e os significados de gênero produzidos pelo saber-poder, para fragiliza-lo; resistência micropolítica e subjetiva.	Denunciar e combater as opressões de gênero vividas pelas as mulheres negras-indígenas-mestiças-transgênero; Resistir por meio de alianças emancipadoras para o bem viver.

Fonte: quadro elaborado pela autora (2021).

Verikas (1994) argumenta que a contenda entre historiografia feminista e feminismo pós-estruturalista ainda não foi resolvida, pois ambas as abordagens possuem fundamentos teórico-metodológicos de difícil equação. Para termos a dimensão da contenda, Tilly (1994) esclarece que a historiografia feminista enfatiza o contexto econômico, a causalidade e ação humana para a emancipação e o feminismo pós-estruturalista, com um caráter mais analítico, enfatiza a abstração, o

saber-poder e a diferença, o que permite acentuar as variações entre os gêneros, bem como decifrar os significados implicados nos complexos processos de dominação. Contudo, para a autora, há limitações em ambas: a historiografia feminista, fundamentalmente descritiva negligencia a abstração (teoria), e o feminismo pós-estruturalista, por sua vez, superestima a abstração e a coerção social (controle, regulação) o que leva, supostamente, ao desaparecimento do sujeito e a impossibilidade de emancipação. Tilly (1994) nos coloca um grande desafio, pois para ela o ideal é a combinação de ambas, com vista a um produtivo estudo das mulheres e do gênero ancorados na descrição, na explicação, na interpretação e na análise.

Agora, com o feminismo decolonial dividindo a cena, temos mais alguns pontos para a reflexão. Talvez Lugones tenha tentado uma composição com ambas abordagens feministas, optando pela noção de gênero relacional de Scott para considerar as diferenças entre as mulheres colonizadas, sem, contudo, negligenciar o contexto e a ação política da historiografia feminista. No artigo *Colonialid y género* (2008) não há menção a Scott, mas intrigadas, mapeamos vários artigos e encontramos citada em uma entrevista a Suyai M. Gualda.

Con respecto al género, es una categoría de análisis (Scott), no una manera de auto-concebirse o de describir la relación con la gente de uno. Es una categoría de análisis nueva, introducida por el feminismo alrededor de los 1970's. Cómo hace una, sin presuponer una historia particular en un lugar particular, para abstraer la complejidad compuesta de cosmología, saber ritual, prácticas de vida, interconexión entre el mundo humano y el natural - distinción en sí problemática -, concepción de yo no individualista sino comunal para simplemente leer a la gente con la categoría género?<sup>5</sup> (LUGONES, 2014a, pp. 221-222).

Nesta citação Lugones afirma a noção de gênero como categoria de análise de Scott, porém, adiciona a história do lugar, a cosmologia, o saber ritual e as práticas de vida, tudo para analisar a complexidade, porém, o *eu* não é individual, é coletivo, constituído em um lugar particular sempre interconectado. Contudo, diferente de Scott (1995) que radicaliza a diferença e pluraliza os gêneros de modo a defini-lo como relacional e instável, Lugones (2014b) instala uma fronteira que limita a diferença de modo a implicar apenas as mulheres colonizadas, logo, a dimensão relacional é circunscrita e parcial.

Isso posto, resta destacar as convergências e divergências entre as três abordagens feministas:

---

<sup>5</sup> Lugones ainda esclarece que o gênero como categoria de análise não é uma forma de autoconceito ou descrição do relacionamento entre certo povo, de modo que o desafio é saltar a concepção de si individualista para uma concepção de si comunal.

1 - Historiografia feminista e feminismo pós-estruturalista são inconciliáveis, logo, não há convergência mas tão só divergências entre estas, em razão de seus pressupostos pertencerem a ontologias diferenciadas;

2 - Feminismo pós-estruturalista e feminismo decolonial convergem quanto ao uso da noção de gênero relacional; mas divergem quanto a ação política por, ao menos, duas razões: 1 - a noção de gênero relacional prevê a pluralização dos gêneros a partir de diferenças múltiplas (raciais, geracionais, sexuais) e inclui as masculinidades e as sexualidades alternativas; contudo, o gênero relacional em Lugones está limitado a pluralização entre as mulheres negras, mestiças, indígenas e transgêneros; 2 - o compromisso político em Scott prevê a resistência subjetiva, as micro políticas; e feminismo decolonial prevê resistências políticas coletivas com vista ao bem viver.

3 - Historiografia feminista e feminismo decolonial divergem quanto a noção de gênero, pois a primeira opera com a noção de gênero descritivo e a segunda com a noção de gênero relacional; contudo, convergem quanto ao imperativo de considerar o contexto, a condição da Mulher e o compromisso político com resistências coletivas e emancipadoras.

Por conta disso, consideramos que a decisão de Lugones pelo gênero relacional se revelou inconsistente com sua ontologia e seu compromisso político de resistência via coalizão entre as mulheres colonizadas. Neste ponto, acionar a noção de gênero descritivo teria sido mais vantajoso, pois permitiria avançar para além do conceito abstrato e universal de Mulher, e considerar as muitas opressões vividas pelas mulheres indígenas, negras, mestiças e transgêneros. Ainda que o feminismo decolonial seja inventivo, sedutor teórico e politicamente por meio da resistência teórica e política, o que, sem dúvida, oxigena a reflexão e a agência, essa inconsistência pode vir a fragiliza-lo.

## PARADA REFLEXIVA

Consideramos que cada uma dessas abordagens contribui a seu modo para pensar sobre as lutas das mulheres: a historiografia feminista visibiliza suas experiências, o feminismo pós-estruturalista aprofunda e complexifica a análise dos problemas de gênero ao incluir o saber-poder e as diferenças; e o feminismo decolonial coloca em cenas as mulheres indígenas, negras e mestiças, bem como outras formas de resistências teóricas e práticas.

Ainda que, ao nosso ver, Lugones não tenha logrado êxito em razão de ter optado pela noção de gênero relacional, o que provocou certo curto-circuito entre sujeito-agência, sua aposta teórico-política parece promissora para o Brasil e, particularmente, para a Amazônia por seu passado colonial.

A região amazônica é um território que tem se constituído entre tradição e modernidade, entre local e global, em movimentos que traduzem um cenário cultural híbrido, com grupos humanos descendentes da miscigenação entre o colonizador lusitano, as indígenas e negros/as, de modo que caboclo/as e/ou mestiço/as integram a grande maioria da população. Nesse cenário de aventura colonial, a história das mulheres indígenas, negras e mestiças é marcada pela *racialização* expressa no trabalho pesado forçado, no estupro e na inferiorização, o que não as impediu de resistir por meio de lutas por sobrevivência e visibilidade.

Por agora não temos respostas definitivas a respeito do que consideramos como inconsistências, mas tão somente inúmeros questionamentos disparados pela reflexão, com perguntas como: o feminismo decolonial realmente avançaria em relação a historiografia feminista sendo repensado por meio da noção de gênero descritivo? ou seria mais produtivo seguir com a noção de gênero relacional buscando saídas para a pluralização entre os gêneros? quais os efeitos políticos da inclusão de outros sujeitos no feminismo decolonial? é possível mobilizar as duas formas de resistência política, a individual e a coletiva, a um só tempo?

Enfim, é imperativo o *pensar-fazer* sobre os feminismos em trânsito nessa arena, para dar conta das demandas teóricas e políticas que nos inquietam. De tudo, acreditamos que essas três abordagens feministas, assim como outras, podem ser chamadas ao diálogo para serem dissecadas o tanto quanto possível, de modo que seus pressupostos, suas ferramentas analíticas, seus compromissos políticos e suas implicações práticas fiquem claras, permitindo alquimias e bricolagens inventivas, de modo a contribuir com a visibilidade dos problemas da Mulher e dos gêneros, bem como para entretecer resistências e insurgências.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. O que os Pós-Modernistas Esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz T. (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CASTELO BRANCO, Guilherme. As lutas por autonomia em Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L.; VEIGA-NETO, Alfredo. **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

LUGONES, María. Género y Decolonialidad: debates y reflexiones - entrevista a Suyai M. Gualda. **Otros logos - Revista de Estudios Críticos**. Neuquém, n. 5, 2014a.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 22, n. 3, 2014b.

LUGONES, María. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, 2008.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

PERROT, Michele. Escrever uma História das Mulheres: relato de uma experiência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 4, 1995.

SALVADOR, Ângelo D. **Metodologia e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica**. 11ª ed., rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SCOTT, Joan W. Experiência. In: SILVA, Alcione L.; LAGO, Mara C. de S.; RAMOS, Tânia R. O. (Orgs.). **Falas de gênero: teorias, análises, leituras**. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 1995.

TILLY, Louise. Gênero, História das Mulheres e História Social. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 3, 1994.

VERIKAS, Eleni. Gênero, experiência e subjetividade: a propósito do desacordo Tilly-Scott. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 3, 1994.



Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/11161>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v16i26.11161>

Margens: Revista Interdisciplinar | e-ISSN:1982-5374 | V. 16 | N. 26 | Jun., 2022, pp. 193-216

Submissão: 26/10/2021

Aprovação: 04/03/2022

## DISCUSSÕES SOBRE O DISPOSITIVO DA SEXUALIDADE: OS CURSOS DE PEDAGOGIA LICENCIATURA SOB ANÁLISE

*DISCUSSIONS ON SEXUALITY DEVICE: UNDERGRADUATE PEDAGOGY COURSES UNDER ANALYSIS*

Juliana Lapa RIZZA  

Universidade Federal do Rio Grande - FURG<sup>1</sup>

Gisele Ruiz SILVA  

Universidade Federal do Rio Grande - FURG<sup>2</sup>

**Resumo:** O artigo tem como objetivo analisar a trama discursiva que constitui disciplinas que abordam elementos do dispositivo da sexualidade, as quais estão alocadas nos currículos dos cursos de Pedagogia Licenciatura ofertados em universidades federais brasileiras. Assume a perspectiva pós-estruturalista, na vertente dos estudos foucaultianos em suas interseções com os estudos de gênero e sexualidade como lente teórica. A metodologia opera com a prática da problematização ao vasculhar as ementas das disciplinas e evidencia que a Pedagogia Licenciatura se destaca como curso privilegiado para tais discussões, alocando disciplinas curriculares que colocam em operação formas de abordagem dos temas de gênero e sexualidade com o intuito de constituir docentes cujos conhecimentos sejam reconhecidos e autorizados a atuar na condução do debate de gênero e sexualidade, evidenciando importantes estratégias de atuação do dispositivo da sexualidade que coloca essas discussões cada vez mais em evidência na contemporaneidade.

**Palavras-chave:** Gênero. Sexualidade. Pedagogia licenciatura. Disciplinas acadêmicas.

**Abstract:** *This article has the objective to analyze the discursive web that constitutes disciplines that approach elements of sexuality device, which are allocated in the curriculum of Undergraduate Pedagogy courses offered in Brazilian federal universities. It assumes a post-structuralist perspective under Foucault's studies and their intersections with studies of gender and sexuality as the theoretical perspective. The methodology operates with the practice of problematization as it scours the courses syllabuses and evidences that Undergraduate Pedagogy stands out as a privileged course for such discussions, allocating disciplines that set into operation ways of approaching gender and sexuality topics in order to establish teachers whose knowledge is recognized and authorized to act in the conduction of gender and sexuality debate, pointing out important acting strategies of the sexuality device, which increasingly highlight these discussions in contemporary times.*

**Keywords:** *Gender. Sexuality. Undergraduate pedagogy. Academic disciplines.*

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia Licenciatura com habilitação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), mestrado e doutorado em Educação Ambiental (FURG). Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências. Professora Adjunta do Instituto de Educação da FURG. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (Gese/FURG). Tem experiência na área de educação, com ênfase nas questões de corpos, gêneros e sexualidades na Educação Básica e na formação inicial e continuada de professores/as.. *E-mail:* [rizzalapajuliana@gmail.com](mailto:rizzalapajuliana@gmail.com).

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia Licenciatura com habilitação em Pré-Escola pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), mestrado e doutorado em Educação em Ciências (FURG). É professora adjunta do Instituto de Educação (FURG) e integrante da Equipe Pedagógica da Secretaria de Educação a Distância (SEAD/FURG). É vice-líder do Grupo de Estudos Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia (GEECAF/FURG) e Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE/FURG). Tem interesse em pesquisas que envolvem os seguintes temas: produção de subjetividades infantis pela perspectiva da filosofia da diferença, estudos culturais em educação e estudos foucaultianos em educação. *E-mail:* [gisaruizsilva@gmail.com](mailto:gisaruzsilva@gmail.com).

## PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

No âmbito das discussões em torno do gênero e da sexualidade nos últimos anos, é notório o cenário de disputas que por vezes autoriza o debate no interior dos espaços educativos, por vezes o proíbe e condena. Seja por um aspecto ou outro, é inegável que o tópico que relaciona gênero, sexualidade e escola está sempre em pauta. Este artigo é resultado das provocações de duas pesquisas anteriores realizadas em nível de doutorado. Juliana Rizza (2015) teceu discussões em torno das disciplinas que abordam gênero e sexualidade nos cursos de graduação em universidades federais brasileiras; Gisele Silva (2019) tensionou a Pedagogia enquanto legitimadora de verdades no campo de saber da ação docente. O encontro das provocações que atravessam as pesquisadoras resultou na tecitura de um debate a respeito da primazia dada ao Curso de Pedagogia para disciplinas que circulam o debate do gênero e da sexualidade.

O objetivo deste artigo é analisar a trama discursiva que constitui disciplinas que abordam elementos do dispositivo da sexualidade, as quais estão alocadas nos currículos dos cursos de Pedagogia Licenciatura ofertados em universidades federais brasileiras. Assim, busca evidenciar que a Pedagogia é assumida como campo do saber legitimado para a formação de professores/as que sustenta e é sustentada pelo exercício de um currículo que põe em funcionamento certos jogos de poder, os quais definem as possibilidades de incursão pelas discussões de gênero e sexualidade, permeando por seus discursos aquilo que é possível ser dito e de que formas deve ser dito.

Assim, o texto que segue se estrutura da seguinte forma: em *Estratégias teórico-metodológicas de produção e análise dos dados*, anunciamos o referencial teórico ao qual nos filiamos para esta discussão e apresentamos o processo de produção dos dados que são postos em discussão neste artigo. Na sequência, em *A pedagogia e o currículo como definidores da formação docente* damos destaque aos modos como o currículo escolar/acadêmico coloca em funcionamento certos jogos de força e como a Pedagogia se encontra ao par desse movimento ao atuar no campo da formação de professores/as e assumindo a atribuição de formar certo tipo de sujeito a partir de uma arte pedagógica que lhe é própria. Por fim, tecemos algumas problematizações em torno das disciplinas mapeadas nos sites das universidades públicas federais pesquisadas, discutindo como o dispositivo da sexualidade foi se modificando ao longo de sua história, chegando a assumir status de matéria pedagógica a ser lecionada em curso de formação de professores/as. Encerramos provisoriamente o debate deixando em aberto algumas indagações que nos fazemos às quais não estamos convencidas de que devam ou não ser respondidas, uma vez que acreditamos que deixar o

pensamento aberto para novos pensamentos talvez seja mais instigante para a criação de outras possibilidades de educação e de vida.

## ESTRATÉGIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Estabelecer pontos de saída, trajetos para o percurso e pontos de chegada, ou seja, construir um método *a priori*, é algo que não é possível ser pensado quando as escolhas teórico-metodológicas estão orientadas pelos estudos de Michel Foucault. No entanto, sem um método, sem algumas estratégias, não é possível construir entendimentos acerca dos dados da pesquisa. Então, poderíamos dizer que se estabelece, assim, uma contradição, pois não há métodos pré-estabelecidos, mas eles – os métodos – são importantes para compreensão do processo de pesquisa e dos dados produzidos.

A partir dos óculos teóricos que escolhemos utilizar nesta escrita, a metodologia é o caminho que possibilita chegarmos a algum lugar, “no nosso caso, para uma abordagem, para um entendimento” (VEIGA-NETO, 2009). Sendo assim, não existem estratégias metodológicas fixas, rígidas, a fim de evidenciar uma hipótese, mas, com isso, não queremos dizer que uma pesquisa que se constitua a partir dessa forma de compreender o percurso metodológico, tudo aceita, ou seja, que cabe tudo, já que não se delimitam o método, o trajeto percorrido ou que não existam rotas possíveis previamente pensadas.

Na pesquisa de inspiração foucaultiana são estabelecidos alguns critérios, feitas algumas escolhas; enfim, o percurso vai se constituindo ao longo do processo de pesquisa e não anteriormente a ele. Dessa forma, as ideias propostas por Foucault “*constituem uma teoria* e apontam um método ou, talvez melhor dizendo, *constituem uma teorização* – como um conjunto aberto/inacabado de práticas que se valem de diferentes métodos” (VEIGA-NETO, 2009, p. 92) (*grifos do autor*).

Então, os caminhos escolhidos e os percursos traçados não estão engessados, eles são fluidos. Assim, enquanto pesquisadoras, sentimos certa liberdade, a partir das lentes teórico-metodológicas que utilizamos, de (re)pensar, (re)significar e, até mesmo, fazer e refazer esses caminhos durante os percursos traçados, e dessa forma construímos os dados empíricos analisados neste artigo, tomando como referência a inspiração metodológica que nos permitiu operar com algumas ferramentas da genealogia foucaultiana e da prática da problematização propostas por Foucault. Assumimos, assim, algumas pistas desse método de análise a fim de dar visibilidade e problematizar o presente por meio do material analítico escolhido: disciplinas acadêmicas que abordam gênero e sexualidade em cursos de Pedagogia de universidades federais brasileiras.

A problematização como estratégia analítica proposta por Michel Foucault trata de uma forma de olhar para o objeto de análise, colocando sob suspeita as verdades que o sustentam e problematizando suas condições de existência. Isso exige, ao mesmo tempo, flexibilidade e rigor: flexibilidade para perceber e enveredar pelos caminhos dados ao longo do percurso investigativo; rigor para não se desviar dos conceitos e peculiaridades da própria teorização. Esse é o exercício filosófico da crítica: olhar a exterioridade do objeto, olhar aquilo que o circunda, atravessa, sustenta; dar a ver o jogo das relações de poder e saber que fazem com que certas verdades sejam produzidas e postas em funcionamento em determinado momento e não outro. Eis o nosso exercício neste texto no que remete à possibilidade de presença dos discursos de gênero e sexualidade em cursos de Pedagogia de universidades federais brasileiras.

Para a produção dos dados, realizamos alguns movimentos. O primeiro deles foi mapear em todas as cinco regiões brasileiras – Norte, Nordeste, Centro-oeste, Sudeste e Sul – as universidades públicas federais devidamente credenciadas pelo Ministério da Educação (MEC). O mapeamento das universidades foi realizado por meio do Portal do Ministério da Educação, em que é possível encontrar no *link* Instituições de Ensino Superior (IES) credenciadas pelo MEC.

196

Com acesso aos dados das instituições, buscamos nos espaços virtuais das universidades federais, o curso de Pedagogia e as disciplinas que integram os currículos. Para buscar pelas disciplinas que discutem as questões de gênero e sexualidade, elencamos algumas palavras-chave. Sendo assim, optamos por olhar, primeiramente, a nomenclatura de todas as disciplinas oferecidas nos cursos de Pedagogia das instituições pesquisadas e utilizamos as seguintes palavras-chave: gênero, diversidade, sexualidade, educação sexual e orientação sexual.

Ao encontrar essas palavras-chave já no nome das disciplinas, optativas e/ou obrigatórias, estas foram selecionadas como contendo discussão sobre gênero e sexualidade. Dessas disciplinas ofertadas, algumas apresentam-se de forma optativa e outras são obrigatórias, totalizando 64 disciplinas sendo ofertadas nos cursos de Pedagogia das universidades federais presentes nas cinco regiões do Brasil.

A partir desse dado, como estratégia de análise buscamos operar com o conceito de problematização dado por Foucault, que sugere que nos afastemos do objeto analisado e olhemos sua exterioridade, desnaturalizando práticas e desconstruindo verdades. Olhar, assim, para certa normatividade e colocá-la em suspenso, interrogar nossa relação com a verdade, travando um exercício crítico do pensamento sem a pretensão de buscar alguma solução. Olhar para a exterioridade

da Pedagogia, suspeitar das verdades que nos constituem pedagogas é fazer balançar nossas bases, por vezes rachar nossas estruturas mais sólidas e fazer tremer o pensamento.

A problematização está relacionada com a história do pensamento, uma estratégia de análise assumida por Michel Foucault, que

se interessa por objetos, por regras de ação ou por modos de relação a si à medida que os *problematiza*: ela se interroga sobre sua forma historicamente singular e sobre a maneira com que eles representaram em uma época dada certo tipo de resposta a certo tipo de problema (REVEL, 2004, p. 81) (*grifo da autora*).

Nesse sentido, problematizar, pensar problematicamente é a prática filosófica que reconhece a descontinuidade como fundamento do ser. Não se trata de andar na contramão do mundo: trata-se de assumir que a verdade é uma construção histórica, que aquilo que tomamos como consenso é produzido no jogo das relações de saber-poder em que estamos imersos.

Problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz algumas coisas entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.) (FOUCAULT, 2010, p. 242).

Ao assumir uma história do pensamento, inserimos as disciplinas sobre gênero e sexualidade na ordem das práticas e das políticas, “o que se poderia chamar de problemas ou, mais exatamente, de problematizações” (FOUCAULT, 2010, p. 231). Foucault – na entrevista a Paul Rabinow em maio de 1984, intitulada Polêmica, Política e Problematizações – explica que o que difere o pensamento é que ele não se insere no campo das representações que implicam determinado comportamento e que, também, o pensamento pode ser diferente do conjunto de atitudes que o definem. Em suas palavras:

O pensamento não é o que se presentifica em uma conduta e lhe dá um sentido; é, sobretudo, aquilo que permite tomar uma distância em relação a essa maneira de fazer ou de reagir, e tomá-la como objeto de pensamento e interrogá-la sobre seu sentido, suas condições e seus fins (FOUCAULT, 2010, pp. 231-232).

James D. Marshall (2008) argumenta que esse “tomar uma distância”, a que se refere Foucault, não tem relação com desvelar algum conhecimento ou conjunto de práticas que estejam ocultos no objeto e que possam ser revelados (para serem julgados como verdadeiros ou falsos). O ato de “tomar uma distância” é um ato de liberdade, da liberdade de afastar-se do objeto e refletir sobre ele, assumindo-o como um problema.

Nesse sentido, imbuídas das provocações foucaultianas nas formas de pensar o pensamento e tecer problematizações em torno de um objeto, passamos à próxima sessão deste texto em um

exercício de tensionar a Pedagogia como a área de conhecimento dedicada à formação de sujeitos docentes e o currículo com artefato que produz verdades e, por conseguinte, propaga e reafirma saberes pedagógicos que têm estatuto de cientificidade desde a modernidade.

## **A PEDAGOGIA E O CURRÍCULO COMO DEFINIDORES DA FORMAÇÃO DOCENTE**

Enquanto pedagogas, com nossas formações construídas em uma universidade pública federal, assumir a Pedagogia como objeto de análise e tecer a crítica, no sentido da crítica radical como nos convida o filósofo francês Michel Foucault (2015), exige um exercício por vezes bastante difícil de afastamento e desconfiança das verdades que nos constituem como docentes. Nos faz colocar sob suspeita as professoras que fomos e ainda somos, nas verdades que assumimos em nosso fazer cotidiano, seja na educação básica, seja no ensino superior. Talvez esteja aí o grande privilégio de trabalhar com Foucault e aprender com sua filosofia, talvez seja esse exercício de problematizar o que nos atravessa para pensar sobre nós mesmas, sobre nossas formas de atuar e construir uma ação sobre si e junto ao outro que se encontre a potência do pensamento e, quiçá, da educação.

Nesse exercício instigante, tenso e desconcertante nos pusemos a pensar no currículo e as artimanhas que o atravessam e sustentam. Sobre os deslocamentos que marcam as diferentes teorias que buscam explicá-lo e a diversidade de estudos os quais produziram múltiplos entendimentos sobre ele, consideramos relevante explicitar, ainda que de forma breve e simplificada, as diferentes teorizações utilizadas no campo do currículo.

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2007), encontramos hoje as seguintes teorias curriculares: a tradicional, que se baseia numa perspectiva conservadora da função social e cultural da escola e da educação; a crítica, que entende a escola como uma instituição voltada para reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista; e a pós-crítica, que se baseia no entendimento do currículo como prática cultural e como prática de significação.

Dentre essas teorias que produzem o entendimento de currículo, temos transitado pelas pós-críticas, fundamentando nossos entendimentos a partir dos aportes teóricos de autores como Tomaz Tadeu da Silva (2007; 2008a; 2008b) Alfredo Veiga-Neto (2002), Marisa Vorraber Costa (1999), Júlia Varela (2010), entre outros. É a partir desse campo conceitual que procuramos problematizar algumas considerações sobre a constituição da Pedagogia como campo de saber e do currículo dos cursos de Pedagogia, destacando a inserção de disciplinas que envolvem discursos de gênero e sexualidade.

Por esse viés, entendemos o currículo escolar/acadêmico como um artefato cultural, em constante transformação, o qual se encontra implicado em relações de poder e (re)produz visões sociais particulares e interessadas, engendrando identidades individuais e sociais particulares, colocando saberes pedagógicos em funcionamento. Assim, conforme destaca Tomaz Tadeu da Silva (2007), o currículo é uma área contestada, uma arena política, ou seja, é o espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional e dos saberes pedagógicos, que os diferentes grupos sociais, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade.

No exercício da análise filosófica pelo viés da problematização, além de conhecer e discutir sobre as diferentes teorias do currículo e a história da Pedagogia, é importante também questionar por quais razões alguns conteúdos e não outros são selecionados para integrá-lo, porque determinada organização curricular e não outra, porque determinada forma de ensinar e não outra. O que faz com que certos saberes entrem para o campo das possibilidades de abordagem e outros fiquem de fora? Quais jogos de representação são postos em funcionamento quando elencamos determinada abordagem para uma ementa de disciplina que discute questão de gênero e sexualidade em um curso de Pedagogia? É válido lembrar o que há mais de uma década nos alertava Marisa Vorraber Costa, na obra *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Segundo ela,

O currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo (1999, p. 41).

Nesse sentido, o currículo sanciona socialmente o poder através das maneiras e das condições pelas quais o conhecimento é selecionado, organizado e avaliado nas escolas, nas universidades (POPKEWITZ, 2008) e pelos saberes da Pedagogia. Isso implica em não ver o currículo como resultado de um processo social necessário de transmissão de valores, conhecimentos e habilidades, em torno dos quais haja um acordo geral, mas como um processo contínuo de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais, em que vencem aqueles que ascendem ao estatuto de verdade pela chancela científica. Dessa forma, olhar para a composição dos currículos dos cursos de Pedagogia e neles mapear as disciplinas que discutem gênero e sexualidade ali ofertadas é um exercício de tensionar verdades e provocar nosso pensamento, abrindo espaço para perguntas, desconfiando de sentidos postos como verdadeiros, legítimos ou essenciais.

É certo que como pedagogas e pesquisadoras do campo da educação e da educação para a sexualidade, identificar a existência de disciplinas que promovem tais discursos em espaços legitimados de formação de professores/as é importante e inspirador, uma vez que vemos o tema tomar lugar na arena de batalhas do currículo. No entanto, não podemos nos furtar de olhar para tal feito com desconfiança e provocar a nós mesmas enquanto defensoras de tal feito como uma conquista. No exercício foucaultiano da problematização, nosso pensamento não se permite ficar parado, é de luta, de embate, de jogo de forças que se trata. É de um movimento incessante do que entra e do que sai de cena que se faz o currículo, de ideias que se tornam saberes e assumem e/ou perdem estatuto de verdade que nosso fazeres no campo da educação e da Pedagogia são constituídos.

Assim, pensar os currículos dos cursos de Pedagogia implica no questionamento das práticas pedagógicas que vêm enfatizando uma visão de conhecimento escolar como o “desvelamento das verdades do mundo”, legitimando os discursos científicos como verdades incontestáveis e, por esse motivo, esses conhecimentos científicos é que são válidos de serem trabalhados nas escolas. O processo de fabricação dos currículos das universidades não é um processo lógico e nem neutro, mas social e cultural, no qual convivem, lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos e intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle. Nesse sentido, o currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos *considerados* socialmente e cientificamente válidos.

O currículo é produzido para ter efeitos sobre pessoas. E tem! As instituições educacionais processam conhecimentos, mas também – e em conexão com esses conhecimentos – produzem pessoas. Assim, é importante prestar atenção às formas pelas quais o processamento diferencial do conhecimento está vinculado ao processamento diferencial de pessoas. Diferentes currículos produzem diferentes sujeitos, de forma que não devem ser vistos apenas como representação de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas.

Abordar gênero e sexualidade em uma disciplina de formação de professores/as implica não só provocar a produção das identidades destes sujeitos em formação acadêmica, mas, por extensão, ensinar como tais sujeitos podem agir para formar um determinado tipo de sujeito esperado na sociedade atual, talvez, a partir da conformação de certos modos de viver o gênero e a sexualidade, por meio de certas técnicas consideradas adequadas para a abordagem com crianças, entre outras formas de definir condutas docentes tão próprias da Pedagogia.

O saber legitimado da Pedagogia teve seu status constituído em um longo processo histórico de mudanças nas formas de vida desde o Renascimento, que passou pela construção de um conceito moderno de infância e a necessidade de pedagogização dos conhecimentos de forma a separar o que pertencia à vida das crianças do que pertencia à vida adulta (VARELA, 2010). No início do século XIX,

os saberes tiveram que se ver submetidos a regras internas; cada campo devia delimitar os critérios que permitissem selecionar o falso, o não saber e, ao mesmo tempo, definir critérios de cientificidade. Cada saber devia se constituir em disciplina dentro de um campo global (o da ciência), um campo que se enfrentava com o problema da divisão dos saberes, de sua comunicação, classificação e hierarquização (VARELA, 2010, p. 91).

Nesse sentido, é possível entender que os saberes pedagógicos assumem lugar de verdade por uma combinação entre a pedagogização dos conhecimentos e a disciplinarização interna dos saberes, processos históricos que, de acordo com Varela, fazem nascer uma ciência pedagógica, uma pedagogia que racionaliza “uma certa organização escolar e certas formas de transmissão” (VARELA, 2010, p. 93).

Tal marca da Pedagogia a sustenta ainda hoje como ciência legitimada sobre as formas de transmissão/construção de conhecimentos na escola/universidade. É ela, a Pedagogia, que vai acionar um conjunto de saberes e definir as formas com que tais saberes podem ser mais bem conduzidos para que se promova a aprendizagem, uma certa aprendizagem para um certo tipo de sujeito. A isso, Silva (2019) identificou como arte pedagógica, uma arte capaz de definir nossas formas de fazer docentes, uma arte que acionamos ao elencar que saberes serão trabalhados, em quais momentos, para quem e como. Uma arte que define verdades no campo da educação, que inclui o que interessa e exclui o que não interessa. Uma arte de colocar em funcionamento a ação pedagógica que não é inocente, tampouco desinteressada. Uma arte que está imersa e que se faz no interior nos jogos de força, das relações de poder.

A arte pedagógica coloca em funcionamento um currículo que acaba por expressar, entre outras coisas, a forma como certas questões são definidas como problemas sociais: basta pensar nas inúmeras propostas de temáticas que vêm sendo introduzidas nos espaços escolares – aids, trânsito, violência, direitos humanos, sexo, destruição ambiental etc. São os olhares que colocamos sobre as coisas que produzem os problemas e tais verdades estão em nosso olhar porque, interpelados por tais discursos, nos constituímos de determinada forma e não de outra.

Ao tecer estas considerações, não estamos entendendo o currículo apenas como os conteúdos, disciplinas, objetivos, metodologias, estratégias de avaliação etc. que compõem o conjunto

pedagógico, mas concebendo esse conjunto como algo articulado segundo certa ordenação e em determinada direção; ou seja, um conjunto articulado de saberes – que se tornam pedagógicos –, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e os seres do mundo (SILVA, 2008a).

Nessa arena, os conhecimentos ditos de senso comum, religiosos, culturais, entre outros, passam a ganhar território quando entendidos como conhecimentos tão válidos quanto os conhecimentos científicos. O perigo nessa mudança de status está na conformação, no enquadramento a que um conhecimento é submetido ao ganhar status de cientificidade.

A teorização sobre o currículo, a escola e a educação têm se ocupado em nos contar um amplo e variado conjunto de “verdades” denominado “ciência educacional”, composto por narrativas que trataram de explicar e descrever, por exemplo, o que e como são a criança e o adolescente, como funciona a escola e a sala de aula, para que servem a educação, a disciplina, o currículo etc. (COSTA, 1999, p. 42).

Tais narrativas têm um estatuto de verdade na medida em que são produzidas por sujeitos em posição de poder/saber que lhes possibilita narrar o outro e definir condutas mais adequadas, melhores aceitas. Essa política de representação, ou seja, essa disputa por narrar o outro tomando a si próprio como referência, como normal, e o outro como diferente, exótico, é a forma ou o regime de verdade em que são constituídos os saberes que fomos ensinados a acolher como verdadeiros e científicos, a partir dos quais classificamos e hierarquizamos os seres, o mundo.

O currículo dos cursos de Pedagogia é um lugar de circulação de narrativas, mas, sobretudo, é um lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da sociabilização dirigida, controlada. É em grande parte à escola que tem sido atribuída a competência para concretizar um projeto de indivíduo para um projeto de sociedade. O currículo é produtivo: não se movimenta apenas no campo das narrativas do dever ser, ele faz por meio da ação pedagógica, pautado em saberes pedagógicos. Molda condutas de modo disciplinar, e o disciplinar diz respeito a disciplinaridade (disciplina-saber) e ao disciplinamento (disciplina-corpo). Quando uma narrativa do currículo fala sobre algo ou alguém, ela também dispõe sobre esse sujeito e sua posição adequada, orientada por uma forma pedagogicamente aceita: ela nomeia, enquadra, classifica, regula, coordena. Ela fixa identidades e define os lugares sociais.

Por fim, o currículo que produz sentidos e significados traz, também, questões políticas, culturais, econômicas e sociais de diferentes grupos de sujeitos e não pode ser visto de modo acabado, estático, mas como um processo dinâmico que ocorre na interação com o outro. Assim, ofertar, no

âmbito da universidade, nos cursos de Pedagogia, uma disciplina que discuta questões de gênero e sexualidade é assumir posição no jogo de forças na luta da produção cultural, em que os sentidos, as significações e os sujeitos são produzidos e se produzem não tanto nos conhecimentos que são trabalhados, mas pelo que fazemos e pelo que nos é feito com esses conhecimentos.

O currículo efetua, assim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros. Ele também fabrica os objetos de que fala: saberes, competências, sucesso, fracasso. Nesse sentido, através das maneiras e das condições pelas quais o conhecimento é selecionado, organizado e avaliado nas escolas e posto em funcionamento por uma arte pedagógica, o currículo sanciona socialmente o poder (POPKEWITZ, 2008).

No material coletado, identificamos que das 52 disciplinas com ementas diferentes entre si, mas que abordam gênero e sexualidade e estão localizadas em cursos de Pedagogia das universidades, 44 são optativas e apenas 8 tem caráter obrigatório, sendo exigido seu cumprimento na formação docente. Isso nos alerta para o jogo de poder que se faz presente e incessante nas artimanhas do currículo, uma vez que ainda que a discussão esteja posta como possibilidade, constituindo-se enquanto um componente curricular e assumida enquanto um saber legítimo para o processo de formação docente – do contrário não constaria no currículo de forma alguma – o fato de estar na lista das que podem não ser cursadas, anuncia a ainda fragilidade desse campo de saber enquanto elemento da arte pedagógica da atualidade.

Na próxima sessão nos dedicamos a cercar as disciplinas mapeadas nas universidades federais pesquisadas, nos colocando no exercício de problematizar alguns elementos que nos parecem importantes trazer à baila da discussão.

## **DE COMO A SEXUALIDADE ENTRA PARA O ROL DE DISCIPLINAS DA PEDAGOGIA**

Nesta sessão transitamos pelo movimento de dar visibilidade aos modos como ao longo da história do Ocidente, a sexualidade ganha lugar privilegiado da atenção por parte dos mais diferentes aspectos que cercam a conduta humana. Fazemos isso seguindo algumas pistas dos ensinamentos de Michel Foucault, filósofo francês do século XX que dedicou seus estudos – na correnteza de Friedrich Nietzsche (filósofo alemão do século XIX) – a pensar como nos tornamos aquilo que somos.

Foucault, buscando compreender as problemáticas do presente, inspirado na teoria nietzschiana do conhecimento (a qual descarta a ideia de razão transcendental) e inspirado nos pressupostos dos historiadores da Nova História, rompe com a forma tradicional e linear com que

aprendemos a narrar a história das coisas e dos acontecimentos – forma que apresenta uma relação direta de causa-consequência – e nos ensina outra maneira de compor uma história do presente.

As pesquisas de Michel Foucault são marcadas por importantes deslocamentos que cercam a questão “como nos tornamos aquilo que somos?”. Na relação do ser com o saber, de como nos tornamos sujeitos do saber, Foucault busca compreender os sistemas de saberes que constituem o sujeito moderno, ao qual denomina arqueologia. Essa é uma estratégia metodológica que escava a história de forma vertical, buscando, em sua descontinuidade, dar visibilidade a “fragmentos de ideias, conceitos, discursos já esquecidos e aparentemente desprezíveis, para, a partir desses fragmentos, compreender as epistemes antigas ou mesmo, e talvez principalmente, a nossa presente” (VEIGA-NETO, 1995, p. 21). A arqueologia é, assim, o método em que Foucault tece os saberes que nos tornaram aquilo que temos sido ao longo da história.

Na relação do ser como as formas de poder, de como nos tornamos sujeitos do poder, Foucault nos mostra a existência de condições que são externas aos saberes e que, ao mesmo tempo, são parte deles. Nessa composição entre as condições externas e internas, os sujeitos são constituídos de determinadas formas e não de outras. Há, aqui, uma questão política manifesta, a que Foucault denomina relações de poder. Para ele, o poder é como uma teia que nos cerca, captura e produz efeitos sempre, incessantemente. Foucault nos mostra que, atrelado ao poder, está o saber; um saber também produzido, que narra o que somos e dita para onde vamos (ou, ao menos, para onde deveríamos ir), normalizando-nos constantemente. A justaposição do poder-saber constitui aquilo que somos, nos aponta o que ainda não somos, assim como o que devemos ser, de acordo como a racionalidade do tempo em que vivemos. Tal forma de análise é nomeada genealogia.

A genealogia é um dos métodos utilizados por Michel Foucault que tem como eixo principal as relações de poder-saber na constituição dos sujeitos. Para o autor, o sujeito não é algo dado ou preexistente ao mundo social, é no interior das tramas do poder e do saber que nos constituímos como sujeito; ou seja, as relações que estabelecemos no mundo e com o mundo não são nunca relações neutras, tampouco são relações unilaterais como a de opressor-oprimido, por exemplo. Foucault nos provoca para pensar que as relações de poder são relações que se ramificam, de forma horizontal, entre os sujeitos, ocorrendo em rede e se sustentando mutuamente.

Foucault, ainda – e sempre – preocupado em como nos tornamos aquilo que somos, busca entender, por meio da genealogia, as formas como o poder se articula, produzindo saberes e compondo sujeitos e subjetividades. O que acontece é uma busca na história das coisas de como saber e poder se formulam politicamente. Assim, a partir da década de 1980, Michel Foucault traça um

novo deslocamento, dessa vez preocupado com a relação do sujeito com si mesmo, do ser-consigo (VEIGA-NETO, 1995).

Nessa fase, o autor se dedica a investigar como se dão os processos de subjetivação do sujeito a partir das relações que ele estabelece entre os processos de disciplinamento dado pelas instituições de sequestro – as quais buscam formar determinados tipos de sujeitos de acordo com certa racionalidade – e como cada sujeito em si se autodisciplina, autogoverna e conduz a si mesmo a partir de tecnologias do eu. Assim, temos a chamada fase da ética ou da estética da existência. Aqui seu objeto de análise é a sexualidade, um estudo que nos permite compreender como os discursos em torno das práticas sexuais vão modulando o sujeito na relação consigo, a partir de técnicas de si, moldando a própria subjetividade, de como, por meio de quais jogos de verdade, o ser humano se reconheceu como sujeito de desejo.

Essa discussão desloca o entendimento de ética do nível dos juízos morais referentes à conduta humana para uma ética que trata do modo como o indivíduo se constitui sujeito de suas próprias ações, pensando a ética como um cuidado consigo e com o outro. Tal estudo trata da história da sexualidade em diferentes contextos históricos, partindo da antiguidade clássica, passando pelo cristianismo até a atualidade. Foucault evidencia que a sexualidade sempre esteve na ordem do discurso, mas destaca que é preciso problematizar que se falou dela de diferentes formas, ou seja, a partir de discursos de vários campos de saber – medicina, psicologia, educação, entre outros – e elegendo locutores e interlocutores como autorizados a esse discurso. Para o autor, a partir do final do século XVI, a sexualidade, “em vez de sofrer um processo de restrição, foi, ao contrário, submetida a um mecanismo de crescente incitação; [...] de disseminação e implantação das sexualidades” (2007, p. 19).

A vontade de saber fez com que o sexo fosse colocado em discurso, a partir de diferentes pontos de vista, lugares e sujeitos convocados a falar. Dentre as instâncias sociais que passaram a problematizar a sexualidade, a escola apresenta-se como um espaço potente para promover essas discussões, já que seu funcionamento, enquanto uma maquinaria social, que através de práticas pedagógicas, tem regulado e disciplinado os corpos dos sujeitos, visando torná-los dóceis e úteis para o bom funcionamento da sociedade (FOUCAULT, 2003) e, assim também, para a regulação e vigilância da forma como os sujeitos vivem a sua sexualidade.

A partir do século XVIII, quando as discussões acerca da sexualidade passam a estar presente nas escolas, esse assunto é encerrado em uma teia discursiva, que se utiliza de diferentes dispositivos e estratégias discursivas para fazer falarem as crianças, os/as adolescentes, os/as professores/as, as

famílias, entre outros sujeitos envolvidos com o processo educativo. Então, “cumpre falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo” (FOUCAULT, 2007, p. 31).

Pensar acerca dos diferentes entendimentos que a sexualidade foi adquirindo ao longo dos tempos, foi um trabalho desenvolvido por Foucault na obra “História da Sexualidade: A vontade de saber”. Ao longo do livro ele busca “determinar, em seu funcionamento e em suas razões de ser, o regime de poder-saber-prazer que sustenta, entre nós, o discurso sobre a sexualidade humana” (FOUCAULT, 2007, p. 17). Para tanto, ele suscita algumas contingências históricas que se apresentaram como marcantes para pensarmos o discurso da sexualidade e que possibilitaram que a interdição acerca do sexo se constituísse como o elemento fundamental. A partir dessa interdição/repressão em torno da sexualidade é que se produziu a história do que poderia ser falado acerca do sexo a partir da Idade Moderna.

Sendo assim, a repressão e a interdição dos discursos sobre a sexualidade não são uma ilusão. Durante o regime vitoriano imperava uma sexualidade que deveria permanecer em silêncio, muda e hipócrita (FOUCAULT, 2007). No entanto, o que Foucault propõe que pensemos é que

esses elementos negativos – proibições, recusas, censuras, negações – que a hipótese repressiva agrupa num grande mecanismo central destinado a dizer não, sem dúvida, são somente peças que têm uma função local e tática numa colocação discursiva, numa técnica de poder, numa vontade de saber que estão longe de se reduzirem a isso (FOUCAULT, 2007, pp. 18-19).

A sexualidade é da ordem do discurso, entretanto, é importante pensar que ao longo dos tempos falou-se dela de diferentes formas. Além disso, foram acionados diferentes sujeitos e diferentes campos de saber para falar e pensar acerca da sexualidade dos indivíduos. Então, não é pensar se essas produções discursivas produziram verdades sobre a sexualidade, “mas revelar a ‘vontade de saber’ que lhe serve ao mesmo tempo de suporte e instrumento” (FOUCAULT, 2007, p. 18).

Foi através dessa produção discursiva da sexualidade enquanto algo que deveria se conhecer em detalhes, controlar e gerenciar é que se desenvolveu, a partir do século XVII, um dispositivo da sexualidade. Ao invés de uma repressão em torno e a propósito do sexo, o que se estabeleceu foi esse dispositivo, “como nova distribuição dos prazeres, dos discursos, das verdades e dos poderes” (FOUCAULT, 2007, p. 134).

O dispositivo da sexualidade tem como alvo principal o corpo, intensificando-o e valorizando-o enquanto objeto de saber engendrado a relações de poder. Esse dispositivo então instaura uma relação entre o poder, o prazer e o saber que se amplia para todo corpo social a fim de controlar as populações de maneira global, são “estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles” (FOUCAULT, 2007a, p. 246). Pensar a rede que pode se estabelecer entre um conjunto de elementos heterogêneos, foi a proposta de Foucault ao utilizar o termo dispositivo, o qual engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo (FOUCAULT, 2007a, p. 244).

Por meio dessa rede entre o dito e o não dito é que o dispositivo da sexualidade foi sendo constituído, não entendendo que houve uma hipótese repressiva em torno do sexo, mas pensando na valorização do discurso do sexo enquanto segredo ou algo que deveria ser mantido em silêncio, articulado a outros mecanismos de poder, são eles, “a enunciação em determinadas condições e a determinadas pessoas” (RIBEIRO, 2006, p. 110).

Sendo assim, não através da interdição e/ou da negação, mas por meio de um controle do vocabulário e definindo-se quando falar sobre sexo, quem poderia falar, quais locutores/as e interlocutores/as estavam autorizados a falar, ou seja, falando constantemente sobre a sexualidade, foi a maneira que a nossa sociedade encontrou para vigiar e controlar os sujeitos, produzindo assim modos de viver a sexualidade. Inscrito nesse jogo de poder e ligado a configurações de saber, o dispositivo emerge com o objetivo de “responder a uma urgência” (FOUCAULT, 2007a, p. 244). No que concerne à sexualidade, essa função estratégica do dispositivo é de vigiar, gerenciar e normalizar o corpo dos indivíduos, através de mecanismos de poder contemporâneos.

Então, o dispositivo da sexualidade tem atuado a partir do momento sociocultural e histórico que estamos vivenciando, moldando e determinando nossos comportamentos. Para tanto, baseia-se nos elementos que compõem o pensamento foucaultiano: a produção de um campo de saber sobre a sexualidade, o exercício de relações de poder que colocam em funcionamento na rede discursiva alguns ditos sobre a sexualidade como verdades e outros não e a constituição do sujeito que deve viver a sua sexualidade dentro dos padrões estabelecidos socialmente.

Nesse sentido, o dispositivo da sexualidade está inscrito em um jogo de forças, não em “termos de repressão ou de lei, mas em termos de poder” (FOUCAULT, 2007b, p. 102). Ao traçar essa correlação com os mecanismos de poder, é importante ressaltar que para Foucault, esse poder não emana de um centro, não está localizado em uma instituição como o Estado e não é algo que uns

detenham em detrimento de outros, que sofrem suas ações. Para Foucault, o poder está em toda a parte, é uma rede de relações de ações sobre ações. “Na realidade, o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado” (FOUCAULT, 2007a, p. 248).

Não se trata de olhar para as relações na ordem da sexualidade para procurar quem detém o poder, ou quem está privado dele, ou ainda quem tem o direito de saber e quem não o tem, mas “trata-se de imergir a produção exuberante dos discursos sobre o sexo no campo das relações de poder, múltiplas e móveis” (FOUCAULT, 2007b, p. 108).

Pensando nesse exercício do poder que produz um campo de saber sobre a sexualidade, Foucault aponta que na modernidade é possível identificarmos duas tecnologias de poder, sobre as quais, a sexualidade está entrelaçada. De um lado os mecanismos disciplinares do corpo, um investimento em controlar os comportamentos sexuais com uma permanente vigilância, “por exemplo, da masturbação que foram exercidos sobre as crianças desde o fim do século XVIII até o século XX, e isto no meio familiar, no meio escolar, etc., representam exatamente esse lado de controle disciplinar da sexualidade” (FOUCAULT, 2005, p. 300). Por outro lado, mas não excluindo esse poder disciplinar, mas se integrando a ele, vemos aparecer uma técnica de poder que se dirige a processos globais, “a sexualidade se insere e adquire efeito, por seus efeitos procriadores, em processos biológicos amplos que concernem não mais ao corpo do indivíduo, mas a esse elemento, a essa unidade múltipla constituída pela população” (Ibid., 2005, p. 300).

A partir da relação entre essas duas técnicas de poder é possível perceber que o dispositivo da sexualidade vem colocando em funcionamento uma rede de discursos visando o controle da sexualidade dos sujeitos e tem atuado, ao mesmo tempo, sobre o corpo individual e sobre processos coletivos de uma população por diferentes estratégias, como a modulação de seus discursos no interior de disciplinas acadêmicas ministradas em cursos de Pedagogia, conforme expresso no quadro abaixo:

**Quadro 1:** Distribuição das Disciplinas por Região

<b>Região</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Situação</b>
NORTE	Organização do Trabalho Pedagógico e Diversidade	Obrigatória
NORDESTE	Educação e Gênero	Optativa
	Introdução aos estudos de gênero	Optativa
	Sexualidade e educação	Optativa
	Sexualidade, subjetividade e cultura	Optativa
	Identidade, diferença e diversidade	Optativa
	Seminário II: Educação sexual nas escolas	Optativa

	História das relações de gênero e educação	Optativa
	Cultura, gênero e religiosidade	Optativa
	Educação Sexual	Optativa
	Sexualidade e educação	Optativa
	Família, gênero e educação na perspectiva sócio-filosófica	Optativa
	Educação e diversidade cultural	Optativa
	Educação em direitos humanos e diversidade e cidadania	Optativa
	Gênero e educação	Optativa
	Tópicos especiais em educação IV – sexualidade e as implicações na infância	Optativa
	Tópicos especiais em educação VI – sexualidade e as implicações na infância	Optativa
CENTRO-OESTE	Gênero e Educação	Optativa
	Escola e Diversidade: Interfaces Políticas e Sociais	Obrigatória
	Gênero e Sexualidade na Educação	Obrigatória
	Educação Sexual	Optativa
	Educação e Sexualidade	Optativa
	Educação e gênero	Optativa
	Diversidade cultural	Optativa
	Estágio Supervisionado em Diversidade	Obrigatória
	Corpo, saúde e sexualidade	Optativa
	Educação e Relações de Gênero	Optativa
	Educação, sexualidade e gênero	Obrigatória
	Diversidade cultural	Optativa
	Fundamentos da educação e diversidade	Optativa
	Práticas pedagógicas em educação e diversidade	Optativa
	Mundo social e diversidade cultural	Obrigatória
	Diversidade da demanda por educação	Obrigatória
	Estudo de gênero sexismo na educação especial	Optativa
	Diversidade cultural	Optativa
	Estudos de gênero na educação	Obrigatória
	Orientação sexual	Optativa
	Educação, diversidade e práticas pedagógicas	Optativa
	<b>Práticas inovadoras de atenção à diversidade</b>	Optativa
	<b>Educação, diversidade e direitos humanos</b>	Optativa
<b>Educação e diversidade cultural</b>	Optativa	
<b>Educação sexual</b>	Optativa	
Educação e sexualidade	Optativa	
SUDESTE	Educação e Gênero	Optativa
	Educação, gênero e sexualidade	Optativa
	Gênero, sociedade e políticas públicas	Optativa
SUL	História e diversidade cultural	Optativa
	Educação, Gênero e Sexualidade	Optativa
	Sexualidades	Optativa
	Gênero e Sexualidades nos espaços educativos	Optativa
	Educação sexual na escola	Optativa
	Gênero, Infância e Educação	Optativa

**Fonte:** Material elaborado pelas autoras

Presente nas cinco regiões brasileiras, em distintas universidades federais, essas disciplinas que integram os currículos dos cursos de Pedagogia, expressam, de alguma forma, que o debate acerca das questões de gênero e sexualidade vem atravessando o processo formativo dos sujeitos no âmbito do Ensino Superior, em especial em um curso de formação de professores/as. Cabe destacar que nessa oferta de disciplinas que discutem as questões de gênero e sexualidade nos cursos de Pedagogia das universidades federais brasileiras, as regiões centro-oeste e nordeste apresentam a maior oferta de disciplinas, seguidas da região Sul, Sudeste e, por fim, a região Norte em que há a oferta de apenas uma disciplina no curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Roraima.

Diferentes são os fatores que podem ser apontados enquanto elementos que têm impulsionado o debate de tais questões nessa etapa de ensino, dentre eles destacamos as políticas públicas educacionais, as quais desde o início do século XXI, vêm apresentando diretrizes que orientam para a importância de problematizar as questões de gênero e sexualidade na formação inicial dos sujeitos. Dentre elas, destacamos as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia que, em seu Art. 4º, parágrafo único, apontam:

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:  
X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (BRASIL, 2006).

Promover o respeito às diversidades, sejam elas de gênero, de sexualidade, bem como das diferenças de geração, raça e etnia entre outras, expressas nessa política pública e também em outras políticas destinadas a “orientar” a educação, como o caso das Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos, de alguma forma, vem produzindo alguns ecos nos currículos das diferentes etapas de ensino, desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

A proliferação discursiva no âmbito das políticas públicas coloca em evidência a atuação do dispositivo da sexualidade no campo educacional, provocando a produção de pedagogias da sexualidade. Em uma “incitação institucional a falar do sexo e falar dele cada vez mais” (FOUCAULT, 2007, p. 24), algumas instâncias sociais foram acionadas e continuam sendo espaços privilegiados para falar de sexualidade – dentre elas podemos destacar a família, a escola, entre outras –, mas outros espaços também emergem como potentes para atuação desse dispositivo, como é o caso dos cursos de formação de professores/as, em especial professores/as da infância, como a Pedagogia.

A modulação dos discursos em torno da sexualidade em disciplinas acadêmicas expressa uma relação de poder/prazer/saber instaurada pelo dispositivo da sexualidade, que busca capturar os sujeitos em suas tramas, mas a partir também de outros discursos que não somente aqueles pautados na materialidade biológica e no cuidado com a saúde e o risco à doenças, como é possível perceber em algumas das ementas das disciplinas ofertadas para cursos de Pedagogia das universidades federais brasileiras pesquisadas:

**Organização do Trabalho Pedagógico e Diversidade (Obrigatória)**<sup>3</sup> - Ênfase no contexto de heterogeneidade e diversidade em que se realiza a docência e sua correlação com aspectos que permeiam este processo de formação e atuação, a partir das concepções teóricas pertinentes. Discussões que permeiam o campo de atuação do professor sob diferentes realidades e experiências a partir de pesquisas e intervenções. A atuação do professor diante da diversidade étnica, de gênero, cultural, biológica e social. Escola e diversidade.

**Identidade, diferença e diversidade (Optativa)**<sup>4</sup> - Imagens do pensamento (noologia) e suas relações com a educação; Identidade, diferença e diversidade na imagem dogmática do pensamento (Representação Clássica); Identidade, diferença e diversidade no pensamento sem imagem (Filosofia da Diferença) Processos de individualização e normalização nas sociedades disciplinares e nas sociedades de controle; Biopolítica dos processos de inclusão e exclusão.

**Educação e diversidade cultural (Optativa)**<sup>5</sup> - Analisar a escola como um espaço sociocultural em que as diferentes presenças se encontram e a capacidade de compreender e se posicionar diante de um mundo em constante transformação política, econômica e sociocultural. Refletir sobre a relação eu/outro indagando as possibilidades de inclusão de todo tipo de diferença dentro do espaço escolar.

**Educação em direitos humanos e diversidade e cidadania (Optativa)**<sup>6</sup> - O processo histórico dos direitos humanos e da educação em direitos humanos. Conceitos e fundamentos teórico-metodológicos da educação em direitos humanos. A escola como espaço de construção da cidadania. Educar para a diversidade no respeito integral aos direitos humanos.

**Escola e Diversidade: Interfaces Políticas e Sociais (Obrigatória)**<sup>7</sup> - Escola e diversidade: educação do campo, indígena e diversidade étnico-racial. Os sujeitos da educação e a diversidade: gênero e idade. A diversidade na legislação educacional: da LDB às diretrizes curriculares nacionais.

**Diversidade cultural (Optativa)**<sup>8</sup> - Os diversos espaços socioculturais: clivagens de classe, inter-étnias, sexuais e de gênero. Identidades e alteridades no Brasil contemporâneo. Diversidade cultural e suas implicações no processo de conhecimento e significação do mundo.

<sup>3</sup> Disciplina ofertada no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima – UFRR.

<sup>4</sup> Disciplina ofertada no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará – UFC.

<sup>5</sup> Disciplina ofertada no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.

<sup>6</sup> Disciplina ofertada no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

<sup>7</sup> Disciplina ofertada no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

<sup>8</sup> Disciplina ofertada no curso de Pedagogia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM.

Outros saberes então ingressam nessa teia discursiva sobre a sexualidade, já que a palavra de ordem na atualidade é a promoção e o reconhecimento da diversidade e da diferença. Essa rede discursiva que vem sendo produzida sobre esses temas tem instituído alguns efeitos de verdade, tanto que as políticas educacionais quanto essas disciplinas ofertadas nos cursos de Pedagogia de universidades federais, têm buscado discutir a diversidade e em alguns momentos a marcação da diferença sobre diferentes aspectos, são eles: de gênero, sexual, raça, etnia, geração, entre outros.

É possível perceber que essas ementas vêm mobilizando outras discussões, também impulsionadas pelas políticas educacionais, temas como questões de gênero, promoção, reconhecimento e respeito a diversidade e da diferença, têm sido debatidas nas disciplinas. Com isso, é possível perceber alguns deslocamentos que o dispositivo da sexualidade vem sofrendo a partir do objetivo de atender a certas urgências.

No entanto, é importante ficarmos atentos/as para que esses debates não fiquem restritos a ações de boa vontade, tolerância e de olhares exóticos ou terapêuticos para com as diferenças (SILVA, 2014). Sendo assim, mais do que reconhecer a diferença é preciso problematizá-la, colocar sobre suspeita os processos sociais que vêm produzindo essas diferenças, que estão imersas em relações de poder, “colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las” (Ibid., 2014).

Estando esses temas nessa ordem discursiva produzida a partir das ementas, é possível perceber uma atualização desse dispositivo da sexualidade, ou seja, já não é sobre o foco das doenças e do risco à saúde, mas através de outros discursos que a sexualidade tem sido abordada, possibilitando assim essa atualização do dispositivo. No entanto, foi possível perceber também uma repetição desse dispositivo da sexualidade, quando a Pedagogia emerge como o curso de graduação em que há um maior número de disciplinas sendo ofertadas. É com o objetivo de controlar e gerir a sexualidade infantil que a Pedagogia surge como um campo de saber potente para falar de sexualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É com inspirações na genealogia, para a sua forma de olhar para a história com outros olhos, com o propósito de construir um olhar diferente sobre os objetos, a fim de “explicar sua existência e suas transformações situando-se como peça de relações de poder ou incluindo-o em um dispositivo político” (MACHADO, 2007, p. x), que buscamos produzir essa escrita.

No mapeamento, ao traçarmos esse olhar para as disciplinas ofertadas nos cursos de Pedagogia das universidades federais brasileiras, investimos em análises que buscassem problematizar as relações de poder e saber implicadas na produção desses currículos do Ensino Superior. Quando a maioria das disciplinas que discutem a sexualidade vem sendo ofertada de forma optativa, não tivemos como pretensão a defesa de que essa discussão esteja em disciplinas obrigatórias, buscamos pensar nas relações que fazem com que alguns conhecimentos integrem o currículo e outros não.

Essa seleção do que é conhecimento e o que não é conhecimento está imbricada em um jogo de poder, no qual legítimos são os conhecimentos científicos, sendo assim, são eles que adquirem esse estatuto de saber válido e é sobre ele que a escola irá alicerçar sua prática pedagógica. Sendo a sexualidade, abordada nessas disciplinas, não somente através da ciência sexual, ou seja, do discurso pautado na materialidade biológica, ela não vem sendo ofertada de forma mais significativa como uma disciplina obrigatória, mas sim como optativa. Assim, o currículo é uma arena em que a legitimação de alguns saberes está em constante disputa.

Além disso, é importante ressaltar que embora o debate acerca da sexualidade em cursos de licenciaturas seja importante, a formação inicial também possui seus limites, seja no número de disciplinas ofertadas, na carga horária, nos embates e lutas que enfrentam os professores/as para ofertar tais disciplinas, entre outros tantos limites que poderíamos citar.

Por esse viés, é que a formação continuada também se torna uma importante aliada para que a sexualidade seja parte integrante dos currículos escolares e não somente as universidades. Essas formações são estratégias para ampliar os estudos e discussões tanto acerca da sexualidade quanto a outros temas pertinentes a formação docente, já que se não houver esse investimento na formação inicial e também continuada de professores/as “para a promoção da cultura dos direitos humanos, do reconhecimento da diferença e da diversidade, de pouco servirão as diretrizes para os sistemas, pois elas não produzirão automaticamente sujeitos dispostos ou aptos para implementá-las” (JUNQUEIRA, 2014).

Ao empreender esse estudo, não tivemos como pretensão encerrar essas discussões em uma única teia discursiva, entendendo que somente através dessas disciplinas é que a sexualidade tem sido problematizada no cenário do Ensino Superior, mais especificamente nos cursos de Pedagogia. A instituição de um espaço de discussão, nesse caso, as disciplinas, podem ser apontadas como um fato significativo, no entanto, esse debate acerca da sexualidade não necessariamente está presente de forma disciplinar, a transversalização desse tema, também pode ser uma das estratégias utilizadas

pelos/as professores/as para problematizar a sexualidade. Nesse sentido, ao analisar essa emergência de disciplinas, tanto obrigatórias quanto optativas, que discutem a sexualidade nos cursos de Pedagogia nas universidades federais, buscamos pensar os efeitos que essa incitação discursiva tem produzido na contemporaneidade e que tem tornado a sexualidade cada vez mais visível e enunciável, chegando a ser tema de debate no Ensino Superior, por meio dessas disciplinas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 20 out. 2021.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In.: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. pp. 37-68.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 382 pág.

214

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do Poder**. 24. ed. São Paulo: Graal, 2007a. 288 pág.

FOUCAULT, Michael. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 18. ed. São Paulo: Graal, 2007b. 176 pág.

FOUCAULT, M. Polêmica, Política e Problematizações. In: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade e Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. pp. 225-233

FOUCAULT, M. O filósofo mascarado. In: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos II: Arqueologia das Ciências e histórias dos sistemas de pensamento**. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015. pp. 314-321.

JUNQUEIRA, Rogério. Conceitos de Diversidade. Parte II. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 2, n. 4, pp. 4-9, jul./dez. 2014.

Disponível em: <http://issuu.com/gefefurg/docs/diversidadeeducacao04>. Acesso em: 20 out. 2021.

MARSHALL. James D. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In.: PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina. (Orgs.). **Por que Foucault?: novas diretrizes para a pesquisa educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2008. pp. 25-39.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulamentação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2008. pp. 173-210.

REVEL, Judith. O pensamento vertical: uma ética da problematização. GROS. Frédéric (org.). **Foucault: a coragem da verdade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. pp. 65-87.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. A sexualidade como dispositivo histórico de poder. In: SOARES, Guiomar Freitas; SILVA, Meri Rosane Santos da; RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Corpo, gênero e sexualidade: problematizando práticas educativas e culturais**. Rio Grande: Editora da FURG, 2006. pp. 109-118.

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) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2015.

SILVA, G. R. **Discursos de verdade nas práticas de escolarização com crianças pequenas: uma arte pedagógica na atualidade** / Gisele Ruiz Silva. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Rio Grande/ RS, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014. pp. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2008a. pp. 247-258.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2008b. pp. 190-207.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 156 pág.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. pp. 87-96.

VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica Pós-Estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Teoria e Método em Michel Foucault (im)possibilidades**. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [34], pp.83 - 94, setembro/dezembro 2009 Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1635>. Acesso em: 14 out. 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Currículo e cultura**. Contrapontos - ano 2 - n. 4 - Itajaí, jan/abr 2002. Disponível em: <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/133/113>. Acesso em: 14 out. 2021.



Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/11149>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v16i26.11149>

Margens: Revista Interdisciplinar | e-ISSN:1982-5374 | V. 16 | N. 26 | Jun., 2022, pp. 217-238

Submissão: 25/10/2021

Aprovação: 14/02/2022

## ENTRE CAMINHOS E DESCAMINHOS: OS DESAFIOS, EMBARAÇOS E ENCANTAMENTOS DAS PESQUISAS PÓS-ESTRUTURALISTAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE

*BETWEEN PATHS AND ROUTES: THE CHALLENGES, EMPHASIS AND CHARMS OF POST-STRUCTURALIST RESEARCH IN THE AREA OF EDUCATION, GENDER AND SEXUALITY*

Marcos Lopes de SOUZA  

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB <sup>1</sup>

Laís Machado de SOUZA  

Centro Universitário de Tecnologia e Ciências - UniFTC <sup>2</sup>

Roniel Santos FIGUEIREDO  

Centro Universitário de Tecnologia e Ciências - UniFTC <sup>3</sup>

Thaís Santos SANTANA  

Secretaria Municipal de Educação de Jequié - SEMEC- Jequié-BA <sup>4</sup>

**Resumo:** Neste artigo nos arriscamos a analisar os efeitos que as pesquisas pautadas na perspectiva pós-estruturalista produzem nas/os pesquisadoras/es que nela apostam. Para isso tomamos como análise as experiências de quatro pesquisadoras(es), um deles o orientador das(os) outras(os), no desenvolvimento de investigações que enfocaram as questões de gênero e sexualidade. Interrogamo-nos: quais as provocações, desarranjos e seduções possibilitadas pelas investigações pós-estruturalistas? O que as pesquisas produzidas com base na perspectiva pós-estruturalista tem a nos ensinar sobre a formação da(o) pesquisador(a)? Algumas vezes, essas pesquisas abalam as certezas que aprendemos com a modernidade, nos desnudando e problematizando esse lugar de pesquisador(a). Por outro lado, ao assumirmos os desafios e embaraços, nos reinventamos. Inclusive, os espaços escolares em que essas pesquisas adentraram nos provocaram a mudar de caminhos, a desistir de alguns propósitos e a tomar outros direcionamentos. Quiçá, as pesquisas pautadas na perspectiva pós-estruturalista abram os caminhos para enfrentarmos o (des)conhecido.

**Palavras-chave:** Pós-estruturalista. Escola. Gênero. Sexualidade. Experiência.

**Abstract:** *In this article, we venture to analyze the effects that research based on a post-structuralist perspective produces on researchers who bet on it. For this, we took as an analysis the experiences of four researchers, one of them the advisor of the others, in the development of investigations that focused on gender and sexuality issues. We ask ourselves: what are the provocations, disruptions and seductions made possible by post-structuralist investigations? What research produced based on the post-structuralist perspective must teach us about the formation of the researcher? Sometimes, this research shakes the certainties that we have learned with modernity, denuding and problematizing this place of researcher. On the other hand, when we take on challenges and embarrassments, we reinvent ourselves. Also, the school spaces in which this research entered caused us to change paths, to give up on some purposes and to take other directions. Perhaps, research based on a post-structuralist perspective opens the way for us to face the (un)known.*

**Keywords:** *Post-structuralist. School. Gender. Sexuality. Experience.*

<sup>1</sup> Pós-doutor em Educação pela UFJF. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade e do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Jequié, BA. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidades. E-mail: [markuslopessouza@gmail.com](mailto:markuslopessouza@gmail.com).

<sup>2</sup> Professora Assistente do Centro Universitário de Tecnologia e Ciências - UniFTC. E-mail: [laimachado18@gmail.com](mailto:laimachado18@gmail.com).

<sup>3</sup> Professor Assistente do Centro Universitário de Tecnologia e Ciências - UniFTC. E-mail: [ronielbiologia12@gmail.com](mailto:ronielbiologia12@gmail.com).

<sup>4</sup> Professora de Biologia da Secretaria Municipal de Educação de Jequié, Bahia. E-mail: [thaisantana.20@gmail.com](mailto:thaisantana.20@gmail.com).

## POR ONDE COMEÇAR?

Abraçar a perspectiva pós-estruturalista tem sido um dos grandes desafios para nós que optamos por este caminho. Nos diferentes momentos em que apresentamos nossas pesquisas aos nossos pares e assumimos como escolha teórico-metodológica a ótica pós-estruturalista, vemos, nas expressões de muitos(as), um certo desdém ou desconfiança em relação ao nosso trabalho, como se nossas pesquisas perdessem a validade científica e, que portanto, nesta perspectiva, tudo valeria.

Como já relatado por Veiga-Neto (1996) e Louro (2007), as pesquisas embasadas na ótica pós-estruturalista não abrem mão de tudo, mas investem em um autoquestionamento permanente. Por contestarmos a existência, não de um possível script, mas, de um roteiro prescritivo e fixo e, por trabalharmos com as respostas provisórias e inacabadas, empenhando-se na produção de perguntas, e escapando da tentação em colocar um ponto final em nossas análises, somos lidas(os) como quem desenvolve suas pesquisas sem fundamentação científica ou como quem a distorce.

Esse descrédito quanto à visão pós-estruturalista, em um primeiro momento, nos causa um grande incômodo e angústia, pois nos parece que há uma certa perseguição em relação aos estudos que se enveredam pelos caminhos das perspectivas pós-modernas, pós-críticas e pós-estruturalistas. Por que nossas pesquisas causam tantos incômodos e repulsas em outros(as) pesquisadores(as) ao ponto de se empenharem mais em nos desqualificar do que em dizer como pensamos e fazemos nossas investigações?

Entendemos que todo referencial é passível de crítica, mesmo porque, são formas de interpretação do mundo e, portanto, conforme os olhares que se constituem sobre a realidade, é possível vermos algumas coisas e não outras, sermos tocadas(os) e seduzidas(os) por determinadas questões, que não afetam outras perspectivas, ou as atingem de maneira diferente.

Desta forma, não nos perturbamos com os questionamentos em si, mas por serem dirigidas de forma mais contundente e, em alguns casos, exclusivamente, a nós e tantas(os) outras(os) que pesquisam com base na crítica pós-estruturalista. Talvez, sejamos um dos alvos dos olhares duvidosos sobre os referenciais teórico-metodológicos e, por outro lado, isso também nos instigue a pensar e a rever permanentemente como fazemos nossas pesquisas e a nos refazer enquanto pesquisadoras(es).

Provocadas(os) por essas situações, decidimos escrever este texto com base em duas questões norteadoras: quais as provocações, desarranjos e seduções possibilitadas pelas investigações pós-estruturalistas? O que as pesquisas produzidas com base na perspectiva pós-estruturalista têm a nos ensinar sobre a formação da(o) pesquisador(a)?

Com o propósito de destrincharmos essas questões e construirmos respostas momentâneas, tomamos como base a experiência de duas pesquisadoras e um pesquisador que desenvolveram suas dissertações em programas de pós-graduação *stricto sensu* na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Jequié, BA.

Baseando-se em Jorge Larrosa (2002), entendemos a experiência como os processos que fomentam mudanças em nós mesmos, aquilo que nos acontece e nos surpreende. Nem tudo é experiência, pois apesar de vivermos muitas coisas, nem todas nos afetam ou nos tocam. Por outro lado, aquilo que nos acontece, de alguma maneira, nos forma, nos deixa marcas e produz efeitos em nós. Conforme Larrosa (2007, p. 151): “mostrar uma experiência é mostrar uma inquietude”, assim sendo, interessa-nos, neste trabalho, discutir as inquietações e os novos sentidos que construímos sobre o fazer pesquisa e sobre o produzir-se enquanto pesquisador(a).

Para discorrer sobre como o caminhar pela perspectiva pós-estruturalista nos (trans)formou enquanto pesquisadoras(es), apresentaremos três seções em que cada autor/a deste trabalho que desenvolveu sua pesquisa de mestrado, recentemente, discutirá suas experiências por meio de três eixos: a nossa relação com as pesquisas que construímos, os incômodos que atravessam o pesquisar e os nossos estudos como processos transformadores. Depois dessas seções apresentaremos algumas sínteses parciais frente às questões em que nos debruçamos neste trabalho.

## **EMBARAÇOS, ESCAPES E TRANSGRESSÕES NA [RE]CONSTRUÇÃO DE UMA PESQUISADORA DE GÊNEROS E SEXUALIDADES**

Permitam-me apresentar: sou uma pesquisadora negra, cis, hetero, com formações iniciais em Ciências Biológicas e Enfermagem e mestra em Educação Científica e Formação de Professores(as). Sou envolvida e implicada com os estudos de corpo, gêneros e sexualidades, na perspectiva pós-estruturalista, que desenvolvo, especialmente, nas áreas da educação e saúde. Destaco que essa escrita é resultado de um mergulho de cabeça nos meus embaraços, escapes e transgressões, que emergiram (e me fizeram imergir) do debruçamento sobre alguns aspectos da pesquisa desenvolvida no âmbito do mestrado e os seus efeitos sobre minha constante [re]construção enquanto pesquisadora.

Na pesquisa intitulada “*Não morreram de amor, morreram de promiscuidade*”: *discursos de professoras sobre a Interface entre sexualidade e saúde durante momentos formativos mediados por artefatos culturais*”, assumi o desafio de construir e desenvolver espaços formativos sobre sexualidade e saúde com três professoras que lecionavam a disciplina Educação para a Sexualidade em uma escola municipal dos anos finais do ensino fundamental em Jequié, BA. Nesse desafio,

utilizamos (eu e o orientador), como instrumentos de mediação, os materiais educativos diversos, explorando-os e interrogando-os na condição de artefatos culturais (SOUZA; SOUZA, 2018).

Innana, Afrodite, Vênus (nomes fictícios) e eu fomos participantes da pesquisa supracitada, embora a minha percepção enquanto pesquisadora, e intimamente implicada com meu trabalho, apenas tenha vindo à tona no decorrer da pesquisa em andamento e, mesmo nesse momento, tive sérias dificuldades em assumir esse lugar. É a partir desse gatilho que a pesquisa pós-estruturalista começa a me chamar para um diálogo mais íntimo e comprometido que me levaria a visitar meus processos constitutivos e interrogá-los. Em suma, a recusa sutil e escorregadia em assumir meus embaraços e incômodos diante das discussões de corpo, gêneros e sexualidades, me guiaram na produção desse texto que diz, antes de tudo, sobre a [re]construção de uma pesquisadora de ousadia e viadagens.

Introduzo esta viagem aos meus processos constitutivos apoiada na problematização de minha própria escrita, por entender que, talvez, aquilo que escrevo diz muito mais sobre mim e minhas [des]construções do que sobre o conteúdo, propriamente dito. A seleção daquilo que eu investigo não admite neutralidade; afinal, toda escolha é interessada. Nesse sentido, geralmente elejo aquilo que me toca, me desestabiliza, me provoca... aquilo que me desafia a "pôr o dedo" na ferida.

Assim, ousou dizer que, para além de ser tocada por aquilo que investigo, também sou parte dele. Constituímo-nos mutuamente. Embora essa seja uma percepção contestada por pesquisadores(as) mais tradicionais, cuja escrita se ampara na supervalorização do dito "distanciamento seguro" entre pesquisador(a) e suas temáticas de pesquisa, mesmo eles(as) não conseguem fugir dos meandros de suas subjetividades, pois a escrita sempre nos entrega. E é importante que enxerguemos isso enquanto potência.

Corroborando com a percepção que trago até aqui sobre a perspectiva subjetiva de nossa escrita, Louro (2007) afirma que o modo como escrevemos está relacionado com as escolhas teóricas e políticas que fazemos ao longo da vida e, estas, por sua vez, têm caráter transitório, permitindo também os trânsitos de nosso processo produtivo e possibilita o movimento de ir e vir no contexto de nossa própria [des]construção.

Nesse sentido, considero a escrita enquanto processo constitutivo de mim e de mediação entre quem fui, quem sou e quem serei amanhã. Desafio a realizar a leitura dessa pesquisadora que vos fala alicerçada na interrogação de sua escrita: que interpretações são possíveis a meu respeito, de minhas heranças históricas e de meus processos? Em suma, quem minha escrita diz que sou?

Tendo dito isto, e na condição de pesquisadora negra que se debruça sobre os estudos de Gênero e Sexualidade, em uma perspectiva pós-estruturalista, assumo também o desafio de colocar sob suspeita a minha escrita, que antes de qualquer coisa, diz muito de minhas andanças, meu embaraços, meus escapes e minhas transgressões na pesquisa e na vida. Destaco ainda que o limiar entre minhas pesquisas e minha vida é bem tênue; ao ponto de, em determinados momentos, vida e pesquisa se confundirem.

E nesse momento de intimidade com meu processo vem, à minha lembrança, as palavras Richard Parker, em uma entrevista que ele concedeu à Regina Maria Barbosa e Estela Maria Leão de Aquino na revista *Cadernos de Saúde Pública*. Segundo Richard Parker:

Para qualquer pessoa que investigue sexualidade, raça, gênero, ou qualquer outro fenômeno que, de uma forma ou de outra, esteja relacionado com as dimensões mais pessoais da identidade e da subjetividade, existe sempre uma negociação entre quem você é e como vai construir seu próprio campo de investigação (BARBOSA; AQUINO, 2003, p. 458).

Parker traz à tona um conceito que faz parte de minha vida há algum tempo: o da negociação. Compreendo aqui a negociação como um processo atravessado por incômodos, questionamentos e transformações. E fundamentada nessa compreensão, compartilho um dos principais gatilhos que desencadeou as minhas primeiras negociações entre subjetividades e pesquisa/escrita pós-estruturalista: o protestantismo, do qual fiz parte, durante mais de 20 anos. Estar em uma instituição religiosa que julga ser detentora de uma verdade universal e que, por meio de medidas prescritivas oriundas, em sua maioria, de interpretações equivocadas do livro intitulado como “bíblia sagrada”, cria e propaga a separação entre os considerados santos e os pecadores, os “ímpios” e os fiéis, os herdeiros do “céu” e os merecedores do inferno.

Nesse contexto, após 15 anos de vivência religiosa protestante, eu me descobri pesquisadora pós-estruturalista e passei os cinco anos seguintes ocupando esse entre lugar, onde de um lado estavam os estudos de corpo, gênero e sexualidade, me impulsionando a questionar as verdades universais, seguras e estáveis que foram historicamente construídas nesse campo e a explorar os aspectos de dominação e de resistência; e do outro, a igreja evangélica me exortando a aceitar os desígnios divinos (mais obediência, menos questionamento), a internalizar a naturalidade biológica irrefutável do gênero binário e a heterossexualidade compulsória como forma de agradar a deus.

Conseguem imaginar o tamanho da transgressão que é se constituir enquanto “pesquisadora de viadagem” em uma perspectiva que não trabalha com verdades, mas com regimes de verdades (LOURO, 2007) e, ao mesmo tempo, tentar viver a espiritualidade no contexto de uma religião

carregada de certezas cruéis e preconceituosas? Naquele ambiente eu fui a dúvida e a personificação do dissenso. Sentia como se as únicas certezas aplicáveis à minha condição naquelas circunstâncias fossem a de pecadora e forte candidata ao inferno. Eu percebia que havia um interesse enorme, embora não relatado, por parte dos demais membros, de “me aproximar mais de deus”.

Ainda assim, contrariando o que se espera de alguém que vive em zona de conflito, eu não me permiti me retirar; ao contrário: assumi esse entre lugar como modo de resistência. Louro (2007) o descreveria como um lugar de provocação de polêmicas, de discussão e do dissenso, cujo objetivo é promover modificações nas convenções e regras e desestabilizar o que está posto; se não em todo o sistema, ao menos em mim mesma. Assim, me desafiei a desestabilizar o conhecimento religioso por meio de um exercício contínuo de [des]aprender. Pensando nisso, agora, acredito que eu tenha sido pós-estruturalista desde antes de tomar consciência disso. Apesar de muita história ainda caber nesse contexto, sigamos, pois esse é assunto para outros momentos...

Um segundo gatilho, percebido recentemente, foi o meu processo de construção enquanto pesquisadora pós-estruturalista que perpassou pelos desafios enfrentados em relação ao meu autorreconhecimento enquanto mulher e pesquisadora negra. Esta falta de reconhecimento de minha negritude foi incutida em minha vida desde muito cedo por familiares, amigos e meu círculo de convivência. Por muito tempo, fui destituída da sensação de pertencimento que sempre almejei e, por muitas vezes, conclui: não sou branca nem preta, logo, estou no meio do caminho. Mas, existe meio do caminho quando se trata de relações raciais?

No anseio por compreensão identitária, eu ainda mais recentemente busquei alguns estudos que pudessem ser capazes de me empoderar enquanto uma mulher negra e me possibilitar transgredir mais um entre lugar. Não se espantem com o quantitativo de entre lugares que já estive; ainda hoje ocupo muitos deles. Fazem parte de meu processo [trans]formador.

Nos estudos que realizei, me deparei com o paradigma da morenidade, corrente que surgiu após a Segunda Guerra Mundial e que, de acordo com Rosa (2014), ampara-se no conceito de moreno que designa aquele que não seria nem preto e nem branco e que, portanto, poderia obter reconhecimento social. O mestiço, nesse sentido, passa a ter, supostamente, um maior *status* em relação ao negro (BARROS, 2009).

Desde criança, o status do mestiço me marcou, especialmente, quando por questões relativas, exclusivamente, à cor da pele (comparativamente ao restante do meu círculo familiar), me denominavam branca; invisibilizando outros aspectos fenotípicos (lábios grossos, narinas alargadas e achatadas, etc.), genotípicos, sociais e culturais que me constituem, para evocar os “privilégios” que

a menor quantidade de melanina me proporciona. Eu nunca soube quais eram esses privilégios, embora também não me sentisse digna de usufruir das conquistas de direitos da população negra, como a política de cotas e, por isso mesmo, nunca antes tinha sido optante.

Reconhecer-me como mulher negra foi uma ruptura dolorosa, pois essa se deu na mesma perspectiva de quando me roubaram o direito à minha pertença enquanto negra: sob a acusação de querer ocupar um lugar que não era meu, só que, dessa vez, o lugar supostamente almejado por mim era o de uma mulher branca. Entretanto, isso que aqui me refiro como um confronto necessário, pela capacidade de me desestabilizar, me permitiu também o alcance de um autorreconhecimento ainda maior enquanto pesquisadora pós-estruturalista; afinal, eu pessoalmente rompi com uma estrutura classificatória das diferenças fundamentada na raça.

Subverter o conceito simplista de raça e pensá-la como constructo sócio-histórico e cultural torna-se um oásis para quem se envereda pelas pesquisas que fazemos. Mas, a minha compreensão disto só foi possível diante do incômodo de ser uma negra fora de lugar. Essa negociação da minha relação com a pesquisa pós-estruturalista em interface com as questões raciais pode ser facilmente sintetizada fazendo menção ao trecho do diálogo do ativista sul-africano Steve Biko, um dos precursores das pesquisas de identidade racial branca, com um Juiz no ano de 1978:

Juiz Boshoff: Mas então por que vocês se referem a si mesmos como “negros”? Por que não pessoas “marrons”? Quero dizer que vocês são mais marrons do que negros.  
Biko: Do mesmo modo como eu acho que as pessoas brancas são mais cor-de-rosa, e amarelas ou pálidas do que brancas. (BIKO, 1990, p. 129).

Nesse ponto, não posso deixar de destacar os estudos pós-estruturalistas como possibilitadores de processos transformadores em relação ao equívoco ainda existente na constituição discursiva de identidades racializadas negras, sem levar em consideração uma variedade de marcadores que perpassam pela cor da pele, o pensamento biológico sobre raça e o lugar social (GUIMARÃES, 2011).

Ainda para contextualizar minhas andanças pelos caminhos do pós-estruturalismo, trago, nessa escrita com traços autobiográficos, os meus processos de constituição enquanto uma pesquisadora de corpo, gêneros e sexualidades. E como já sabem, essa escolha de forma alguma foi indiferente. Corpo, gênero e sexualidade também estão presentes em minha vida, desde muito cedo, embora as produções discursivas em torno dessas vivências sejam muito atuais e decorram de processos de escapes e transgressões, que, para mim, são muito caros. Escrever sobre isso sempre foi muito desafiador, tanto que nunca antes me permiti fazê-lo.

Como expus anteriormente, passei parte de minha infância e toda minha adolescência sob o crivo da igreja evangélica, de modo a seguir as doutrinas, costumes e ordenanças religiosas. Nesse contexto, o que mais me gerava incômodos sempre foi o lugar do feminino nas [re]produções das relações de gênero produzidas pela igreja.

Esse lugar menor, limitado e cuja submissão ao masculino é uma das premissas mais importantes nas sociedades evangélicas do Brasil, vai muito além das relações conjugais. A subordinação perpassa pelas distinções de cargos na igreja; a exigência de vestimentas, que “escondam” o que só é permitido mostrar em uma relação matrimonial, sob pena de ser advertida e até penalizada com maiores limitações de suas atividades naquele grupo social e a defesa da existência de hierarquia nas relações afetivo-sexuais sob a premissa de que “o marido é a cabeça da mulher, como também cristo é a cabeça da igreja, sendo ele próprio o salvador do corpo” (BÍBLIA, Efésios, (BÍBLIA, Efésios, 1992, p. 1502).

Trabalhar com as relações de gênero, na perspectiva pós-estruturalista, foi pra mim, como soltar o grito da garganta, como romper com um sistema de controle que me aprisionava por meios do discurso da “boa e agradável vontade divina” para os/as seus/suas filhos/as.

A sexualidade surge em um contexto bem mais perturbador de minha infância e adolescência: o do abuso sexual. Fui vítima de abuso desde a infância (a idade não me atrevo a arriscar, mas foi desde que me lembro) até pouco antes de completar 15 anos de idade, quando o abusador faleceu. Trago a igreja como também implicada nessa parte de minha escrita para problematizá-la, na condição de silenciadora dessas práticas e, em alguns casos, de autorizadora de práticas violentas, uma vez que, o silêncio de uma instituição é deveras barulhento, no sentido de que acaba por validar uma série de violências física, moral e sexual nesses espaços.

A violência que sofri, por muitos anos, foi validada, não pela omissão, mas, pelo próprio discurso de um líder religioso, que ao ser procurado por um familiar, a quem contei parte dos abusos sofridos, nos últimos anos, e que buscava a orientação de um “homem de deus”, este, prontamente, o orientou a esquecer e perdoar pelo bem e manutenção da sagrada família, unida pelo laço do matrimônio. Isso é o que poderíamos chamar então de abuso institucionalizado?

Como puderam ver, fui construída nesse espaço invisibilizado, silenciado e violentado. Enquanto nos escritos supracitados me permito pensar em entre lugares, aqui não cabe nenhuma caracterização que não seja o não-lugar. E por estar em um não-lugar, por muito tempo, você começa a criar rotas de fuga e de escapes, pois o entre lugar angústia e o não-lugar sufoca.

Dessa maneira, é, relativamente, fácil compreender porque os meus trabalhos com gênero, corpo e sexualidade são constructos motivados e mediados pelas experiências de vida e formativas pelas quais passei e pelos fatos e eventos que me aconteceram e que, de certa forma, me tocaram e me marcaram. Assim como é também possível tecer relações com as dificuldades, que compartilho com vocês no início desse texto, de me assumir enquanto participante de minha própria pesquisa de mestrado.

A pessoa dessa escrita não é a mesma de outrora e atribuo isso, também à perspectiva pós-estruturalista, que embala a minha pesquisa/vida ao me desafiar diariamente a subverter. E em suas pesquisas/vidas, o que desejam subverter hoje?

### **ENTRE VIADAGENS, MACUMBAS E [TRANS]FORMAÇÕES: A PRODUÇÃO DE UM PESQUISADOR**

Quais os desafios e atravessamentos participam da trajetória de um/a pesquisador/a das questões de raça/etnia, gênero e sexualidade em uma perspectiva pós-estruturalista? Como os nossos trabalhos nos tocam e tocam as pessoas com as quais convivemos? Quais as epistemologias viadas e macumbeiras que nos movimentam e fazemos operar em nossos trabalhos? Questões com esse teor me encorajaram na escrita desse texto, mas gostaria de iniciá-lo de forma honesta, dando um *spoiler*<sup>5</sup> do seu final: Eu não me proponho a respondê-las! Ao menos, não de forma objetiva como outras perspectivas teóricas se propõem.

A partir de caminhos pós-estruturalistas, me sinto confortável em movimentar essas questões a partir da minha própria vivência e experiência enquanto pesquisador. Sem a tentativa de gerar enquadramentos ou metanarrativas, prefiro aventurar-me em pensar o local, o pequeno e o caráter inventivo das nossas produções que dialogam entre si na composição de um campo de saber, de uma área de conhecimento.

O meu processo de construção enquanto pesquisador se inicia antes da vivência acadêmica, pois acredito que se inquietar com as questões tidas como “cotidianas” já diz de um processo disparador de pesquisa. Não me refiro aqui, necessariamente, a uma pesquisa científica com embasamento teórico-metodológico e que contribua diretamente para um campo do saber, pois essas questões eu só fui ter acesso no ambiente acadêmico bem mais tardiamente. Apesar de me afastar das afirmações categóricas, posso dizer que, em minha perspectiva, as pesquisas surgem das inquietações,

<sup>5</sup> *Spoiler* é uma expressão da língua inglesa, originada do verbo *spoil*, que significa estragar, revelando antecipadamente informações sobre um determinado conteúdo antes de a pessoa ter acesso a ele.

estranhamentos, curiosidades e mais que isso, as nossas pesquisas surgem também das nossas marcas, dos desafios que atravessam a nossa experiência humana em [re]existir em uma sociedade sexista, xenofóbica, LGBTTQIA+fóbica e racista. Assim, entendo que pesquisar é aventurar-se no desconhecido, ou até no conhecido, mas com um olhar questionador que rompe com o caráter de normalidade que socialmente foi construído.

Assim, parafraseando Djaimilia Pereira de Almeida<sup>6</sup> (2017) posso dizer que pesquisar como uma forma de dar sentido a minha própria vida, de aproveitá-la em prol de lutas que me mobilizam, pois pesquisar, para mim, é uma questão de vida ou morte. Afinal, em um contexto em que constantemente saberes discriminatórios são legitimados e ganham valor de verdade, culminando em processos de exclusão, violência, violação e morte das pessoas consideradas “diferentes”, pesquisar sobre as questões de etnia/raça, gênero e sexualidade é se inscrever nas relações de poder, contribuindo para que saberes transgressores e indisciplinados emergjam. É, literalmente, uma questão de vida ou morte!

226 Demarco a minha caminhada como pesquisador desde a infância quando as marcas de raça, gênero, classe e sexualidade me interpelaram e, continuamente, tentaram me colocar em determinados lugares. Recordo-me de alguns momentos, por certo existiram muitos outros, em que explicitamente essas questões se apresentaram em minha história. Partirei de uma dessas lembranças para dizer um pouco sobre os caminhos que me trouxeram a discutir essas temáticas: quando criança eu gostava de fazer doces de “açúcar queimado<sup>7</sup>” e minha bisavó, em um dado dia, brincou com a seguinte expressão: “É o mestre-cuca da família!”. Senti-me muito ofendido com aquela fala, chorei copiosamente naquele dia, pois parecia que a minha bisavó havia me xingado daquilo de pior que poderia existir. Por eu não saber o que a expressão mestre-cuca significava, associei a palavra “cuca” a uma travesti que vivia na cidade em que eu nasci e era chamada dessa forma, apesar de reivindicar, constantemente, ser nomeada como Vera.

No contexto daquela cidade de pouco mais de 20.000 habitantes, Vera era quase que uma figura folclórica de tão marginalizada, ridicularizada, foco de diversas discriminações e preconceitos. De modo que ser chamado de Cuca, naquele contexto, era sinônimo de um xingamento, talvez um dos piores! Enquanto criança, eu sabia que não era o lugar considerado como “ridículo”, “exagerado”, “excêntrico” que eu desejava ocupar durante a minha vida, pois em mim foi criada a ideia de que ser

<sup>6</sup> Essa frase foi proferida pela autora ao participar da 15ª Festa Literária Internacional de Paraty – FLIP (2017). A frase original é: “Escrevo para não desperdiçar a minha vida. Seria uma vida sem viver, uma vida mal aproveitada. Para mim, escrever é uma questão de vida ou morte”.

<sup>7</sup> É uma forma de fazer caramelo com açúcar e água.

significado como Vera era algo indesejável. Naquele momento, apesar da pouca idade, o meu desejo era de estar no centro, ou talvez, de que não houvesse centros, para que não existissem também margens e eu não fosse “obrigado” a ocupá-las. Na maioria das vezes, no entanto, não foi possível escapar dessas marcas e precisei repensá-las, ressignificá-las e, a partir do campo da pesquisa, me debruçar sobre os processos produtivos que, historicamente, foram construídos para designar o lugar de Cuca à Vera e, em muitos momentos, a mim.

Considero importante situar você, leitor/a, sobre quem sou, neste espaço-tempo em que escrevo este texto, e quais as marcas da diferença se configuram em minha trajetória: sou um homem, *cis*, negro, gay, licenciado em Biologia, professor da educação básica e do ensino superior, doutorando, nascido em uma cidade interiorana da Bahia. Não necessariamente nessa ordem, essas marcas me [de]formam e transcorrem em minhas pesquisas e escritos. Entendo que estabelecer o lugar em que falo, mesmo salientando a provisoriedade que perpassa alguns desses aspectos, diz do meu corpo de pesquisador e dá pistas dos meus interesses e das minhas construções epistemológicas.

Concordo com o Júlio Sanches (2020, p. 44) ao dizer que:

o meu lugar de fala é destacado pelo processo de subjetivação que forjou esse eu que sou. Esse mesmo eu vive na encruzilhada interseccional, sendo atravessado por todas essas dimensões sociais que contribuem, em suma, para o modo de sentir o mundo e sentir no mundo.

Partindo dessa premissa, não é por acaso que me tornei um pesquisador interessado nas questões de corpo, gênero, sexualidade, relações étnico-raciais e educação. Talvez as minhas pesquisas sejam também um acerto de contas comigo mesmo e com as instituições que me forjaram e que muitas vezes nas entranhas dos seus movimentos ora gritantes, ora silenciosos, tentaram, sem sucesso, me escorraçar. Entendo assim como a Megg Oliveira (2020) que, voltar aos espaços que nos marcaram, é uma forma de acerto de contas com o passado, a partir de outro lugar, sem todos os medos, sentimentos de culpa ou necessidade de expressar-se conforme o modelo *cisheteronormativo* que, muitas vezes, nos submetemos.

A criança que aprendeu desde muito cedo o seu lugar diz muito sobre o adulto-pesquisador que sou, sobre o corpo que habito, sobre os movimentos e estratégias de resistência que aprendi com o tempo. Diz também sobre as linguagens que utilizo para acessar aos ambientes acadêmicos. Assim, para mim, pesquisar/escrever sobre essas questões, simbolicamente, é como embalar nos braços a criança que não queria ser “Cuca” e mostrar para ela que não há nenhum mal em sê-lo, que o problema não estava com a Vera, ou “Cuca”, mas com as pessoas que insistiam em delimitar lugares menores a qualquer expressão da diferença.

Hoje mais que um pesquisador de corpo, gênero, sexualidade, etnia/raça, assumo que sou pesquisador de macumbas e viadagens, como em alguns momentos da minha trajetória acadêmica fui chamado. A princípio isso me incomodou, hoje, no entanto, assumo esse lugar com muito orgulho. Esse “rótulo” veio durante a minha pesquisa de mestrado em que analisei os discursos sobre relações étnico-raciais, gênero e sexualidade que emergiram do trabalho desenvolvido por uma professora umbandista com as questões das diferenças em uma escola periférica. Neste texto não me dedicarei a discutir sobre os desdobramentos que a presença e o trabalho dessa professora geraram na comunidade escolar, pois já o realizamos em outros trabalhos (FIGUEIREDO; SOUZA, 2018; 2020), mas pretendo pensar sobre minha constituição enquanto pesquisador no desenrolar desta pesquisa.

Neste processo quero salientar os incômodos que, muitas vezes, perpassam as nossas pesquisas pós-estruturalistas, pois os movimentos de pesquisa nessa perspectiva teórico-metodológica não são tranquilos. Ao contrário, as inquietações, os incômodos, as incertezas fazem parte de nossa trajetória de estudo e escrita. Nesta mesma direção, Castro (2020) percebe que a intranquilidade é um importante componente das pesquisas pós-estruturalistas e que ao invés de buscarmos superá-la, é interessante darmos vazão às inconstâncias, incertezas e utilizar de suas potencialidades.

Lembro-me que um dos primeiros incômodos que perpassou a pesquisa que realizei no mestrado foi o meu contato com as religiões de matriz africana, pois apesar de ser negro, o discurso que demoniza essas religiões também me capturou em diversos momentos, isso se deve em boa parte ao fato de eu ter participado do catolicismo durante boa parte da minha vida, além dos demais espaços em que percebia a relação direta da vivência das religiões de matriz africana como algo pejorativo e maléfico.

Além disso, não tenho lembranças de nenhum/a outro/a docente que se declarasse umbandista ou de outra religião de matriz africana. Durante a pesquisa, a religiosidade da professora se tornou um dos aspectos mais importantes, pois o lugar que a comunidade escolar direcionava a ela era diferente das significações dadas aos/às professores/as de religiões cristãs de histórico eurocêntrico. Possivelmente, eu não me recordo de outros/as professores/as assumidamente de religiões “marginais” pela dificuldade que “muitas pessoas [...] têm [...] em se assumirem publicamente uma religião que tem o histórico de não ser reconhecida com respeito, ou mesmo de se assumirem enquanto ateias por temerem rechaços e discriminações” (DUQUE, 2014, p. 62).

Assim, percebi a necessidade de conhecer o terreiro que aquela professora participava como um movimento importante da pesquisa. No entanto, o meu contato com a macumba não foi tranquilo.

A força do discurso do desconhecido também incidiu sobre mim, gerando uma espécie de temor que foi produzido pelos discursos religiosos que tive contato no decorrer de minha vida. Essa força, no entanto, não foi capaz de me paralisar ou gerar aversão a ponto de não me permitir conhecer esses outros espaços de formação religiosa. Essa é uma característica importante de nossas pesquisas: os incômodos não se tornam necessariamente barreiras, em muitos momentos, são forças impulsionadoras. Usamos a dualidade dessa relação de aversão e atração para nos mobilizar, para também repensar a nós mesmos e os processos que nos atravessam no desenvolvimento da pesquisa.

Ao chegar ao terreiro que a professora participava, fui muito bem recebido e percebi que há diversos aspectos da religiosidade cristã católica no trabalho (forma em que o culto é chamado), elementos tipicamente católicos como a veneração aos santos, a virgem Maria, ao próprio Jesus Cristo, além da presença de diversas imagens. Havia também elementos de outras religiões como espiritismo kadercista, e até elementos menos evidentes, que também são compartilhados por alguns cultos protestantes neopentecostais como a expressão da mágica, na qual espíritos são incorporados e se manifestam (MARIANO, 1996). Além disso, os discursos de caridade, cuidado e amor foram evocados durante todo o tempo.

Ainda desejo me apegar a essa minha vivência na macumba para falar de outro ponto que considero relevante nas pesquisas pós-estruturalista: a [trans]formação. Pois aquele primeiro contato com a religiosidade de matriz africana foi tão importante para mim, que me [trans]formou, possibilitou que todos aqueles discursos preconceituosos que ouvi durante a minha vida fossem tirados do lugar, cedendo espaço para narrativas mais acolhedoras e que possibilitaram uma relação de atração que me fizeram voltar àquele espaço muitas outras vezes, não apenas com a intenção de pesquisar, mas de conhecer, de experienciar a dinâmica e filosofia [re]produzida naquele terreiro. Associo esse meu processo de pesquisa-transformação ao que Foucault diz ao relatar sua experiência em escrever livros:

os livros que escrevo representam para mim uma experiência que desejo ser o mais rica possível. Conforme você passa por uma experiência, ocorre uma mudança. Se eu tivesse que escrever um livro para comunicar o que já sei, nunca teria coragem de iniciá-lo. Escrevo justamente porque ainda não sei o que pensar sobre um assunto que me chama a atenção. Colocando assim, o livro me transforma, muda meus pontos de vista. Como consequência, cada novo livro altera profundamente os termos dos conceitos alcançados em trabalhos anteriores (FOUCAULT, 2009a, p. 9, tradução nossa).

Foucault (2009a) apresenta essa escrita-transformação ou escrita-experiência como acrescenta Castro (2020) ao dizer desses movimentos de pesquisa e escrita em que o processo [trans]formador é tão intenso que, durante o seu percurso, o/a pesquisador/a já não é mais a mesma pessoa que iniciou

o texto. Larrosa (2011) corrobora com os autores supracitados ao dizer do processo de vulnerabilidade e exposição desse/a sujeito/a que se permite vivenciar o potencial [trans]formador da experiência, “De fato, na experiência o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma (LARROSA, 2011, p. 7)”.

Assim, nos processos de construção de nossas pesquisas muito mais do que apenas escrever textos para periódicos, livros e eventos, somos modificados nesse trajeto, em muitos aspectos e de formas diferentes. Talvez, pesquisar e produzir conhecimentos sobre viadagens, macumbas e experiências, em uma perspectiva pós-estruturalista, diga também dos nossos investimentos epistemológicos na construção de uma sociedade equânime e acolhedora da diferença.

### **“A SENHORA SÓ FALA DE VIADO, VIADO E VIADO”: DESLOCAMENTOS E PROBLEMATIZAÇÕES POSTAS A UMA PESQUISADORA QUE TENTA CAMINHAR COM A PERSPECTIVA PÓS-ESTRUTURALISTA**

Às vezes, me questiono se o fato de me nomear como uma pesquisadora que assume a corrente teórica metodológica pós-estruturalista poderia ser uma forma de rótulo ou enquadramento, o que seria contraditório, já que essa perspectiva propõe questionar os aprisionamentos e a fixidez, como dito por Louro (2007). Mas, por outro lado, trabalhar com a ótica pós-estruturalista não quer dizer, necessariamente, se fechar internamente a ela ou não suspeitar o que significa operar com essa perspectiva. Trago isso, não no sentido de negar a perspectiva pós-estruturalista, mas sim, de questionar essa nomeação e os seus sentidos.

Antes de me assumir como uma pesquisadora que tenta caminhar nessa vertente, preciso fazer alguns adendos. O primeiro é admitir o meu medo em falhar ao me assumir como alguém que bebe de referenciais pós-estruturalistas. Quando assumo caminhar nessa perspectiva, me comprometo com ela, e o perigo de me nomear como alguém que anda por esse caminho, correndo riscos de não conseguir dar conta dele, me assusta. Talvez, porque de alguma maneira ainda tenha o resquício de um pensamento moderno que insiste em uma certa plenitude ou totalidade das coisas, desconsiderando os desvios e as reinvenções que fazemos dos referenciais e dos métodos.

O segundo é trazer como essa perspectiva me atravessou. Recordo-me que ainda na graduação, inserida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), participei de uma formação em corpos, gênero e sexualidade, coordenada pelo primeiro autor deste artigo, e durante esse processo formativo passei a duvidar do modo que era conduzida as discussões. Até então, não

sabia do que se tratava, confesso que aquilo me gerou estranheza. Durante todo o processo de formação fiquei impressionada com o modo de condução das discussões.

A maneira do professor em ouvir os posicionamentos das(os) outras(os) sujeitas(os), de fazer as problematizações e os questionamentos, muitas das vezes sem respostas, nos fazia sair da sala de aula com a cabeça fervilhando com inúmeras interrogações e, até com um sentimento de incompletude, por não ter ouvido uma resposta pronta e acabada. Um misto de sentimentos me acompanhava durante as aulas. Vivía no limbo entre o encantamento e indignação, em especial, quando os meus questionamentos ou das(os) outras(os) estudantes eram postos em dúvida, de modo que uma única questão possibilitava várias problematizações. Como um professor que ministra um curso para estudantes de graduação não respondia às perguntas postas de modo assertivo? Por que estava saindo do curso e voltando para casa com mais interrogações do que quando adentrei na aula?

Confesso que nunca tinha passado por esse tipo de formação durante minha vida e, me deparar com essa outra perspectiva, foi algo novo. Eu nunca tinha passado pelas discussões de sexualidade em que não sentisse explícita a imposição, a ideia de normatização dos corpos, das vivências sexuais e da higienização presentes nos discursos de quem ministrava. Eu ainda vivo em constante processo para não ter a necessidade de ouvir respostas fixas ou acabadas em um simples certo ou errado. Este processo de negação às respostas fechadas foi algo que me delicieei com o passar das aulas. Comecei a me identificar com as conduções propostas pelo professor e uma das características que destaco era o incentivo a expor nossas opiniões e também de escutar a da(o) outra(o).

Hoje penso que a minha indignação inicial com a proposta se baseava no que me foi ensinado. Por muito tempo, vivenciava a pesquisa com base em autoras(es) que foram apresentadas(os) a mim durante a graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas e também ao adentrar o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores. No mestrado me propus a analisar os discursos sobre sexualidade construídos durante as aulas da disciplina Educação para Sexualidade, em uma escola no campo do município de Jequié, BA.

Recordo-me de fazer as leituras de Robert Bogdan e Sari Biklen (1994) e ficar presa a algumas das características relacionadas a uma/um pesquisadora/pesquisador, conforme as orientações dele e dela. De alguma forma, me convenciam de que pesquisar só era viável a partir daquelas indicações. Não posso negar o meu conforto pelo fato de existir uma lista a ser seguida para se inserir no campo como pesquisadora. Durante muito tempo foi mais fácil eu seguir as instruções preestabelecidas.

Mesmo sendo confortável, quando me deparei com os estudos pós-críticos e pós-estruturalistas, passei a me inquietar diante da existência de um *checklist* de atitudes e

comportamentos tão engessados para adentrar no campo. Vestimentas, tom de voz, modo de se movimentar no campo. Contudo, duas delas me chamaram atenção, elas diziam: sejam discretas (os) e passivas (os) (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Como podemos ser discretas(os) e passivas(os) fazendo discussão de gênero e sexualidade nas escolas? Como poderia/posso ser discreta, eu, mulher, cis, negra, de classe popular, na casa dos meus 20 e pouco anos, professora, pesquisadora, uma sujeita até então desconhecida para aquelas pessoas? Passiva, eu? Uma pesquisadora que surge para acompanhar uma professora que ministra a disciplina Educação para Sexualidade, em uma escola no campo do município de Jequié, BA? Esses apontamentos e questionamentos atravessaram a minha experiência ao entrar no campo de pesquisa durante o mestrado.

Dando continuidade, a autora e o autor falam que devemos ser relativamente passivas(os), mostrar interesse no que é investigado, porém, não fazer questionamentos específicos relacionados a área que possam gerar polêmicas ou controvérsias (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Então, fica a pergunta: nós, que assumimos o pós-estruturalismo, conseguimos pensar tais discussões sem que sejam geradas as polêmicas e controvérsias?

Aprendemos com a ciência moderna que não devemos interferir no campo e não sofrer influências dele e a perspectiva pós-estruturalista borra essa compreensão. Apostamos na ideia de que somos influenciadas(os) pelo campo e o influenciemos, assim como somos modificadas(os) por ele e também o modificamos. Para nós, pesquisar tem como fundamento o questionamento, as interrogações que ficaram para trás. Tentamos entender os porquês, achamos válido trabalhar com as questões entendidas como polêmicas, sejam pessoais, difíceis e sensíveis de serem discutidas.

Nos momentos em que penso no ato de pesquisar, assumindo essa perspectiva, me vem à mente a palavra “deslocamentos”, gosto da sensação que ela me provoca. Utilizo dela para ressaltar o que a pesquisa me causa. Pesquisar me possibilita sair de um local para outro, visitar o desconhecido, conhecer novas culturas, quiçá tentar entender as vivências e experiências das (os) outras (os) sujeitas (os) que até então eram desconhecidas por mim.

Por nos distanciarmos do que é entendido como pesquisar por uma maioria, somos a todo tempo interrogadas(os). Querem saber sobre o rigor metodológico da nossa pesquisa, sobre o que de fato estamos falando e o porquê de escolhermos falar sobre a temática. Momentos como estes citados acima são vivenciamos na nossa pele. Quantas vezes somos chamadas(os) para conversas particulares, para prestar explicações, para rerepresentar nossas propostas de pesquisas, inclusive no campo de pesquisa que adentramos.

Tenho na memória uma situação que analiso como experiência, em que a gestora da escola, em que eu desenvolvia a construção das informações da pesquisa de mestrado, me chamou para uma conversa particular. Nesse diálogo, ela quis saber o que eu estava falando com as(os) estudantes durante as aulas da disciplina Educação para Sexualidade, porque ela havia sido questionada por um pai, pastor da comunidade, já que o seu filho afirmou que a “professora nova”, “só falava de viado, viado e viado” durante as aulas.

Hoje afirmo: Sim! Eu falo de viado, viado e viado.

Hoje, trago essa fala como uma resposta ao incômodo que eu tinha desde 2019. Hoje, entendo que deveria ter respondido assim quando arguida a respeito. Ideia simples, contudo, com muito significado para mim. Às vezes, o campo nos cala, nos silencia e precisamos de algum espaço para dar certas respostas que foram engolidas. E vou além, deveria ter acrescentado que falo de lésbicas, bissexuais, travesti, de pessoas transgêneras, de corpos dissidentes e tento questionar o discurso biológico essencialista e hegemônico, sempre que possível.

Na ocasião, lembro que vivenciei um misto de sentimentos, um deles era a sensação de não dar conta do que estava proposto. Fica a questão: como eu, que estou ali para problematizar discursos, provocar incertezas, me incomodo com um questionamento? Ainda carrego dúvidas sobre a situação, contudo, após esse momento que descrevi acima, me recordei de uma palestra do Prof. Dr. Anderson Ferrari, que discute gênero e sexualidade na escola, o que me reconfortou momentaneamente.

Ele destacou que, às vezes, ao ministrarmos aulas sobre as temáticas de diversidade de gênero e sexual, provocamos muitas pessoas e, não é raro, sermos chamadas(os) para prestar explicações sobre nossas aulas, seja pela equipe gestora da escola ou pela família das (os) estudantes. Quando isso não acontece, nós precisamos desconfiar do nosso trabalho, pois, talvez, não estejamos construindo problematizações. Em geral, falar sobre gênero e sexualidade é provocar incômodos, polêmicas e/ou desconfortos no corpo docente e discente, mesmo que seja em um grupo restrito.

Quando sou chamada para prestar esclarecimentos e me sinto chateada/entristecida, não fui capaz de analisar a situação com um olhar de pesquisadora. Mas hoje, escrevendo esse artigo, consigo problematizar para além desses sentimentos que foram externalizados. De fato, fiquei entristecida com a situação ou com a minha retirada de autoridade, essa construída em relação ao meu lugar de pesquisadora.

É válido salientar que durante a minha estadia na escola, até o ocorrido momento, sempre fui vista como a detentora máxima do conhecimento atrelado aos estudos de gênero e sexualidade. Vivi situações em que a professora responsável por ministrar o componente curricular afirmou que eu

sabia muito mais que ela sobre o assunto. Por vezes, durante as aulas, ela pedia a minha autorização para problematizar sobre determinadas questões, assim, a todo tempo ela solicitava o meu aval sobre o que estava sendo discutindo, chegando ao ponto de pedir para ser corrigida caso estivesse “falando besteira”.

Quando ocorriam situações como descritas acima, lembro de me dirigir a professora e a negar as suas colocações, afirmando que não existia saber mais ou menos entre nós, que estávamos ali para trocas e aprendizagens mútuas. De fato, estava ali para trocas, como é proposto pela perspectiva que assumo seguir, ou me sentia envaidecida como “status” recebido?

Hoje, após um pouco mais de experiência, fazendo o movimento de me afastar, olhar de fora a situação e analisar os momentos em que estava em sala de aula acompanhando a professora regente da disciplina Educação para Sexualidade, problematizo: o que legitimava o meu lugar de poder em ser lida como referência para as discussões? (FOUCAULT, 2009b). Seria o fato de não ser questionada? E por isso manter minha autoridade sobre o assunto de forma intacta.

De alguma forma, a minha autoridade como pesquisadora foi posta em xeque, quando sou chamada para conversar com a diretora da escola e prestar esclarecimentos sobre os conteúdos que estava discutindo em sala de aula. Naquele momento, o meu conhecimento foi posto à prova. Então, com esta experiência vivencio os extremos, fui da pesquisadora exaltada pelo conhecimento, a questionada pelo meu discurso durante as aulas.

Considero potente refletir sobre a relação saber-poder e, como ela nos encanta e seduz. Hoje, desconfio que estou continuamente neste emaranhado, em disputas infundáveis. Retomo a ideia mais comum e corriqueira do pesquisar e, como mesmo assumindo caminhar com referenciais pós-estruturalistas, fui seduzida pela noção da autoridade inquestionável da (o) pesquisadora trazida por perspectivas outras. A minha contradição é notória quando o meu discurso não apresenta uma coerência com a perspectiva teórica-metodológica que me comprometi. O meu discurso é minado pelos meus desejos interiores (FOUCAULT, 2008).

Volto ao início desse tópico e ao meu desassossego em relação aos rótulos fixados, me preocupo em me assumir como tal, pois mesmo me debruçando sobre a perspectiva pós-estruturalista também recaio nos nuances e armadilhas postas. Não entendo isso como negativo, mas como um deslocamento.

Enquanto pesquisadora, vivo a ideia constante de me mover de um local para outro, de assumir incertezas, riscos postos pelo campo e pelo meu discurso. Mesmo me assumindo pós-estruturalista,

tento, a todo tempo, não me aprisionar e não ser enquadrada. Para mim, ser pós-estruturalista vai muito além do título, se constrói com as experiências adquiridas no nosso fazer pesquisa.

## O QUE A PERSPECTIVA PÓS-ESTRUTURALISTA TEM NOS ENSINADO?

Talvez o maior desafio ao assumir a ótica pós-estruturalista seja dar o pontapé inicial e adentrar esse caminho sem a pretensão de ter uma bússola que nos guie, seguramente, no percurso e, portanto, nos arriscar pelos desvios, pelos descaminhos, pelos caminhos mais fechados e em rotas que ainda não foram percorridas por outras(os), ou caso tenham sido, que possamos transitar nelas de outras maneiras.

Caminhar sem conhecer o trajeto ou sem saber onde chegaremos é um desafio grande para as(os) pesquisadoras(es) que escolhem a perspectiva pós-estruturalista, sobretudo, se ainda forem iniciantes na pesquisa, pois o medo e a insegurança podem incitá-las(os) a buscar o que já está mais conhecido e que pode oferecer menos riscos e menos perigos.

Dessa forma, muitos(as) pesquisadores(as) preferem não se aventurar e optam pela tranquilidade e o sossego. Não foi o que as(os) pesquisadoras(es) que escrevem este artigo fizeram. Nós optamos por nos jogarmos nesta possibilidade de fazer pesquisa. Há um dito ancestral que fala “mar calmo nunca fez bom marinheiro”, por isso, resolvemos nos aventurar em mares revoltos, pois navegar na tempestade, talvez, nos exija mais.

Assim, as experiências trazidas neste artigo também nos apontam para essa disponibilidade de se permitir andar, pelo desconhecido, o que pode gerar (des)embaraços, como foi apresentado nos relatos acima descritos. Permitir-se conhecer um terreiro de umbanda pode ser um exercício de quebrar barreiras, especialmente, para quem nunca se viu adentrar neste espaço. Ao mesmo tempo, enfrentar as verdades construídas em torno de uma vivência protestante é um desfazer-se e não ter receio de ser nomeada de “a pesquisadora de viadagem”.

De outro modo, a construção identitária do ser pesquisador(a), na perspectiva pós-estruturalista, pressupõe olhar para si mesmo, para suas inquietações, seus desejos, suas marcas e não ter receio em trazê-las à tona, já que tudo isso nos constrói. Desta forma, constituir-se um/a pesquisador/a gay, negra, como trazido neste trabalho, e com tantas outras marcas identitárias não hegemônicas, significa compreender a importância de se colocar e não ter receio de que estejamos implicados em nossas pesquisas. Isso nos gera um encantamento em poder dizer de nós e de nossas

vivências sem receio de que isso contamine nossas pesquisas, como já relatado por outras perspectivas de pesquisa.

Ao mesmo tempo, somos instigadas(os) a compreender que, por estarmos em construção permanente e, por desejarmos que o campo fale conosco, ao invés de nós falarmos ou trazermos as respostas para o campo, a autoridade de pesquisador/a é posta em xeque. Continuamente, somos indagadas(os) sobre o que fazemos e o que falamos e isso nos permite também ampliar nossa perspectiva sobre o que é pesquisar e o ser pesquisador(a).

Como dito por Meyer e Soares (2005, p. 43), as pesquisas pós-estruturalistas “podem nos propiciar travessias instigantes, que não só provocam o pensamento como complexificam e (re)mencionam os limites da própria vida ou, mais simplesmente, de nossos olhares e viagens”.

Com essas experiências trazidas neste artigo, ousamos relatar que a perspectiva pós-estruturalista tem nos ensinado a cada dia a nos (des)encantar pelas nossas pesquisas. Tem nos ensinado que a vivência de pesquisador(a) é subjetiva, o que toca um/a, não necessariamente toca a/o outra/o e isso possibilita produzir a multiplicidade de experiências de quem ousa navegar neste mar nada calmo, nomeado, pós-estruturalismo.

## REFERÊNCIAS

BARROS, J. D’A. **A construção social da cor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BARBOSA, R. M.; AQUINO, E. M. L. de. Cultura sexual, ciência e política: uma entrevista com Richard Parker. **Cadernos de Saúde Pública**. v. 19, 2003.

BÍBLIA, A. T. Efésios. In BÍBLIA. Português. **Bíblia de Referência Thompson**. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição rev. e corr. Compilado e redigido por Frank Charles Thompson. São Paulo: Vida, 1992.

BIKO, S. **Escrevo o que eu quero**. Série Temas, vol. 21. Sociedade e Política. Trad. Grupo Solidário São Domingos. São Paulo: Ática, 1990 [1978].

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora. Portugal, 1994.

CASTRO, R. P. de. Trajetórias de pesquisa, trajetórias de vida: experiência e constituição de um pesquisador. **Revista práticas de linguagem**, Juiz de Fora, v. 10, n. 2, pp. 175-187, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/article/view/33210>

DUQUE, T. Religiosidades e Educação Pública. In: MISKOLCI, R. JÚNIOR, J. L. (org.) **Diferenças na Educação**: outros aprendizados. São Carlos: EdUFSCar, 2014, 253 pág.

FIGUEIREDO, R. S.; SOUZA, M. L. de. “Ave Maria, chegou a macumbeira!”: tensões no ensino da história e cultura afro-brasileira na escola. **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 13–20, 2018.

FIGUEIREDO, R. S.; SOUZA, M. L. de. Trabalha com viadagem na escola, por que não? Andanças, percalços e resistências de uma professora da educação básica. **Revista Fórum Identidades**, v. 32, nº 1, p. 131-148, jul-dez. de 2020.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **El yo minimalista y otras conversaciones**. Buenos Aires: La Marca Editora, 2009a.

FOUCAULT, M. **O sujeito e o poder**. Rio de Janeiro: Forense, 2009b.

GUIMARÃES, A. S. A. Raça, cor, cor da pele e etnia. **Cadernos de Campo**, v. 20, pp. 265-272, 2011.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 19, pp. 20-28, 2002.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação: uma entrevista de Jorge Larrosa. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, pp. 129-156.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão & Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, pp. 4-27, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever. **Educação, sociedade & Cultura**, nº 25, pp. 235-245, 2007.

MARIANO, R. Igreja Universal do Reino de Deus: a magia institucionalizada. **Revista USP**. São Paulo. 1996.

MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OLIVEIRA, M. R. G. de. **O Diabo em forma de gente: (R)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação**. 1ª edição. Salvador: Editora Devires, 2020.

ROSA, A. R. Relações raciais e estudos organizacionais no Brasil. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba, v. 18, n. 3, pp. 240-260, jun., 2014.

SANCHES, J. O lugar de fala é uma experiência carnal. In: NOGUEIRA, G. MBANDI, N; TRÓI, M. de (org.). **Lugar de fala: conexões, aproximações e diferenças**. 1ª edição. Salvador: Editora Devires, 2020, pp. 43 – 47.

SOUZA, L. M.; SOUZA, M. L. “Não morreram de amor, morreram de promiscuidade, morreram por descuido mesmo”: discursos de professoras sobre tendenciosidades e vulnerabilidades ao HIV/aids mediados por artefatos culturais. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, PE. Brasil, v.1, n.1, p. 138-157, 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Didática e as experiências em sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação e Realidade**, v. 21, n. 2, pp. 161-175, jul./dez., 1996.



Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/12159>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v16i26.12159>

Margens: Revista Interdisciplinar | e-ISSN:1982-5374 | V. 16 | N. 26 | Jun., 2022, pp. 239-259

Submissão: 30/10/2021

Aprovação: 30/03/2022

## PEDAGOGIA É “COISA DE MULHER”? ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO E MASCULINIDADES NA DOCÊNCIA COM CRIANÇAS

*IS PEDAGOGY A "WOMAN'S THING"? GENDER STEREOTYPES AND MASCULINITIES IN TEACHING WITH CHILDREN*

Jairo BARDUNI FILHO  

Universidade Estadual de Minas Gerais - UEMG <sup>1</sup>

Brena Martins GONÇALVES 

Universidade Estadual de Minas Gerais - UEMG <sup>2</sup>

Luyamara Guimarães FERREIRA 

Universidade Estadual de Minas Gerais - UEMG <sup>3</sup>

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo analisar a percepção de professores, gestores e estudantes de Pedagogia, do sexo masculino, sobre a docência com crianças. A pesquisa qualitativa teve como estratégia metodológica a aplicação de questionário, com questões semiestruturadas. Para a análise, usamos o aporte teórico pós-estruturalista do campo dos estudos de gênero e masculinidades. Os resultados da pesquisa apontam uma resistência das mulheres, ao menos inicialmente, com os homens que optam pelo curso de Pedagogia. Indicamos também, que o trabalho docente com a criança é permeado de preconceitos, como, por exemplo, no tocante a higienização. Isso cria e evidencia o estereótipo do homem pedófilo, já que o corpo masculino está fixado, culturalmente, à violência, como uma identidade perigosa, que afetaria a docência masculina. Esta, torna-se, então, um elemento de desconfiança e exclusão do professor nesse tipo de cuidado com as crianças.

**Palavras-chave:** Gênero. Masculinidades. Docência Masculina. Estereótipos. Infância.

**Abstract:** *The present article aims to analyze the perception of male teachers, managers and Pedagogy students about teaching with children. The qualitative research had as methodological strategy the application of a questionnaire, with semi-structured questions. For the analysis, we used the post-structuralist theoretical contribution from the field of gender studies and masculinities. The results of the research indicate a resistance of women, at least initially, with men who choose the Pedagogy course. We also indicate that the teaching work with children is permeated with prejudice, such as, for example, regarding hygienization. This creates and highlights the stereotype of the pedophile man, since the male body is culturally fixed to violence, as a dangerous identity that would affect male teaching. This, then, becomes an element of distrust and exclusion of the teacher in this type of care with children.*

**Keywords:** Gender. Masculinities. Men's Teaching. Stereotypes. Childhood.

<sup>1</sup> Pedagogo e professor de Didática da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). E-mail: [jairobardunifilho@gmail.com](mailto:jairobardunifilho@gmail.com)

<sup>2</sup> Estudante de Graduação de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG. E-mail: [martinsbrena033@gmail.com](mailto:martinsbrena033@gmail.com)

<sup>3</sup> Estudante de Graduação em Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG. E-mail: [luyamara.1241493@discente.uemg.br](mailto:luyamara.1241493@discente.uemg.br)

## INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de uma pesquisa financiada pelo Programa Institucional de apoio à pesquisa (PAPq/UEMG 2021) intitulada: *Homens na Pedagogia: conflitos e tensões pela presença masculina no ensino de/com crianças*. O trabalho, que ainda se encontra em andamento, tem como objetivo analisar as respostas de um questionário aplicado aos sujeitos homens que cursam Pedagogia ou que já trabalham com crianças pequenas a respeito da escolha do curso e dos futuros desafios no trabalho com crianças. Interessa-nos compreender como tais sujeitos masculinos capturam a realidade construída que os envolve, no tocante a formação e trabalho com crianças pequenas. Para isso, caminhamos nesta análise com autores pós-estruturalistas como lentes que não buscam a verdade, enquanto um postulado iluminista se pautando pela razão. Mas, nos enveredamos na dúvida, no caminho composto por um conjunto discursivo, presente nas respostas de nossos participantes. O questionário faz parte da primeira etapa da pesquisa e os dados aqui analisados se baseiam nas respostas que mais nos chamaram a atenção no tocante a práticas discursivas dos homens na atuação com os anos infantis e suas percepções a respeito das dificuldades no cotidiano com esta faixa etária.

Os discursos, que apareceram através de narrativas dos rapazes na busca pelas descrições e o que existe de representações de si mesmo e do outro nelas. Do micro e do macrosocial enquanto relações de poder. Como diz Foucault: “Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e o poder” (1996, p.10). O que buscamos foi compreender como tais sujeitos se constroem através dos discursos que por sua vez estão presentes nas experiências e movimentos históricos tanto de continuidade quanto de descontinuidade.

Pensar a formação para a docência, especialmente para os anos iniciais, é reconhecer que estamos falando de um campo de trabalho, cujo universo é predominantemente feminino, uma realidade da maioria dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e conseqüentemente, das Creches, Pré-Escolas e Ensino Fundamental no Brasil. Isso nos leva a entender, como bem aponta Louro (2014), que as instituições têm gênero. Ou seja, a escola é uma instituição eminentemente feminina, com seus atributos de cuidado e vigilância. Mesmo que no início ela tenha sido masculina, em sua essência, com os jesuítas, enquanto homens e mestres da colonização, a ruptura moderna ocorreu com a feminização do magistério e os atributos considerados inerentes a mulher como: cuidado da prole, afeto, doação, doçura, amor, maternagem, dentre outros. Segundo Vieira (1986) *apud* Ramos (2017): “foi em 1932 através do decreto no 21.417 que surgiu um instrumento jurídico para regularizar o

trabalho da mulher considerando o condição de mãe e de gênero, tal decreto determinada instalação de creches em estabelecimentos com mais de 30 trabalhadoras e acima de 16 anos”. Portanto, quando pensamos na feminilização do magistério nos primeiros anos da escolarização, ou seja, na ocupação desse território infantil, isso tem a ver com a luta por esse direito ao trabalho e por consequência, pelo direito de ser mãe e trabalhadora ao mesmo tempo.

Logo, a representação do magistério passou a ser vista na interseção entre o lar e a escola, trazendo para o espaço escolar os atributos femininos em discursos, práticas culturais e sociais. Ou seja, pensar nos sujeitos que habitam as Licenciaturas, em especial em Pedagogia, é questionar as relações de gênero e a construção de masculinidades e feminilidades, o investimento para a existência da identidade feminina como sendo mais apropriada para a função da docência infantil e, por consequência, a sua diferença, no caso, a masculinidade como sendo menos apta para tal função. Afinal, homens seriam entendidos socialmente como pragmáticos e pouco sentimentais. Na esteira desta discussão, sabemos que a docência feminina é vista como sendo uma vocação, portanto, algo inerente ao sexo feminino, servindo de justificativa para a naturalização das funções relacionadas à docência. Esta visão biologicista é explicada por Furlani (2011, p. 16) ao dizer que:

Por manter inquestionáveis as premissas acerca do determinismo biológico, considera as diferenças entre homens e mulheres decorrente dos atributos corporais – o que contribuiu (e contribui) tanto para “naturalização” das desigualdades sexuais e de gênero quanto para a formulação dos enunciados que hierarquizam essas diferenças (por exemplo, premissas machistas, sexistas, misóginas e homofóbicas).

No bojo das desigualdades sexuais e de gênero, podemos buscar a figura de uma masculinidade biologicista ou dominante. Isso significa, problematizar o modo como outras masculinidades são vigiadas, coagidas a se identificarem com este modelo, que rechaça a perspectiva do trabalho com as crianças. Os estudos das masculinidades nos dizem da influência desta masculinidade hegemônica, historicamente se consubstanciando no cotidiano, como uma força adensada pelas instituições sociais (família, igreja, escola, dentre outras). Contudo, é importante ressaltar, que a masculinidade hegemônica não é uma, mas sim, várias em diferentes culturas, várias em uma mesma cultura, constituindo-se em estratégias individuais ou coletivas. É um tipo de masculinidade que opera em oposição às masculinidades tidas como periféricas, subalternas como a homossexualidade, por exemplo. Afinal, a feminilidade, com seus atributos, estaria automaticamente minando o território dominante do “homem de verdade”, o que costuma, no mínimo, incomodar este constructo histórico.

Falar sobre construção de masculinidades é falar a respeito de um campo de estudos que tem crescido no Brasil e no mundo, sendo de suma importância a compreensão do lugar *ou do não lugar* do homem, em salas de Licenciatura em Pedagogia, como professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Para compreender o conceito de gênero nós nos embasamos na perspectiva de Louro (2014, pp. 26-27) que diz:

O conceito passa a ser usado, então, como um forte apelo relacional – já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros. Deste modo, ainda que os estudos continuem priorizando as análises sobre as mulheres, eles estarão agora, de forma muito mais explícita, referindo-se também aos homens. Busca-se, intencionalmente, contextualizar o que se afirma ou se supõe sobre os gêneros, tentando evitar as afirmações generalizadas a respeito da “Mulher” ou do “Homem”. Na medida em que o conceito afirma o caráter social do feminino e do masculino, obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando.

Assim, é preciso que esse conceito seja pensado em âmbito plural. Pois, outras categorias como classe, raça, religião, sexualidade, trabalho ou cultura possuem sua(s) influência(s) em determinado momento histórico, e, saber compreender como o gênero se entrelaça com/entre essas e outras categorias é pensá-lo em sua perspectiva relacional e discursiva. A questão atual, talvez seja, justamente, buscar entender como se sentem os poucos homens que estão cursando ou atuam na educação com crianças. O que eles têm a dizer? O que lhes incomoda? O que lhes interessa e lhes atrai, neste universo predominantemente feminino?

Homens e mulheres são, até hoje, portadores dessa disparidade, que encontra ressonância nos ambientes domésticos, de trabalho e de estudo. Exemplo claro disso é que as mulheres ocupam aproximadamente 94% dos cargos de docência na faixa de pré-escolar no Brasil (SAYÃO, 2003). Um quantitativo que é possível observar fazendo uma breve visita a Creches, Pré-Escolas e Ensino Fundamental, bem como, nos cursos de licenciatura em Pedagogia com sua ocupação quase esmagadora do público feminino.

Com apenas 6% de homens trabalhando com crianças, sabemos que este quantitativo tende a se elevar nos últimos anos de escolarização. É possível encontrar mais homens lecionando no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, que no Ensino Fundamental I e Educação Infantil. Esses dados corroboram com a existência de profissões voltadas para o público masculino e para o público feminino. Os papéis profissionais costumam decorrer de expectativas familiares e sociais. Ou seja, a masculinidade é resultado da pressão social que leva os homens a cumprirem com normas e papéis sociais estabelecidos de acordo com o processo de subjetivação dos sujeitos, em consonância com

seu sexo-gênero, em detrimento a determinados afazeres e profissões. Assim, vemos perpetuados entendimentos acerca de fatores e comportamentos essencialmente entendidos como *coisa de menina* ou *coisa de menino*, se perpetuando na construção identitária destes, desde o seu nascimento.

É por esse motivo que nas turmas de Pedagogia espalhadas pelo Brasil existam tão poucos homens. Afinal, trata-se de uma profissão entendida como, essencialmente feminina. O homem que se arrisca a cursar tal profissão, estará se expondo e se arriscando, em meio a julgamentos, por outros homens como homossexual. Sendo, a escola, um lugar para o desenvolvimento de identidades sexuais heterossexuais, outras possibilidades estariam alijadas deste universo normalizador. Tanto homens, como mulheres docentes deveriam corresponder a esta normalização que é confortável para as famílias e toda a sociedade, dispensadas desta preocupação. Além disso, como aponta Guash (2006, p. 39): “Es posible definir la masculinidad como el proceso mediante el cual los niños son segregados del universo femenino para adscribirlos al nuevo estatus social de adulto definido por el genero”. Assim, a masculinidade seria um comportamento social, uma atitude que se aprende ao longo da vida, iniciando-se em tenra infância e moldando a criança numa identificação sexual e de gênero correspondente ao ser *macho*, distanciando-se de qualquer variável possível. A seguir, partimos para a apresentação dos sujeitos que se dispuseram a responder nosso questionário e em seguida para a análise das respostas.

## OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para possibilitar a coleta de dados, elaboramos um questionário como instrumento, partindo de um conjunto de questões abertas e pré-elaboradas, para que os professores e gestores da Educação Básica e estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) pudessem expressar suas experiências e opiniões. O instrumento teve como principal objetivo, obter informações por escrito, sobre o tema de interesse da pesquisa. O início do questionário teve por finalidade recolher dados que pudesse caracterizar o perfil dos respondentes. Adiante, apresentamos os resultados desses dados iniciais, de acordo com cada uma das respostas fornecidas.

Para apresentarmos nossos participantes<sup>4</sup>, construímos o quadro 01 a seguir. Contudo, cabe salientar, dentre os respondentes de nosso questionário, que eles se distinguem pela faixa etária, pela identidade sexual, pela formação e também pela atuação. Alguns deles ainda são estudantes, todos do curso de Pedagogia da UEMG, conforme já abordado, estes são identificados no quadro com

<sup>4</sup>A identificação dos respondentes de nosso questionário ocorreu por meio de pseudônimo para a devida proteção ética de suas identidades.

profissão estudante e outros já atuam com crianças, na rede pública ou privada. Os professores já formados são identificados no quadro pela profissão professor e também, caso haja algum cargo na escola que lhes destaque, essa informação também foi indicada. Um de nossos participantes tem formação em nível de Mestrado, identificado como Ivan e há também outro professor com Especialização, identificado como Jamilton.

Quadro 1: Perfil participantes da pesquisa

Pseudônimo	Profissão	Orientação Sexual	Idade	Experiência/tempo
Marcos	Professor	Heterossexual	56 anos	Sim, 27 anos
Joaquim	Estudante	Heterossexual	46 anos	Sim, curta
Tadeu	Estudante	Homossexual	21 anos	Não possui
Francisco	Pedagogo	Heterossexual	21 anos	Não possui
Flávio	Professor	Heterossexual	49 anos	Sim, 25 anos
Ivan	Professor/Supervisor	Heterossexual	43 anos	Sim, 23 anos*
Jamilton	Professor	Heterossexual	43 anos	Sim, 23 anos
Daniel	Estudante	Homossexual	20 anos	Não possui
Frederico	Estudante	Homossexual	21 anos	Não possui
Pierre	Professor	Homossexual	39 anos	Sim, 18 anos

Fonte: dados da pesquisa \*Ivan é o único participante que realizou mestrado

Para selecionar esses estudantes e professores tivemos por base o interesse e a disponibilidade dos mesmos, bem como as indicações no próprio curso e de colegas, técnica também conhecida como *Snowball Sampling*, ou, Amostragem de Bola de Neve. Alcançamos um total de 10 respondentes, dentre professores já formados e/ou em formação em Pedagogia, com coleta de respostas por meio de questionário, construído por meio de documento em arquivo Word, socializado com o auxílio do aplicativo de mensagens WhatsApp e também e-mail. As respostas foram coletadas durante todo o mês de maio de 2021, com envio do documento e recebimento, por parte da equipe de pesquisa, que tabulou as respostas fornecidas.

Com base no quadro 01, podemos observar que os participantes da pesquisa podem ser divididos em dois grupos: i) um primeiro grupo é composto por professores que têm, em média, 35 a 56 anos e mais de dez anos de formação. Além disso, eles exercem a profissão há pelo menos quatro anos, havendo exceção de apenas um desses professores, pois sua formação foi recente; ii) um segundo grupo é composto por estudantes que podem ser enquadrados na faixa dos 20 anos, ainda sem experiência com a docência, principalmente como professores de crianças. Contudo, mesmo as colaborações de participantes que ainda estão em formação, foram valorosas, porque eles trouxeram suas experiências, enquanto docentes e estagiários. Salientamos que a faixa etária foi um fator que nos chamou a atenção porque está diretamente relacionada à trajetória profissional do docente e

também com a forma como ele age e se percebe no contexto educacional, conforme mostramos adiante.

### **“POR QUE VOCÊ NÃO FEZ MATEMÁTICA?” INFELIZMENTE, A PEDAGOGIA É VISTA COMO UM CURSO FEMININO**

A frase que nomeia o presente tópico foi dita a um dos rapazes que respondeu nosso questionário e enfatiza a dicotomia entre as licenciaturas, pois, mesmo sendo uma formação para docência, a Pedagogia carregaria consigo uma representação atrelada ao universo feminino. Por outro lado, a Matemática, por exemplo, carregaria consigo um equilíbrio maior entre os gêneros na composição dos estudantes. A dicotomia aparece quando questionamos como é ser um professor homem na escolarização de crianças? Quais os desafios e possíveis resistências enfrentadas no ambiente escolar e fora dele? Algumas das respostas foram<sup>5</sup>:

**Pierre:** Ser um professor homem nas séries iniciais é um máximo, pois acaba sendo novidade para as crianças que até então, só tiveram professoras. Logo, eles ficam encantados, admirados e cheio de si, é notório que a presença masculina “impõe” mais respeito, no entanto, os desafios são muitos, da aceitação da família, às vezes de alguns alunos. Fora do ambiente escolar, o que a gente mais tem é o preconceito, pois, vira e mexe tem um ou outro que pergunta “por que você não fez Matemática”, infelizmente, a pedagogia é vista como um curso feminino.

**Tadeu:** É notório que existe uma resistência que somente os homens enfrentam ao escolher o ofício de educador. O homem héterossexual, como exemplificação, encontra desafios até porque a sua sexualidade vinculada a um estereótipo de “macho”, impede que a mente antiquada de certas pessoas entenda que ensinar cuidar e amar também pode ser papel de um homem, e de um homem educador. Por isso, sinto que ao ser um homem, gay e um quase pedagogo, acabam tendo aquilo que chamo de inspiração. Afirmo que ser um professor homem na escolarização de crianças é inspirador e magnífico! Posso inspirar outros homens a se permitirem viver a experiência de serem úteis para a sociedade ao se tornarem educadores que contribuirão para a formação moral, intelectual, psicomotora bem como emocional de crianças em processo de ensino-aprendizagem.

**Marcos:** Ser Professor já não é mais um grande desafio no universo da escolarização infantil, onde os valores e conceitos eram creditados exclusivamente ao sexo feminino, porém há uma pequena resistência inicial, no início dos anos letivos, por uma minúscula visão de alguns responsáveis ou mesmo crianças, mas que se dissipa, após o primeiro mês de trabalho. Para estes, a figura masculina em sala de aula, retrata a austeridade que muitas vezes é demonstrada nestes lares. Isto ocorre apenas no ambiente escolar.

**Daniel:** Ainda não exerço a profissão, mas acredito que os principais desafios seja o de convencer os pais e a sociedade de que homens também podem exercer a função de cuidador e educador, do contrário, acabaríamos por identificar indivíduos que não

<sup>5</sup>Para manter a fidedignidade das repostas apuradas pelo questionário, mantemos o discurso original, evidenciado na resposta escrita dos participantes, sem a realização de revisão textual, tendo em vista o risco de se modificar o seu sentido.

são bons pais e pessoas que por também pensarem no estereótipo de que homens não devem ocupar local na educação corroboram com o preconceito.

**Frederico:** Mesmo ainda não atuando já pude presenciar o receio que os pais dos alunos têm ao verem o professor atuando na educação infantil.

A fala dos participantes também denota que o território infantil no último século, se tornou um lugar para o ofício feminino. Isso, em boa parte, se deu pela luta feminista, reivindicando o espaço de escolarização, enquanto *locus* de trabalho, e, sabemos da importância dessa conquista coletiva. Contudo, se por um lado, trata-se de uma conquista de direito, por outro, o espaço escolar reforçou a imagem da professora-mãe gerando as resistências iniciais. Conforme apontado por Pierre e Marcos trata-se claramente de uma concepção de educação e de infância que alijou o homem e responsabilizou a mulher pelos deveres com a criança. O resultado é “o mito da mãe-professora, que é capaz de amar incondicionalmente as crianças, como se fossem seus filhos ou filhas” (SILVA, 2011, p.109).

O relato dos respondentes diz das possíveis desconfianças existentes por pais e responsáveis a respeito da presença masculina na docência infantil. O projeto de sociedade que fica claro é o de que o homem sempre será suspeito ao lidar com crianças. Ao contrário, seu lugar seria o de chefiar, comandar, ser provedor do lar trabalhando em empregos que lhe tragam maior poder financeiro. Além disso, é enraizado no senso comum que, para o homem trabalhar em uma sala de aula, melhor que seja ensinando matemática, uma menção às áreas de exatas, enquanto um campo do saber racional, teoricamente mais masculino e técnico, em oposição à Pedagogia e seu público alvo, as crianças.

A resposta do estudante Tadeu também nos chama a atenção a respeito do desafio do homem heterossexual ao escolher trabalhar como educador de crianças. Sobre isso, Guash vai dizer que: “La masculinidad incluye lo que nuestra sociedad define como normativo, Bueno, ordenado y recomendable para los varones; pero también engloba lo que ellos se consideran inadecuado, desordenado o malo” (2006, p. 24). Há algo belo nos dizeres de Tadeu, algo que nos faz lembrar Foucault (2004, p. 12), ao afirmar que “devemos compreender que, com nossos desejos, através deles, se instauram novas formas de amor e novas formas de criação. O sexo não é uma fatalidade; ele é uma possibilidade de acender a uma vida criativa”.

O que o Foucault quer dizer é que a homossexualidade, embora ainda não esteja estabilizada nas mentalidades (socialmente), enquanto liberdade, nos possibilita a criação de novas formas de vida, de trabalho, de amizades que se constroem por meio de nossas escolhas políticas, éticas e sexuais. Tadeu talvez se torne mesmo o sujeito inspirador pela sua forma de viver, enquanto

homossexual e pedagogo para outros homens e se torne um sujeito de resistência que não se contente apenas em dizer não ao preconceito. Ao contrário disso, esse participante luta para a entrada outros homens homossexuais e também homens heterossexuais neste campo de trabalho.

Assim, quando questionamos: Você já sofreu/sofre preconceito por ser ou ter sido estudante do curso de Pedagogia ou Normal Superior? As respostas foram:

**Daniel:** Sim. Em específico uma colega de turma disse que não deixaria os filhos terem aulas com homens por ter receio do cuidado que geralmente é executado por mulheres. E por mais que inicialmente eu não demonstrasse interesse ao ensino de crianças, é um fator desanimador e frustrante visto que não são todas as possibilidades do curso que podemos explorar sem estereótipos.

**Tadeu:** Já sofri preconceito simplesmente porque escolhi essa área de atuação. Vejo a necessidade em citar como exemplo, o meu ex-namorado que não concordava muito sobre isso. Para ele que era um professor ativo em escolas, pouco compreendia tal postura de ignorância em relação ao curso em que ele também tinha se formado.

**Joaquim:** Sim. As pessoas como familiares e amigos acham que eu deveria estudar outra carreira ao invés de me tornar um professor.

**Pierre:** Sim, com certeza! O preconceito faz parte do nosso cotidiano, infelizmente.

A fala de Daniel, que é estudante do curso de Pedagogia, é significativa no conjunto de respostas. Essa fala faz notar o preconceito por parte da colega de turma descartando a possibilidade de ver seus filhos sendo cuidados por um homem. O temor vincula-se ao estereótipo do homem violador, abusador e pedófilo. Essa categorização como *violento* acaba aprisionando o homem a um modelo estereotipado, de modo a impedir qualquer outra possibilidade de ser homem. Afinal, como imaginar um homem cuidando, alimentando, trocando as fraldas em uma sociedade imersa em uma cultura em que os cuidados com as crianças são tarefas exclusivas do sexo feminino?

A divisão social de papéis que acontece nas profissões, no sentido de separar o que é próprio da mulher e próprio do homem na sociedade deve ser observada sempre pelo prisma da historicidade que é o que SCOOT (1995, p. 75) nos lembra, afinal:

O mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino. Esse uso rejeita a validade interpretativa da ideia de esferas separadas e sustenta que estudar as mulheres de maneira isolada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tenha muito pouco ou nada a ver com o outro sexo.

Por esse motivo, faz-se necessário lembrar que, o domínio das mulheres no magistério, ou, no território infantil ao longo do século XIX foi algo desejado pelas próprias mulheres, pois, como aponta Ramos (2017, p.23): “A educação infantil, conforme enfatizado por muitos estudiosos(as), surgiu das lutas empreendidas por mulheres, para atender uma demanda também de mulheres, ou

seja, a educação infantil “nasceu feminina”. E, nesta conjuntura histórica, tal profissão parece ter ficado pouco condizente com a imagem de uma masculinidade dominante, inclusive, pelo fato desta profissão ter sido atrelada com os afazeres ditos femininos como a maternagem, o cuidado e o educar, elementos pedagógicos distanciados das representações de uma masculinidade lembrada pela violência, insensibilidade. Ao mesmo tempo, é interessante perceber como que na pesquisa com professores homens Ramos captura a defesa das próprias professoras para que os homens assumam dentro dessas instituições o trabalho com a educação e o cuidado de igual maneira com as mulheres. Como diz o autor: “por analogia é possível inferir que as mulheres, assim como ocorreu nas lutas feministas nos finais dos anos 1960, estão novamente reivindicando igualdade de tratamento em relação ao gênero, ainda que, agora, de maneira invertida” (2017, p.96).

A história nos mostra os efeitos perversos dos discursos que generalizam a sexualidade masculina como algo incontrolável, indomável. Não desconsiderando a existência do transtorno de preferência sexual denominado Pedofilia, o fato é que a violência não é algo restrito ao gênero masculino, mulheres também são agressoras. Naturalizar o discurso do homem abusador é interditar qualquer masculinidade na atuação de cuidar e educar uma criança. É, sobretudo, uma interdição dos corpos. O Relatório Disque Direitos Humanos de 2011 no que tange aos dados da violência sexual daquele ano citado por XAVIER FILHA (2012), apontou que 68% dos abusadores foram homens e 32% mulheres. Ou seja, o dado não descarta que mulheres também podem ser agressoras, violadoras e molestadoras. Claro, há uma proporção menor em comparação aos violadores homens, mas isso reforça que ambos os gêneros podem apresentar comportamentos reprováveis e criminosos. Recentemente, em dados disponibilizados pelo o Relatório da Mulher, Família e Direitos Humanos sobre o disque 100<sup>6</sup> de 2021, foi apresentado que, apenas entre janeiro e maio do referido ano, 17,5% das denúncias estavam relacionadas sobre violência sexual contra crianças e adolescentes e mais, que das 35 mil denúncias feitas no disk 100, cerca de 20,8 mil denúncias tem os pais e mães como suspeitos de violência psicológica contra crianças e adolescentes, 59,6% do total relacionado. As vítimas são geralmente meninas, tanto na faixa etária de 12 a 14 anos 66,4% quanto na faixa etária de 2 a 4 anos, 52%.

Ou seja, os dados corroboram a necessidade de se discutir sobre a violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, e, que esta violência é praticada tanto por homens quanto mulheres,

<sup>6</sup> Para melhor entendimento recomendamos ler [Disque 100 tem mais de 6 mil denúncias de violência sexual contra crianças e adolescentes em 2021 — Português \(Brasil\) \(www.gov.br\)](http://www.gov.br).

pode ser cometida pelos pais, pela professora(o), pela diretora(o), pela funcionária(o), e por isso este assunto diz respeito a todos que compõem a rede de convivência da criança e do adolescente.

Interessante também o que Tadeu nos responde, pois, mostra como dois homens homossexuais podem apresentar perspectivas diferentes sobre a docência masculina. Em certo modo são experiências, pensamentos que apontam para uma relação de conhecimento. Como diz Larrosa (2014, p. 32): “Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência”.

Buscamos compreender se nossos respondentes tiveram alguma experiência a respeito desse possível temor, por parte da escola e pais ou responsáveis, sobre a figura do homem violador, que não poderia cuidar da higienização dos pequenos. Assim, a questão elaborada para debater esse assunto foi: Como você lida com os afetos, carinhos, cuidados, higienizações com as crianças no processo de escolarização? Existe alguma restrição ou cuidado nesta relação que você precisa ter por ser homem? As respostas foram:

**Marcos:** O fato de ser homem e trabalhar num universo de crianças, diante de tanto maus exemplos de desrespeito, abusos, exige de nós, homens, um certo cuidado, para que se estabeleça uma certa confiança no trabalho e na nossa pessoa, por parte das famílias. Porém quando esta relação com as crianças é pautada no carinho e principalmente no respeito, como é o meu caso, esta manifestação de afeto, não causa nenhum transtorno porque naturalmente prevalece entre nós uma relação de respeito familiar onde a confiança se estabelece. Relaciona-me com meu aluno (a) de maneira harmoniosa com todos estes aspectos sem nenhum problema, graças a Deus!

**Tadeu:** Como gostaria de atuar em um nível mais avançado de ensino, mais especificamente os anos finais do Ensino Fundamental, o auxílio que eu prestaria é de lembrar os hábitos de higiene e de incentivar o respeito pelos coleguinhas, visto que certas brincadeiras podem aparecer nestes momentos de solicitar a ida ao banheiro, até a ida de fato ao banheiro. Por fim, considero que a faixa etária neste nível de ensino já garante uma independência que não necessitaria de uma ajuda tão significativa.

**Joaquim:** Existem restrições sim. Tem que haver, principalmente com as meninas.

**Ivan:** Nunca tive problemas quanto a isso. Sempre agi dentro de minhas limitações. Sempre tive apoio das colegas de trabalho quando entendia eu não deveria agir em situações específicas no que se refere ao trato com as crianças. Meu relacionamento com as crianças sempre foi de muito afeto e respeito e, sobretudo, firmeza nas orientações quanto à responsabilidade de cada um.

**Francisco:** Eu admito que para evitar quaisquer situações de desconfiança ou desconforto por parte dos pais, pretendo priorizar atuar com crianças em faixa etária maior, que não demande tantos cuidados.

De acordo com as respostas acima é possível perceber que a forma como cada participante lida com os afetos, carinhos, cuidados, higienizações com as crianças, no processo de escolarização

não é algo simples, uma vez que tais cuidados, na maioria das vezes, foram atrelados às mães, tias e avós, por exemplo. Consequentemente, tais cuidados foram estendidos para o âmbito da escola na figura feminina. Mas, será que os homens são destituídos da capacidade de aprender a trocar fralda, dar mamadeira ou embalar as crianças? Tal atitude é vista como algo antinatural ora por parte dos pais ou responsáveis, ora por parte das funcionárias/professoras e até de crianças desacostumadas com o cuidado masculino:

Quanto mais ligada a essa idéia de professora-mãe, indo em direção à concepção doméstica de educação, mais difícil é a aceitação de homens e mais associada a características femininas de ocupação, o que explicaria essa visão de maternagem e essa resistência das famílias à presença dos homens como docentes na educação infantil (SILVA, 2011, p.109).

Além disso, a sociedade brasileira ainda tende a enxergar o homem como um sujeito que carrega consigo o estereótipo da violência, naturalização do potencial abusador e, consequentemente, alguém a quem não se poderia ser confiada à guarda das crianças pequenas nos cuidados como higienização. Trata-se de uma construção discursiva essencialista que nos leva a crer num instinto interno masculino e automático de abusar. Logo, constituindo a identidade do macho abusador, já que culturalmente, ensinamos a agressividade ao homem desde tenra infância com um investimento para um corpo masculino ativo e dominante. Essa construção ocorre por meio de uma educação diferenciada para meninos e para meninas, e, a escola, também está implicada neste processo.

Além disso, não podemos descartar as relações de micro poder existentes nesse espaço de dominância feminina, no qual o discurso que estereotipa e interdita a atuação da docência masculina conserva o lugar de atuação das mulheres. Conforme aponta Foucault (2002, p. 10): “O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. O discurso, assim, produz as identidades, bem como as diferenças em territórios de micro poder, gerando inclusões ou exclusões e também, relações de controle sobre como se deve agir, como as colegas ensinaram para Ivan, em situações específicas.

Outra pergunta do questionário por nós destacada foi: Você concorda com a frase: Educação Infantil: espaço apenas de mulheres? Justifique por favor!

**Francisco:** Não. Para mim sempre foi muito natural a presença de professores (homens) na educação infantil, tendo por base as escolas que frequentei minha própria experiência. Essa questão da majoritariedade feminina só surgiu a mim na graduação.

**Daniel:** Não. A educação infantil é um espaço ofertado para ambos os sexos exercerem a profissão de docente e mediador ao qual com a inserção de homens acaba por viabilizar para extinguir com o preconceito. O homem não é só visto, como

também é em potencial, reprodutor de estereótipos que devem ser eliminados não apenas em teoria, mas também na prática.

**Joaquim:** Não. Creio que é um espaço para homens também exercer a função de educador.

**Tadeu:** Não! Apesar de existir uma diferença significativa entre mulheres e homens no que concerne a inserção no ramo da Pedagogia seja em universidades, etc. (exemplo, o processo de graduação) em que a presença feminina é considerável, não se deve entender que o espaço de Educação Infantil é destinado apenas às mulheres. Os homens podem lecionar para a faixa etária de crianças na fase da infância, tanto o homem hétero quanto o homossexual, mesmo que preconceitos se mostrem como verdadeiras barreiras que somente colaboram para o bloqueio da construção de uma mentalidade aberta.

**Ivan:** Não. Em uma sociedade tão plural não há que se falar em espaços únicos. Há que se falar, nesse caso, em necessidade de dedicação e compromisso com o trabalho, que pode perfeitamente ser realizado por um homem desde que se atenha aos compromissos inerentes à profissão.

Os rapazes entrevistados, ao discordarem de uma frase que, comumente circula no ambiente escolar, tendo em vista um senso comum, mostra que a realidade tem, aos poucos, mudado. No caso, a realidade é percebida em especial na resposta do Pedagogo Francisco, um caso raro, talvez, de experiência com professores homens na Educação Infantil. Ainda com base na resposta de Francisco, podemos compreender que a aceitação ou não também depende da instituição e da concepção educacional que cada escola possui. Ou seja, a naturalidade percebida pelo professor tem relação com sua experiência de contato com outros professores homens, o que nos leva a acreditar que as escolas em que o professor frequentou possuía uma política educacional que não excluía o gênero masculino na docência, tratando-se, assim, de um contexto relacional. De fato, é possível compreender que nem toda gestão, rede de professores de uma escola de Educação Infantil ou Fundamental cria restrições para a atuação do professor homem.

Mas, se por um lado pode haver um cenário de maior acolhimento do docente homem, também é latente a estranheza ressaltada na resposta do estudante Daniel, quando este relata sobre os estereótipos. Esses estereótipos, geralmente são cunhados em expressões como: “*Homem não chora*”, “*Menino, vira homem!*” “*Homem é forte!*”, “*Homem domina!*”, “*Homem comanda*”, “*Honre o que você tem nos meios das pernas!*”, “*Seja Homem, pare de chorar!*”. Tais expressões se adensam e formam um amálgama em culturas heteronormativas que conseguem desequilibrar as relações de gênero, no corpo social, de forma a (re)produzir a desigualdade de gênero e solidificar a imagem do homem dominante. Neste tipo de cultura enxerga-se com certa suspeita a escolha de um homem por trabalhar com crianças. Pensar esse não-lugar dos homens, enquanto campo de trabalho é analisar o

gênero com base nas relações de poder envolvidas. Neste sentido, é preciso pensar a respeito da feminização da profissão docente, principalmente no modo como a atuação com a infância tornou-se uma barreira ao gênero masculino. De acordo com Silva (2011, p. 107):

O território da educação infantil sempre foi um espaço das mulheres enquanto conquista na luta feminista por justiça e igualdade em movimentos de cunho libertário, aproximando do coletivo em torno da luta por direitos iguais de participação e reconhecimento social, como mulheres trabalhadoras. A disputa no campo do trabalho, como em diversas outras áreas do conhecimento, em que as distribuições das atividades pelos sexos no interior dos sistemas sociais contemporâneos determinam a organização social do trabalho, as mulheres foram, nesse espaço de disputa, conquistando reconhecimento nos territórios da infância, principalmente na educação das crianças de 0 a 6 anos.

No mais, como aponta Louro (2014), com o processo de urbanização no começo do século XX, o magistério tornou-se uma atividade permitida às mulheres, e até mesmo indicada a elas como essencialmente feminina, tratando-se de um maior poder e controle do Estado sobre as pessoas que exerciam a atividade. Neste contexto, para as jovens mulheres que ocupavam essa atividade, isso representava uma conquista que até então, ficava a cargo do lar e da igreja. Além disso, os discursos que circulavam na época colaboraram para a feminização do magistério. Ou seja, discursos em prol da modernização da sociedade, da higienização da família e formação de jovens cidadãos que implicam a educação das mulheres – das mães.

Também questionamos: Como é ser, ou foi ser um estudante homem em uma turma majoritariamente composta por mulheres? Nos conte sobre sua época de sala de aula. As respostas foram:

**Pierre:** Olha, não é fácil, pois nota-se o preconceito estampado nos olhares dos próprios colegas. As pessoas acham estranhas um “homem” fazendo Pedagogia. E muita das vezes me sentia sim, deslocado e sem jeito para participar das ações ofertadas no curso, tudo isso, para não aparecer.

**Frederico:** Sempre fui muito bem aceito, claramente é triste ver que muitos homens se sentem “acanhados” por essa realidade e não aderem o curso como opção, em minha turma apenas 4 estudantes eram homens, em uma turma de 30

**Tadeu:** No primeiro período do curso de Pedagogia, achei complicado me adaptar a uma sala composta quase que completamente por mulheres. Digo isso, pois, meu lado reservado na época me colocava em situações em que sentia a pressão de outras pessoas me olhando e cogitando minha sexualidade. Essas pessoas eram justamente algumas mulheres da sala que, depois de terem “descoberto” ... tornaram-se colegas e/ou amigas.

**Joaquim:** Nos primeiros dias de aula achei estranho e até incomodado a principio, mas ao conviver com os demais colegas de sala, me senti a vontade e acolhido pelos mesmos.

**Daniel:** Antes de adentrar ao curso eu já tinha conhecimento de que era majoritariamente composto por mulheres, mas pra minha surpresa minha turma inicialmente contava com 6 alunos homens, mais que qualquer outra turma na época. Até então as experiências não foram diferentes do ensino médio, apesar do pequeno número de homens nessa área.

Podemos dizer que a chegada de um homem em uma turma composta pela maioria de mulheres não é algo visto como natural, como respondeu Pierre. Há um estranhamento a ponto de o rapaz se sentir deslocado. É claro que, com o tempo, como aponta as demais respostas, as relações vão se ajustando podendo, o curso, se tornar agradável para a presença desses estudantes homens. Contudo, o quantitativo destacado pelos estudantes Frederico e Daniel nos chama a atenção, mesmo parecendo que o curso de Pedagogia tem atraído mais estudantes homens, este ainda se trata de um quantitativo baixo.

Tadeu nos chama a atenção pelo aspecto da observação das colegas de turma a espera do “fazer falar”, que está presente na vigilância, uma das operações que Foucault (1988) apresenta como o modo que a sociedade moderna passou a lidar com as sexualidades. Seria a vontade de saber sobre o outro, sobre o sexo do outro, uma dinâmica de confissão que relaciona saber-poder e prazer. Interessante perceber que depois da “descoberta” sobre sua sexualidade, as mulheres se tornaram suas amigas, ou seja, um claro indício de que a estranheza e talvez o medo estejam atrelados ao homem heterossexual, que ousa cursar uma formação feminina como a Pedagogia. Por outro lado, para o homem homossexual, tal escolha parece soar como um alívio, algo já esperado.

A resposta de Tadeu nos faz lembrar um relato de alguns anos, quando um estudante contou-nos sobre o desejo do pai em querer saber se ele, enquanto estagiário da área da Educação Infantil, seria “veado”. Essa é uma vontade de saber, que corrobora com o senso comum de que homem que trabalha em espaços de ensino, com crianças, são homossexuais. Talvez, de uma forma mais restrita, essa seja uma forma, inclusive, de checar o possível risco que a criança estaria correndo, nas mãos de potencial pedófilo, caso o professor se assuma como heterossexual.

Em relação às amizades construídas, Fernandes (2008), ao falar da experiência da amizade em Foucault, considera que haveria uma visão sociológica clássica de que a amizade tende a ocorrer entre sujeitos de uma mesma classe social, meio, compartilhando gostos e interesses iguais. Haveria a simetria de troca igual entre eles. As amizades não seriam geradas por princípios iguais e, tampouco, redundariam em indiferença ao outro. A amizade, para o filósofo, seria a abertura para a experimentação, produzindo novas construções e novas formas de relacionamento e sociabilidade e,

ainda, ao contrário, heterogeneidade, hierarquia, dissensos e rupturas, elementos que coexistem com aspectos consensuais (reciprocidade, igualdade, lealdade etc.) (FERNANDES, 2008).

Logo, a amizade entre homens e mulheres poderia trazer um caráter único para uma turma de Pedagogia. Mas, ainda assim, é perceptível a pouca presença de homens no curso, o que pode ser um fator que explique uma baixa procura pelos rapazes, uma vez que já se prevê a ausência de reciprocidade que o mesmo gênero poderia proporcionar para o compartilhamento da identidade masculina. Ao perguntarmos: Em sua opinião, o que um professor homem pode trazer de diferencial para o ambiente pedagógico?

**Tadeu:** A diferença que um professor homem pode trazer a um ambiente pedagógico escolar é de ser um exemplo de que o trabalho depende do ser humano, e não de gênero. Isso pode ficar visível aos outros que enxergam de fora, seja os pais ou mesmo outros profissionais presentes na escola, já aos próprios, o professor pode trabalhar com o benefício do respeito mútuo, pregando a idéia de que toda profissão é válida e basta ter identificação para um dia querer exercê-la.

**Jamilton:** Percebo que algumas crianças se sentem bem com um professor do sexo masculino, pois quase sempre, existe uma carência pela figura masculina, a figura de um pai, sendo assim, existe um respeito maior.

**Marcos:** Em minha opinião, o fato de ser homem, hoje, impõe de acordo com algumas falas por parte de mães, certo respeito ou intimidação, a algumas crianças mais rebeldes, que muitas vezes não têm uma referência masculina em seu lar.

**Frederico:** O homem pode trazer um olhar diferenciado para conflitos e relações cotidianas que um ambiente totalmente feminino não analisa completamente, afinal cada ser tem suas particularidades e quanto mais diversidade existe mais compreensível será as atitudes dos alunos.

As falas de Tadeu quanto Jamilton, reforçam a premissa apontada na pesquisa de Ramos (2017) quando o pesquisador ao entrevistar três professores de instituições infantis, coletou narrativas nas quais estes diziam já ter sido chamados de pai e até de vovô, uma clara menção a ausência da figura masculina no ambiente doméstico daquelas crianças e, também evidenciando as novas configurações familiares, crianças que são cuidadas pelo vovô ou pela vovó. Ou seja, a dimensão do afeto está muito presente nos espaços de educação infantil e, o professor homem acaba sim suprindo o discurso da falta, da carência da figura masculina e, como muitas crianças no Brasil são alijadas de proteção, afeto e cuidados, o professor homem pode suprir esta lacuna trazendo uma representação positiva da masculinidade para as crianças.

É importante destacar, conforme alguns respondentes, a figura masculina como centro de autoridade/disciplinamento. Neste sentido, cabe-nos questionar: de onde vem a concepção de que

meninos são mais agitados, violentos e rebeldes que as meninas e, por isso, precisariam de um professor mais bravo, mais enérgico para lidar com eles? Não podemos naturalizar as dicotomias de gênero que, muitas vezes, passam pela linguagem sexista, que contribui para as relações de poder, algo que torna os meninos crentes de sua valentia, em contraposição a doçura das meninas. Essa construção gera no aspecto social imagens de que essa seria uma representação natural.

É importante lembrar que, segundo Foucault, a disciplina é uma técnica decorrente dos séculos XVII e XVIII, que trouxe a utilidade e a produção para espaços funcionais como colégios e quartéis. Segundo o autor, “Um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente” (FOUCAULT, 2012, p.147). Nossa sociedade ainda parece crer no estereótipo de uma masculinidade que conseguiria garantir o domínio sobre crianças rebeldes. Trata-se de uma visão biologicista das identidades no trabalho escolar o que, de certo modo, também remete ao modelo da família moderna, da maternidade e paternidade que são carregados para dentro do universo escolar. Segundo Silva (2011, p. 114):

É interessante perceber nas diversas relações dessa profissão como às relações de gênero permeiam, de maneira bastante complexa e contraditória, as experiências provenientes do espaço privado e como são acessadas também pelas professoras e professores em determinados momentos e quando exigem atitudes a serem tomadas com crianças.

Logo, no ambiente escolar, o professor homem encarnaria o papel do pai, do mentor, do mestre disciplinador dos corpos rebeldes, dos corpos custosos, uma vez que culturalmente, caberia uma intervenção masculina neste caso. A última questão debatida por nós, tendo em vista este entendimento, foi: Qual conselho você daria a algum rapaz que lhe procurasse para saber mais da profissão docente? Você incentivaria ou não para o trabalho com crianças? Justifique, por favor!

**Tadeu:** Se porventura algum rapaz me procurasse para saber sobre o curso de Pedagogia e a profissão em si, não iria focar nos desafios e possíveis empecilhos atrelados ao universo pedagógico. Por estar na reta final do curso, percebo o quanto é legal admirar os estudos realizados sobre tantos aspectos do desenvolvimento infantil. Assim, se encontrasse interesse por parte da pessoa que me procurasse, incentivaria e procuraria destacar o ensino dinâmico que algumas disciplinas interessantes proporcionam, enfim.

**Frederico:** Caso seja a desejo dele e a vocação, sem dúvidas ajudaria, incentivaria e apoiaria, não é possível medir os sonhos muito menos colocar impasses a eles.

**Pierre:** Com certeza eu o incentivaria, pois tentaria mostrar para esse rapaz a beleza e o encanto que tem as crianças, tentaria mostrar o quão prazeroso é ver os primeiros contornos das letras, as primeiras sílabas e palavras lidas para nós.

**Ivan:** Sim. Entendo que seja um bom caminho a depender das intenções. Se a intenção for apenas ganhar dinheiro então o caminho é outro.

É possível afirmar, com base nas respostas de nossos participantes que, embora a profissão docente no Brasil tenha se tornado, ao longo do século XX, uma profissão eminentemente feminina, os poucos e corajosos homens entrevistados que procuram a formação do magistério no século XXI, por meio de suas experiências, trazem a pluralidade de um curso de Licenciatura em Pedagogia. Eles apontam para o aspecto da vocação, algo como um *dom* para lidar com as crianças, com as descobertas das crianças no universo da alfabetização. A questão que se coloca é: se lidar com crianças na aprendizagem é tão interessante e especial, porque será que este universo não atrai tantos estudantes homens?

Provavelmente existe aí uma influência do modelo hegemônico de masculinidade que tende a compreender afeto, cuidado e carinho como sendo sentimentos femininos. Haveria também uma sensação de não lugar, de não pertencimento, com aquele universo que historicamente foi delegado às mulheres. Concomitante a isso, a questão salarial é outro elemento de impacto para quem é culturalmente cobrado pelo seu papel de provedor da família, não há como negar esse fato.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

256

Primeiramente é preciso dizer que a presente pesquisa que vem sendo desenvolvida nos apresenta as percepções dos rapazes que cursam Pedagogia na UEMG-Carangola e como estes enxergam o campo da docência masculina com seus desafios. Trata-se de uma contribuição para os estudos das masculinidades e formação de professores, tanto em identificar discursos que povoam o forte pânico moral sobre a pedofilia no trabalho com a infância como apontar para a necessidade desse lugar de fala dos estudantes homens do curso. Por cursar Pedagogia estes parecem fugir ao modelo hegemônico masculino, mas, enfrentam o estranhamento das estudantes mulheres alicerçado talvez por crenças que generalizam o cotidiano educacional como, por exemplo, a violência masculina como sendo natural, a dificuldade e falta de paciência do homem para cuidar e educar etc.

Assim, com base nos discursos coletados no questionário, talvez seja possível pensar que, a presença de homens em salas de aula, em cursos de Pedagogia, ao menos entre os entrevistados, não parece ser o problema em si, quando o estudante é reconhecido como um homossexual. Ao menos, este não seria o maior dos problemas, uma vez que esses homens egressos não tardam a ser incorporados na dinâmica da graduação, junto às mulheres da sala, potencializando, inclusive a discussão de gênero na turma e na dinâmica com os conteúdos acadêmicos. Aos homens heterossexuais, parece haver um deslocamento maior, que pode perdurar até o final de sua formação,

algo que corrobora com a possível evasão dos egressos ou, para o desinteresse dos mesmos pelo curso de Pedagogia.

As respostas demonstram claramente que a posição do homem frente ao trabalho, propriamente dito, com crianças em creches, pré-escolas e escolas, gera um incômodo, tanto na relação com as professoras, quanto com os pais ou responsáveis das crianças. Haveriam ressalvas, principalmente em relação ao ato de higienizar as crianças. Ou seja, as mãos de um homem tocando no corpo da criança ainda é alvo de censura, de melindres. Certamente, estes tabus criados culturalmente e discursivamente sobre o homem molestatador, se tornaram um complicador da trajetória docente masculina na busca desse “não-lugar”. Porém, a desnaturalização para com o gênero masculino na escola, depende muito dos pares femininos que ali estão. Nem todas as mulheres aceitam ou estão dispostas a deixar o preconceito de lado na parceria com docentes homens. Ao mesmo tempo, nem todas as famílias enxergam o professor homem como sendo um potencial pedófilo. Obtivemos dados apontando que, por vezes, os professores homens recebem o apoio das professoras mulheres, formando assim uma rede de confiança e apoio.

Além disso, é sabido que um ambiente educacional em que haja homens e mulheres trabalhando no cuidado, proteção e acolhimento das crianças é a melhor configuração do ambiente pedagógico. Este se torna um exemplo de democracia de gênero a ser seguida pelas crianças. Afinal, é assim que as crianças observam como homens e mulheres podem se relacionar, respeitando-se e trabalhando em conjunto, cuidando delas conjuntamente. Esse cuidado é algo que as crianças acabam comparando com o que encontram em casa e na sociedade, podendo assim, fazer com que elas questionem as desigualdades nos papéis de gênero. Por isso, é que ressaltamos aqui as premissas legais, pensadas para a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos. Como bem aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, Art. 29), esse atendimento deve se dar em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complemento à ação da família e comunidade.

Certamente, para alcançar tal intento, as barreiras erguidas ao redor de docentes homens devem ser desconstruídas. Isso é algo perfeitamente possível, afinal, se o preconceito e as desigualdades de gênero foram historicamente construídos, eles podem ser também desconstruídos. Mas, para isso, é preciso que haja interesse pela abordagem da masculinidade, enquanto gênero, tanto nas esferas de formação docente, quanto de trabalho nas escolas.

**REFERÊNCIAS**

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 17 ago. 2021.

FERNANDES, Sandra. Foucault: a experiência da amizade. In.: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de et al. **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

XAVIER FILHA, Constantina. Violência sexual contra crianças: ações e omissões nas/das instituições educativas. In. XAVIER FILHA, Constantina Xavier. **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias** (org). Campo Grande, MS. Editora. UFMS, 2012.

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

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Por uma vida não fascista**. (Coletânea Michel Foucault Sabotagem). 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhe. 40ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FURLANI, Gimena. **Educação sexual na sala de aula: Relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças** Autêntica Editora. 2011.

GUASH, Oscar. **Héroes, científicos, heterossexuales y gays**. Los varones en perspectiva de género. Barcelona: Edicions Bellaterra. 2006.

LARROSA, Jorge Bondía **Tremores: escritos sobre a experiência**. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2014.

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

RAMOS, Joaquim. **Gênero na Educação Infantil. Relações (Im)possíveis para professores homens**. Jundiaí, Paco Editorial. 2017.

SAYÃO. Deborah Thomé. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos e meninas? Algumas questões para pensar as relações de gênero e infância. **Pro-posições**. Campinas. Vol.14, n.3(42), pp.67-87. 2003. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:S-QMu0TYzdgJ:https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/download/8643862/11339+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 18 ago. 2021.

SCOOT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**. v. 20, n. 2, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667> acesso em 21 de mar de 2022.

SILVA, Peterson Rigato da. A presença masculina na educação infantil: diversidade e identidades. In DE FARIA, Ana Lúcia Goulart e FINCO Daniela (orgs). **Sociologia da infância no Brasil**. 1º ed. Campinas: Autores Associados. 2011.





Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/10979>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v16i26.10979>

Margens: Revista Interdisciplinar | e-ISSN:1982-5374 | V. 16 | N. 26 | Jun., 2022, pp. 261-281

Submissão: 30/10/2021

Aprovação: 30/03/2022

**PESQUISA PÓS-ESTRUTURALISTA EM EDUCAÇÃO: DESCONSTRUIR PARA (RE)CONSTRUIR A HISTÓRIA CIGANA E OS SEUS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO**  
*POST-STRUCTURALIST RESEARCH IN EDUCATION: DECONSTRUCTING TO (RE)BUILD GYPSY HISTORY AND ITS SUBJECTIVATION PROCESSES*

Gláucia Siqueira MARCONDES  

Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF <sup>1</sup>

Anderson FERRARI  

Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF <sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo trazer as potencialidades dos estudos de inspiração pós-estruturalista e foucaultiana para pensar a pesquisa em educação. A proposta é ressaltar a importância desses estudos no processo de problematização das verdades universais e das metanarrativas produzidas em torno da história cigana. Ao problematizar, queremos dar ênfase ao jogo de forças que estão imersas na construção dessa história, de modo a provocar no(a) leitor(a) uma série de inquietações, de dúvidas e de questionamentos sobre nossos processos de constituição, como defende a perspectiva pós-estruturalista. Consideramos que a potencialidade desses estudos está na possibilidade de (re)construir olhares e (re)significar processos de subjetivação.

**Palavras-chave:** Pós-estruturalismo. Pesquisa. Educação, História Cigana. Subjetivação.

**Abstract:** *This article aims to bring the of post-structuralism and Foucaultian inspired studies to think about research in education. The proposal is to emphasize the importance of these studies in the process of problematizing universal truths and metanarratives produced around Gypsy history. When problematizing, we want to emphasize the play of forces that are immersed in the construction of this story, in order to provoke in the reader a series of concerns, doubts and questions regarding the process of constitution in relation to culture Gypsy. We believe that the potential of these studies lies in the possibility of (re)constructing views and (re)signifying subjectivation processes.*

**Keywords:** *Post-structuralism. Research. Education, Gypsy History. Subjectivation.*

<sup>1</sup> Graduada em Filosofia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2008), graduação em Normal Superior pelo Instituto Metodista Granbery (2006), especialização em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2010), especialização em Educação no Ensino Fundamental pelo Colégio de Aplicação João XXIII - UFJF - (2016) E Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Atualmente é professora alfabetizadora na Escola Estadual Mariano Procópio. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade (GESED) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. *E-mail:* [glauciamarianinho@hotmail.com](mailto:glauciamarianinho@hotmail.com)

<sup>2</sup> Licenciatura em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1991) e graduação em Bacharelado em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1994). Na pós-graduação possui Especialização em Sociologia Urbana pela UERJ (1996) e Especialização em História das Relações Internacionais também pela UERJ (1997), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2000) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005). Atualmente é professor associado de Ensino de História da Faculdade de Educação da UFJF, lecionando as disciplinas de Prática Escolar, Fundamentos Teórico-metodológico em História e Didática e Prática do Ensino de História, com Estágio Supervisionado. É professor permanente do PPGE/UFJF (mestrado e doutorado) da Universidade Federal de Juiz de Fora. *E-mail:* [aferrari13@globo.com](mailto:aferrari13@globo.com)

## INTRODUÇÃO

*“Preciso fazer uns vestidos mais simples, com menos brilho. Da última vez que fiquei internada, as pessoas ficaram olhando desconfiadas para mim. Vou fazer uns vestidos para não chamar tanta atenção das pessoas. [...] Acho que tem muito preconceito na cidade. Quando vou ao centro de Juiz de Fora e entro em alguma loja, percebo que as pessoas ficam andando atrás de mim. Então, paro e falo: não são todos iguais! Acabo não comprando nada e vou embora”.*

A fala que inicia este artigo foi dita por uma mulher cigana em um momento de conversa com a pesquisadora, no interior de um acampamento cigano localizado às margens de uma rodovia que corta a cidade mineira de Juiz de Fora. Essa fala é parte das observações de uma pesquisa de mestrado intitulada “Entre exuberância e mistério: subjetividades de mulheres ciganas nas interfaces entre educação e gênero”, realizada na Universidade Federal de Juiz de Fora, no período de 2018 a 2020.

A dissertação teve como preocupação pensar como três mulheres ciganas vão se constituindo em uma comunidade cigana de Juiz de Fora – MG, tendo sido nosso interesse questionar: como elas se tornam o que são? A pergunta “como se tornam” foi proposital para pensarmos a constituição das mulheres ciganas como construção e não como algo natural e biológico. Como já dizia Simone de Beauvoir (1967, p. 9), “ninguém nasce mulher: torna-se mulher”. Podemos pensar, a partir dessa frase, que a mulher cigana não nasce com uma essência definida, tornando-se o que é através de inúmeras aprendizagens e processos educativos vivenciados ao longo da vida. A cigana chama atenção para a multiplicidade de modos de ser dos(as) ciganos(as), ao afirmar que “*não são todos iguais*”. Essa fala também é marcada pelo preconceito, principalmente em relação às mulheres ciganas.

De acordo com Ana Paula Soria (2016, pp. 22), os(as) ciganos(as) são bem conhecidos(as) pelos “estereótipos negativos, exotizados e até sobrenaturalizados”. Para a autora, a violência presente nas representações sociais se naturalizou e, “sem questionamentos, se entranhou no imaginário social, encarcerando os romà<sup>3</sup> em uma ‘prisão de imagens’ que auxiliou a mantê-los subalternizados” (SORIA, 2016, pp. 22-23). Com a naturalização do preconceito, criou-se uma “história ininterrupta de perseguição (...) [tornando] um problema mundial que só varia de matiz, indo do racismo declarado ao sutil e do preconceito aberto ao velado” (SORIA, 2016, p. 23).

<sup>3</sup> Os ciganos romà, também conhecidos como Rom ou Roma, são originários do Leste Europeu e dos países Balcãs. Romà pode ser utilizado como sinônimo de ciganos, sem que isso represente a ideia de que os ciganos se constituem como um povo único ou homogêneo. Muito pelo contrário, os ciganos podem ser divididos em várias etnias.

Para este artigo em especial, nosso propósito é pensar como o preconceito afeta os processos de constituição de três mulheres ciganas, mas, para além disso, problematizar os modos como nós, não ciganos(as), somos constituídos(as) em relação à cultura cigana. Queremos questionar: Por que pensamos o que pensamos? Por que o medo e a aversão em relação às ciganas e sua cultura? Que discursos foram construídos e naturalizados ao longo da história sobre os(as) ciganos(as)? Tomando como inspiração teórica os estudos pós-estruturalistas, estamos considerando que somos resultados dos discursos que nos constituem, de maneira que nossas formas de pensar e agir dizem desses processos de constituição de si e dos outros pelos discursos com os quais entramos em contato.

Nesse sentido, a perspectiva pós-estruturalista nos convida a problematizar nossas formas de pensar, agir, ser e estar no mundo. Assim, nossa intenção é colocar sob suspeita o que pensamos para (re)construir outras possibilidades de constituição dos sujeitos. Problematizar algo seria, portanto, questionar a naturalidade do pensamento, colocando-o em constante indagação. Para isso, trazemos a perspectiva foucaultiana de problematização como caminho investigativo importante em nossas pesquisas. Problematizar seria “tomar uma distância” em relação ao pensamento e questioná-lo “sobre seu sentido, suas condições e seus fins” (FOUCAULT, 2006, pp. 231-232). Esse distanciamento nos possibilita (re)pensar a história cigana e os modos como somos constituídos(as) em relação aos(as) ciganos(as). Em diálogo com os referenciais teóricos e metodológicos de inspiração pós-estruturalista, compreendemos que essas perspectivas teóricas no campo da educação potencializam o questionamento das estruturas rígidas e das verdades absolutas que tentam fixar, normatizar, determinar e homogeneizar saberes e sujeitos. Posto isso, nossa atenção está voltada para as minúcias que escapam e subvertem a ordem coerente, universal e natural das coisas, possibilitando-nos um pensar e um agir diferente daquilo que está posto como verdade na sociedade.

Estamos entendendo o pós-estruturalismo como “um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para dar qualquer ideia de homogeneidade, singularidade ou unidade” (PETERS, 2000, p. 28). Essa perspectiva de estudo busca romper com “o sujeito racional, as causas únicas e universais, as metanarrativas, a linearidade histórica, a noção de progresso, a visão realista de conhecimento” (PARAÍSO, 2012, p. 26). É uma vertente de estudo que também investe no processo de desconstrução das epistemologias que tentam fixar, determinar e homogeneizar saberes e sujeitos. Para Guacira Lopes Louro (2007, p. 241), conhecer, pesquisar e escrever, nessa ótica, “significa resistir à pretensão de operar com ‘a verdade’”. (LOURO, 2007, p. 241). Mais do que isso, a autora insiste que essa forma de resistir requer “entender

que qualquer verdade ou certeza (incluindo, obviamente, as nossas) está ancorada no que é possível conhecer num dado momento, portanto é provisória, situada” (LOURO, 2007, p. 241).

Pesquisar na ótica pós-estruturalista implica situar a verdade como uma produção histórica, de um determinado tempo e espaço. Estamos interessados(as) em compreender como “algo se tornou verdade para determinado grupo ou sociedade e para uma época, como foi possível que determinadas ideias aparecessem” (Ibidem, p. 241). Nesse sentido, queremos chamar atenção para o caráter construído da história cigana, aproximando-nos do sentido de história defendido por Michel Foucault.

Em *Arqueologia do Saber*, o filósofo faz uma diferenciação da história geral e da história global. A história global remete a um pensamento totalizante, fundado em um sentido que coloca no centro as certezas, as evidências e as continuidades da história. A história geral, sentido que o filósofo defende, prioriza o contrário, suas descontinuidades, rupturas e dispersões. “Uma descrição global cinge todos os fenômenos em torno de um centro único - princípio, significação, espírito, visão do mundo, forma de conjunto” (FOUCAULT, 2008, p. 12); diferente de “uma história geral [que] desdobraria, ao contrário, o espaço de uma dispersão” (FOUCAULT, 2008, p. 12).

Vamos ao encontro desse pensamento que coloca sob suspeita a história das continuidades, das origens e das essências, “da história propriamente dita, a história pura e simplesmente” (Ibidem, p. 6). A história que defendemos se realiza em meio a deslocamentos e rupturas, em meio a contingências e dispersões. Porém, como ressalta Foucault, essa história somente será “efetiva”, “na medida em que ela reintroduzir o descontínuo no nosso próprio ser. Ela dividirá nossos sentimentos; dramatizará nossos instintos; multiplicará nossos corpos e o oporá a si mesmo (FOUCAULT, 1979, p. 28). Esse sentido de história nos permite problematizar a naturalidade e o desenvolvimento linear e contínuo das coisas, porque coloca em evidência os interesses, os discursos, as relações de forças envolvidos nesse fazer histórico, “forças que se encontram em jogo na história” e que “não obedecem nem a uma destinação, nem a uma mecânica, mas ao acaso da luta” (Ibidem). Este artigo traz essa possibilidade de rompimento, de contestação, de ressignificação e descontinuidade discursiva em torno da história cigana e dos processos de constituição dos sujeitos.

Dessa forma, o texto se encontra organizado em três partes. Inicialmente, o enfoque será dedicado a pensar como o preconceito sofrido pelas três mulheres ciganas está intimamente relacionado com os processos educativos, com as relações de saber-poder e com gênero. Em seguida, dedicar-nos-emos a pensar a história dos(as) ciganos(as) como discurso, trazendo, para a arena da discussão, os interesses e as relações de saber-poder. Na terceira e última parte, concentraremos nossa atenção em problematizar a ideia de existir uma origem para a história cigana. Todas essas partes são

costuradas pelas potencialidades da perspectiva pós-estruturalista e foucaultiana para pensar a pesquisa em educação.

## MULHERES CIGANAS: CONSTITUIÇÃO ATRAVESSADA PELO PRECONCEITO

Na pesquisa, Esmeralda, Yasmim e Carmelita<sup>4</sup> relataram que ainda existe forte preconceito no município mineiro de Juiz de Fora, principalmente em relação às mulheres ciganas. Para evitar o reconhecimento étnico, algumas ciganas do acampamento estão deixando de usar os trajes típicos da cultura ao frequentar alguns espaços da cidade. A vestimenta deixa visível, no corpo das ciganas, a etnia à qual pertencem, o que acaba expondo essas mulheres a situações constrangedoras e preconceituosas. De acordo com Ana Paula Soria<sup>5</sup>, pesquisadora e mulher cigana, a etnia “romi<sup>6</sup> está mais exposta ao “outro”, pois carrega as insígnias do grupo nas vestimentas, nos adornos e nos ofícios estigmatizados como a quiromancia<sup>7</sup>” (SORIA, 2016, p. 26). O resultado disso é que ela também “é a mais estigmatizada tanto nos contatos interétnicos como nas representações culturais” (SORIA, 2016, p. 26).

Como dito anteriormente, a indumentária cigana nos informa quem são essas mulheres. Quando cruzamos com uma mulher de vestido rodado, colorido e com muito brilho, acionamos em nossa memória a imagem de uma mulher cigana e atribuímos vários significados a esse corpo. É provável que muitos(as) de nós, não ciganos(as), tenhamos construído uma memória negativa em relação às ciganas, atribuindo a elas os mais variados rótulos como: trapaceiras, mentirosas, ladras, sujas e sedutoras. Esse compartilhamento de memórias nos remete ao que Maurice Halbwachs (1990) chamou de memória coletiva. Mesmo quando lembramos individualmente, trazemos traços das memórias coletivas. “Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos.

<sup>4</sup> Utilizamos nomes fictícios para manter o anonimato das três ciganas, seguindo, desse modo, os preceitos éticos da pesquisa.

<sup>5</sup> Primeira mulher cigana a concluir o doutorado na América Latina, com a tese “Juncos ao vento”: literatura e identidade romani (cigana): El alma de los parias, de Jorge Nedich”, no ano de 2015 na Universidade de Brasília (UnB).

<sup>6</sup> Paula Soria utiliza em seus textos o termo ‘romà’ para dizer dos ciganos e ‘romi’ para se referir às ciganas. De acordo com a pesquisadora, o termo ‘ciganos’ foi sendo acrescido, ao longo da história, por uma pesada carga pejorativa, por isso defende a nova denominação ‘romà’, em substituição a “ciganos”. Internamente aos grupos que constituem a etnia (rom, sinti e calé ou calóns) existe uma controvérsia “sobre o uso político de “romà” sob a alegação de que privilegia o grupo rom” (SORIA, 2016, p. 22). Não vamos nos aprisionar em uma única terminologia para se referir as pessoas desse grupo étnico, pois compreendemos que uma multiplicidade de sentidos atravessa a constituição dos sujeitos dessa cultura. Como Esmeralda, Yasmim e Carmelita são mulheres que se reconhecem como ciganas, vamos utilizar o termo ‘ciganas’ ao longo da escrita do artigo, respeitando, assim, o modo de identificação dessas mulheres.

<sup>7</sup> Leitura de mãos.

Isto acontece porque jamais estamos sós”. (HALBWACHS, 1990, p. 26). Não é possível a memória sem um outro. No entanto, para que possamos acionar nossas memórias, não “é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco certa quantidade de pessoas que não se confundem”. (HALBWACHS, 1990, p. 26).

Os estereótipos negativos construídos em torno das mulheres ciganas fazem parte de uma memória coletiva produzida pelo olhar do(a) não cigano(a). Infelizmente, essa memória contribuiu para subalternizar essas mulheres ao longo da história, servindo também como justificativa para perseguições, preconceitos, discriminações e violências diversas. É importante destacar que essa memória coletiva é resultado de um processo educativo, dizendo, portanto, de ensino, de aprendizagem, de discurso, de relações de poder e de constituição de sujeitos e subjetividades.

Nessa perspectiva, estamos compreendendo ‘educação’ em seu escopo mais abrangente, como processo de construção dos sujeitos. Portanto, pensar em educação é “ressaltar o aspecto interminável de construção e reconstrução das relações humanas como processo educativo, de formação e transformação” (FERRARI, 2010, p. 8). O sentido de educação que defendemos extrapola o que é ensinado na escola, pois todo espaço de relação pode ser educativo.

Muitas mulheres ciganas do acampamento ou nunca frequentaram a escola ou passaram pouco tempo na instituição. Esmeralda e Carmelita abandonaram os estudos muito cedo, enquanto Yasmim nunca frequentou os bancos escolares. Essa situação não impediu a atuação da educação na vida dessas mulheres. Sem dúvida, a escola é uma instância educativa importante, mas não é a única que transmite saberes, valores e modos de ser, pensar e agir. As ciganas aprendem em suas relações com a família, com o grupo étnico, com a religião, com as tecnologias da informação e comunicação e nas interações com os(as) não-ciganos(as). O preconceito que afeta a constituição dessas ciganas foi construído, em grande parte, em processos educativos não escolarizados.

Mariana Bonomo, Giannino Melotti e Monica Pivett (2017), pesquisadores(as) da cultura cigana, concordam que os múltiplos preconceitos sofridos pelas mulheres ciganas acontecem em função da pertença étnica e de gênero. Os(as) autores(as) dizem que, apesar da escassez de estudos sobre os(as) ciganos(as), os dados existentes informam que “as mulheres ciganas sofrem mais discriminação do que as mulheres em geral e do que os homens ciganos em particular, posto que à sua imagem se ancoram significados historicamente revestidos tanto de misoginia quanto de anticiganismo” (BONOMO; MELOTTI; PIVETT, p.1, 2017). Assim, podemos dizer que Esmeralda, Yasmim e Carmelita não são quaisquer mulheres, são mulheres ciganas, expostas, por isso, a um

duplo preconceito: preconceito pela pertença étnica e preconceito pela pertença de gênero (BONOMO; MELOTTI; PIVETT, 2016).

O preconceito étnico foi percebido em algumas conversas com as ciganas. No encontro em que pensávamos sobre a temática “mulheres no mercado de trabalho”, elas relataram como o preconceito étnico dificulta a inserção das mulheres ciganas nesse espaço. Em tom de indignação disseram: *“não está bom do jeito que está, muitas mulheres não conseguem trabalhar, existe muita gente desempregada. “Ainda existe muito preconceito na cidade de Juiz de Fora”. “É uma situação difícil pra gente, não é fácil ser cigana”.*

O preconceito de gênero esteve presente na fala de Carmelita, quando ela disse que a própria comunidade cigana (tanto homens, quanto mulheres) não vê com bons olhos a mulher que sai para trabalhar. Alguns(as) ciganos(as) questionam: *“Será que realmente elas saíam para trabalhar, ou foram encontrar com homens? A comunidade acha que temos que ficar nas barracas, que não podemos sair para trabalhar”.* A fala da cigana demarca bem os lugares que as mulheres ciganas podem ocupar na cultura. A elas são destinados os espaços domésticos e privados, enquanto o público fica a cargo dos homens. As funções sociais atribuídas ao gênero perpassam e constituem essas mulheres, situação que muitas de nós, mulheres não ciganas, também sentimos na pele. “O século XIX sofreu essa demarcação entre o público e o privado, entre o espaço do homem e o espaço da mulher, e entre a política (situada no espaço público e reservada aos homens) e a família (organizada no espaço privado da casa e tarefa feminina)”. (CAETANO; FERRARI, 2012, p. 21). Segundo Foucault (1988), o século XIX uniu a economia e a política, assim como a família e a reordenação sexual dos indivíduos.

As ciganas que quebram essa lógica de organização não são bem-vistas na comunidade cigana. Sua saída é motivo de dúvidas, suspeitas e questionamentos. O que constitui o pensamento de que as mulheres poderiam estar com homens e não trabalhando? Somos herdeiros(as) de uma sociedade machista<sup>8</sup> que coloca o homem numa posição de superioridade em relação à mulher. Contudo, não podemos ver a mulher como mera receptora desse sistema, pois ela também participa da construção dessa sociedade opressora, desigual e segregacionista, quando concorda, por exemplo, que mulheres não deveriam trabalhar no espaço público ou quando associam a sua possível saída ao encontro com homens. Não podemos pensar o machismo como algo praticado somente pelos homens, uma vez que as mulheres também estão inseridas nesse sistema de forças construído pela sociedade em relação aos

---

<sup>8</sup>Machismo - Atitude, opinião ou comportamento de quem não admite a igualdade de direitos e de condições sociais para o homem e a mulher, sendo, pois, contrário ao feminismo. Qualidade, ação ou modos de macho; macheza, machidão (CASTRO, 2014, p. 226).

gêneros. De acordo com Roney Polato de Castro, todos nós, homens e mulheres, estamos “sujeitos a adotar irrefletidamente preconceitos nas relações sociais estabelecidas a partir dos gêneros, aderindo a “padrões machistas” (CASTRO, 2014, p. 231). Isso porque, segundo o autor, estamos “inseridos/as no mesmo sistema”, somos moldados/as por ele e nele pautamos nossas relações. “Sendo assim, não só o machismo é um preconceito praticado por homens e mulheres, quanto ambos estão sujeitos a esse mesmo preconceito” (CASTRO, 2014, p. 231).

Como já mencionado acima, Esmeralda, Yasmim e Carmelita sofrem cotidianamente esse duplo preconceito em função da pertença étnica e de gênero. Tendo em vista essas questões, é impossível falar das ciganas sem considerar as interseccionalidades que atravessam a constituição dessas mulheres. Concordamos com Judith Butler, quando ela diz que “se alguém é uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é” (BUTLER, 2003, p. 33). Com essa afirmação, Butler defende que o termo “mulher” não é exaustivo, visto que o “gênero nem sempre se constitui de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas” (BUTLER, 2003, p. 33). Todas essas formas de pensar e lidar com o gênero nos diz das impossibilidades de “separar a noção de gênero das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida” (BUTLER, 2003, p. 33).

A categoria ‘mulher’ não dá conta de expressar a diversidade de toda e qualquer mulher existente. Ao colocarmos todas as mulheres em um modelo fixo de identidade, excluimos todas as outras possibilidades de sua construção. Portanto, a categoria mulher está em constante produção e não se aprisiona em nenhuma definição normativa e homogênea (BUTLER, 2003). O encontro com as mulheres ciganas aponta para essa “multiplicidade que somos e para a impossibilidade de haver uma representação única que nos una a todas a uma mesma identidade comum, tendo em vista os atravessamentos que embaralham nossas identidades e produzem nossas diferenças” (RITTI, p. 119, 2015). Apesar de as ciganas e a pesquisadora estarem inseridas na mesma categoria “mulher”, não significa que vivenciam essa experiência do mesmo modo. No entanto, é importante enfatizar que as identidades e as diferenças dessas mulheres são construídas em relação, isto é, “ser mulher cigana” depende, para existir, daquilo que elas não são e vice-versa.

Falar que a identidade é relacional é dizer que ela acontece numa correlação com a diferença, ou seja, a "identidade" (mulher não cigana) depende, para existir, da "identidade-outro" (mulher cigana) (SILVA, 2000, p. 75). Isso traz à discussão o fato de que a marcação dessa identidade e dessa diferença envolve sistemas representativos e classificatórios que definem “o eu” e “o outro”. A partir

dessa compreensão, podemos pensar que o preconceito que afeta a constituição das mulheres ciganas só é possível em função do olhar negativo dos(as) não ciganos(as).

Tomaz Tadeu da Silva também ressalta que a identidade e a diferença são produções linguísticas. Isso quer dizer que “somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais” (SILVA, 2000, p.76). O modo como olhamos e atribuímos significados às ciganas é resultado dessa produção linguística. Logo, o que se diz e pensa sobre essas mulheres não está “fora da história, da linguagem, das construções discursivas, das identidades e experiências” (LOPES, 2013, p. 16).

Numa perspectiva pós-estruturalista, assumimos a linguagem como “um campo de operação do poder” e “constitutiva do social e da cultura”. É por isso que, em nossas pesquisas, propomos “problematizar e explorar a indeterminação, a ambiguidade, a instabilidade, a multiplicidade e a provisoriedade dos sentidos que ela produz” (MEYER, 2005, p. 29). Compreendemos que é imprescindível, em uma pesquisa de inspiração pós-estruturalista, destituir a linguagem de seu caráter homogêneo, estável e naturalizado. Só assim podemos ressignificar nossas relações com as mulheres ciganas e sua cultura. Isso implica pensar como a história vai constituindo discursos sobre os povos ciganos, assim como a história dos ciganos vai se constituindo, ela própria, em um discurso e não “o” discurso sobre os ciganos.

## A HISTÓRIA DOS(AS) CIGANOS(AS) COMO DISCURSO

Keith Jenkins entende a história como um discurso, um “construto ideológico” marcado por conflitos, interesses e relações de poder (JENKINS, 2007, p. 109). Para o historiador inglês, a história é diferente do passado, sendo uma construção sobre o passado, de maneira que a “história é basicamente um discurso em litígio, um campo de batalha onde pessoas, classes e grupos elaboram autobiograficamente suas interpretações do passado para agradarem a si mesmos” (JENKINS, 2007, p. 43).

Nesse litígio de interpretações, qualquer anseio de busca da verdade é um tanto pretensioso, já que não existe um único ponto de vista, um único discurso, uma única narrativa sobre a história, sendo múltiplas as possibilidades de construí-la e entendê-la. Foucault também associa o discurso a esse jogo de forças, ressaltando ser em seu interior que o sujeito é construído. O poder seria, portanto, um operador importante “capaz de explicar como nos subjetivamos imersos em suas redes” (VEIGANETO, 2016, p. 55). Nesse sentido, questionamos: Quais discursos vêm nos subjetivando em relação

à história dos(as) ciganos(as)? Quais forças estão em disputa nessa construção? Quem, ao longo do tempo, vem contando esta história?

Rodrigo Teixeira (2008), em seu livro *História dos Ciganos no Brasil*, relata como a historiografia escrita sobre os(as) ciganos(as) é reduzida em nosso país, ressaltando que o pouco que se tem foi construído pelo olhar do(a) não-cigano(a), tem sido feito através de representações negativas e conflitantes. “A documentação sobre ciganos é escassa e dispersa” (TEIXEIRA, 2008, p. 5). Para esse autor, essa característica se justifica em função de os ciganos serem povos ágrafos e, portanto, não deixarem registros escritos. Isso não significa a impossibilidade de escrita da História, já que é possível nos aproximarmos dessa história de forma indireta, “através de mediadores, chefes de polícia, clérigos e viajantes, por exemplo. Nestes testemunhos, a informação sobre ciganos é dada por intermédio de um olhar hostil, constrangedor e estrangeiro” (TEIXEIRA, 2008, p. 5).

Esse olhar hostil está presente em textos escritos de alguns pesquisadores europeus, como o alemão Heinrich Grellmann (1753- 1804) e o inglês George Borrow (1803-1881). O primeiro chegou a identificá-los como tagarelas, inconstantes, infiéis, ingratos(as), medrosos(as), submissos(as), cruéis, orgulhosos(as), superficiais, preguiçosos(as), anti-higiênicos(as), ladrões(as), mentirosos(as), alcoólatras, endogâmicos(as), quiromantes e antropófagos(as)<sup>9</sup>. As mulheres ciganas foram consideradas pessoas imorais, que vivem como animais em toca. O segundo descreveu os(as) ciganos(as) como “o mais vil, degenerado e miserável povo da Terra”, e as ciganas como “bruxas diabólicas” (MOONEN, 2011, p. 86).

As expressões “bruxas diabólicas” e “mulheres imorais” expressam bem o preconceito em torno das mulheres ciganas. Geralmente são elas as responsáveis pela leitura de mãos e jogos de cartas, práticas, muitas vezes, compreendidas de maneira negativa. Não é difícil encontrar pessoas associando a quiromancia e a cartomancia a práticas de feitiçaria e bruxaria. Essas expressões também podem estar relacionadas a uma imagem folclorizada da mulher cigana, vista como aquela que seduz, provoca e tem a capacidade de atrair, com seu olhar oblíquo, o desejo masculino. Esse preconceito produziu, ao longo da história, muita violência, exclusão e intolerância contra as mulheres ciganas.

Esmeralda, Carmelita e Yasmim deixaram de fazer leitura de mãos devido à aproximação com a religião evangélica. O discurso religioso as capturou de tal modo que passaram a enxergar a quiromancia como uma prática mentirosa e enganadora. De acordo com Esmeralda, “*só Deus sabe de todas as coisas, ele é o caminho e a verdade*”. Esse discurso acaba contribuindo para reforçar

<sup>9</sup> Pessoas que se alimentam de carne humana.

preconceitos em relação a práticas culturais de muitas mulheres ciganas. Esse preconceito, praticado por muitos não ciganos(as), adentrou a comunidade cigana e alterou os modos de constituição e as relações das ciganas com sua cultura.

A religião “impõe severas obrigações de verdade, dogma e cânone”, determina “um conjunto de obrigações” e revela “certos livros como verdades absolutas” (FOUCAULT, 2004, p. 349). Colocar em xeque essa verdade seria como afrontar o poder soberano e universal de Deus. Essa verdade, entretanto, “não existe fora do poder ou sem poder. [...] A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (FOUCAULT, 1979, p. 12). Os estudos de inspiração teórica pós-estruturalista nos possibilitam tensionar e questionar essas verdades absolutas, pois, nessa ótica de pensamento, “a verdade se torna uma questão de perspectiva ao invés de uma ordem absoluta” (WILLIAMS, 2012, p. 31). Trabalhar com essa ferramenta é caminhar na contramão das verdades estabelecidas, das verdades fixas e imutáveis.

Como já mencionado outrora, a história dos(as) ciganos(as) foi construída pelo olhar do(a) não-cigano(a), através de representações negativas e preconceituosas. Mas, se essa história fosse contada pelos(as) ciganos(as), como seria? Por que seria importante escrever uma história a partir da perspectiva de dentro? Para Paula Soria, é preciso “tornar-se sujeito de suas narrativas a partir de um discurso próprio” (SORIA, 2016, p. 24). Esta pesquisa não permitiu esse protagonismo, pois foi uma escrita que perpassou o olhar de uma não cigana. Nesse sentido, é importante ressaltar que o processo de constituição das três mulheres ciganas foi compreendido a partir do lugar de pertencimento social da pesquisadora não cigana. Buscamos inspiração nas palavras de Dijamila Ribeiro para pensar os lugares de fala. “Todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade” (RIBEIRO, 2017, p. 86). Reconhecendo essa possibilidade do debate, a autora ressalta, portanto, que o “fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de lócus social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares e grupos subalternizados” (RIBEIRO, 2017, p. 86).

Ser mulher branca não cigana coloca a pesquisadora num lugar de fala de maior privilégio em relação à mulher cigana. Sua fala está mais propícia a ser ouvida e levada em consideração do que a fala dessas mulheres. Estar em um pertencimento social diferente das ciganas não inviabilizou esta pesquisa, pelo contrário, o fato de a pesquisadora enxergar as hierarquias de poder e saber construídas

em torno da história dos(as) ciganos(as) potencializou outros olhares em relação às mulheres ciganas e sua cultura. Esta pesquisa também possibilitou a escuta do outro e a valorização das narrativas das ciganas, aberturas essenciais para processo de ressignificação da pesquisadora.

Como afirma Keith Jenkins (2007, p. 24), “a história é um discurso em constante transformação [...] mude o olhar, desloque a perspectiva, e surgirão novas interpretações”. O deslocamento do olhar da pesquisadora possibilitou novas leituras e interpretações em relação à história dos(as) ciganos(as).

Sabemos que é importante a mulher cigana “estar no controle de seu próprio discurso”. Isso significaria ter poder sobre o que quer que “a história seja, em vez de aceitar o que outras pessoas dizem que ela é” (JENKINS, 2007, p. 109). Falar que as mulheres ciganas precisam ter controle do seu próprio discurso não significa dizer que precisam ter autoridade desse discurso, como se o poder da interpretação fosse unicamente delas. O poder analisado numa perspectiva de inspiração pós-estruturalista é visto como uma força mutável e dinâmica, não havendo, portanto, ninguém controlando sua atuação. Foucault problematiza esse poder que se concentra nas mãos de alguém, para compreendê-lo como algo que circula, que está presente em todo tecido social (VEIGA-NETO, 2016). É importante ressaltar que a pesquisa não foi isenta de um regime de verdade, tendo construído um discurso em relação à história cigana. Estar nesse jogo de forças, nessa relação de poder que envolve a construção de qualquer história implica considerar os jogos de verdade, que, para Foucault, seriam “o conjunto de procedimentos que conduzem a um determinado resultado, que pode ser considerado – em função de seus princípios e de suas regras de procedimento – como válido ou não” (FOUCAULT, 2006, pp. 264-287).

Keith Jenkins argumenta que essa interpretação não se dá de modo desinteressado, visto que “a história nunca é só ela, nunca é formulada ou interpretada inocentemente” e “sempre serve a alguém” (JENKINS, 2007, p. 110). O autor nos chama atenção para a construção intencional, interessada e subjetiva da história. Assim, pensar a história cigana é considerar os múltiplos atravessamentos discursivos, as relações de poder, os interesses, as disputas e os processos de subjetivação nela envolvidos. Pensamos que essa história ainda tem servido para legitimar práticas e discursos não ciganos(as), tem servido para afirmar essa identidade em detrimento da identidade cigana. Trata-se, assim, de uma história que tem servido para marcar identidades e diferenças. Nesse processo de construção identitária, “algumas diferenças podem ser obscurecidas” (WOODWARD, 2000, p. 14), nesse caso, as diferenças ciganas.

## ORIGEM CIGANA: UM ENTENDIMENTO A SER PROBLEMATIZADO

Existem muitas discordâncias e disputas em relação à origem dos(as) ciganos(as), vez que o fato de não haver registros escritos dificulta a comprovação dessa história. Monleón (2003, p. 4) destaca que: “Sobre las origines del pueblo gitano y el curso de sus primeras migraciones existe un amplio e inseguro caudal de información en el que se mezclan los datos históricos y las leyendas”<sup>10</sup>. Criaram-se várias explicações para justificar essa origem, como as explicações míticas e as explicações históricas<sup>11</sup> (PEREIRA, 1987).

As explicações históricas foram baseadas nos estudos da Linguística. De acordo com Frans Moonen (2011), linguistas do século XVIII descobriram semelhanças entre a língua cigana, o romanês, e a língua clássica da Índia Antiga, o sânscrito. Essa aproximação linguística foi utilizada na tentativa de comprovar a origem indiana dos(as) ciganos(as). Porém, como ressalta o autor, não se tem nenhuma comprovação empírica sobre essa origem, existindo muitas especulações em relação a essa história (MOONEN, 2011). Numa perspectiva de inspiração pós-estruturalista, o mais importante não é descobrir a origem dos(as) ciganos(as) e, sim, problematizar o que produziu o pensamento pelo qual fomos constituídos em relação a eles(as).

Foucault critica a história que busca reconstruir o “rosto” de uma época através da descoberta da sua essência e das suas continuidades (FOUCAULT, 2008, p. 11). Para o filósofo, a história se realiza em meio a rupturas, descontinuidades, conflitos e relações de saber e poder. As várias explicações criadas sobre essa origem mostram que essa história não tem uma essência e uma única verdade, havendo uma forte disputa em torno da legitimação desse conhecimento. Os regimes de verdade em torno dessa história fazem circular discursos que passam a funcionar como verdadeiros. “Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade. Isto é, os tipos de discursos que aceita e faz funcionar como verdadeiros” (FOUCAULT, 1979, p. 12). Essa afirmação nos convoca a questionar como “cada um deles é sancionado, as técnicas e procedimentos valorizados

<sup>10</sup> Nas origens do povo cigano e no curso de suas primeiras migrações, existe um amplo e inseguro fluxo de informações no qual dados históricos e lendas se misturam.

<sup>11</sup> Cristina da Costa Pereira, tomando as narrativas bíblicas nos apresenta que Adão e Eva tiveram dois filhos: Caim e Abel. Na narrativa mítica, Caim, o primogênito, teria matado seu irmão, por conta disso, Deus pôs nele um sinal e os filhos de Caim teriam sido marcados com esse sinal. Alguns estudiosos acreditavam que os ciganos eram descendentes de Caim, portanto, também tinham essas marcas. De acordo com a autora, essas pessoas, assim marcadas, eram vistas como suspeitas e ímpias na sociedade. Ver livro *Povo Cigano*, de Cristina da Costa Pereira (1987).

na aquisição da verdade; o status daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro” (FOUCAULT, 1979, p. 12).

É perigosa essa busca incessante pela origem dos(as) ciganos(as), pois se corre o risco de generalizá-la e homogeneizá-la, atribuindo a todos(as) a mesma identidade. Para Stuart Hall (2006), não existe uma identidade fixa e permanente, o que existe é uma identidade “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p. 13).

A identidade plenamente identificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados(as) por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente (HALL, 2006). Isso implica compreender que o sujeito possui múltiplas identidades: identidades contraditórias, que se cruzam e se deslocam mutuamente. Seguindo as trilhas do pensamento foucaultiano, são esses processos pelos quais vamos nos tornando o que somos que nos interessam e que nos instigam a pensar a história dos povos ciganos e seus efeitos nas mulheres participantes da pesquisa. Esse era o objetivo dos estudos de Foucault, ou seja, “criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos (FOUCAULT, 1995, p. 231). De acordo com Márcio Fonseca, a problemática do sujeito no pensamento foucaultiano somente torna-se pertinente, se for tratada segundo os termos “da problemática de sua constituição” (FONSECA, 1995, p. 14). Problemática que, por ser contingente e histórica, produz tipos específicos de sujeitos.

Esse deslocamento para o sujeito não significa um abandono dos processos arqueológicos e genealógicos dos trabalhos anteriores. Embora Foucault não renuncie às relações de saber e poder na constituição do sujeito, em seus últimos estudos, volta a sua atenção também para as relações do sujeito consigo mesmo. Assim, “o sujeito é produto, ao mesmo tempo, dos saberes, dos poderes e da ética” (VEIGA-NETO, 2016, p. 82). Ao trazer a história para pensar a constituição do sujeito, Foucault abre espaço para interrogarmos as verdades construídas em torno dessa constituição. Que relações estabelecemos com as verdades que nos constituem? Que experiências fazemos de nós mesmos mediante essas verdades?

Foucault busca, na antiguidade greco-romana, ideias importantes para repensar o sujeito moderno, sem a pretensão, porém, de transpô-las para a contemporaneidade. Como ressalta Roney Polato de Castro (2014, p. 80), “muito embora não pretendesse buscar soluções ou modelos, transpondo a configuração da Antiguidade diretamente para a contemporaneidade”, o autor dedicou-

se “a pensar no ‘cuidado de si mesmo’ como um imperativo para uma existência bela, justa e memorável”. O cuidado de si da antiguidade consistia em um movimento de reflexão crítica de si mesmo, um modo de existência que possibilitava ao sujeito criar novas relações consigo mesmo e com os outros. A apreensão do sujeito moderno em representações fixas e estáveis dificulta esse processo de transformação de si, visto que aprisiona o sujeito em uma verdade de si cristalizada e essencialmente dada. Foucault parece utilizar as contribuições do pensamento antigo para convidar o sujeito moderno a pensar sua própria constituição.

Pensar as marcas que constituem as mulheres ciganas hoje torna-se fundamental para questionar as formas pelas quais são subjetivadas. Michel Foucault nos possibilita pensar sobre isso por meio da “ontologia do presente”, ou seja, através da possibilidade de nos interrogar sobre a atualidade. Esse processo crítico do pensamento “tomará a forma de uma ontologia de nós mesmos”, permitindo-nos compreender mais a respeito de nossa própria constituição. “O que é a atualidade? Qual é o campo atual das nossas experiências? Qual é o campo atual das experiências possíveis?” (FOUCAULT, 2010, p. 21).

Discutir o problema da constituição do sujeito em Michel Foucault é trazer, para o âmbito do presente, seu processo de constituição. É no presente que se fabrica um tipo específico de sujeito. Mas como trazer, para o âmbito do presente, o processo de constituição das mulheres ciganas sem remeter ao passado e sua memória? O preconceito que atravessa essa constituição não está dissociado do passado e das memórias negativas construídas pelos(as) não ciganos(as). Raphaela Santos (2009) utilizou as contribuições de Beatriz Sarlo para dizer que “é inevitável a marca do presente no ato de narrar o passado” (SARLO apud SANTOS, 2009, p. 90). Portanto, estamos compreendendo a memória atrelada a possibilidades de mudanças, visto que, ao contarmos uma história passada, nós a ressignificamos com experiências do presente.

Conquanto Esmeralda, Carmelita e Yasmim, assim como tantas outras mulheres ciganas, tenham sido afetadas pelo preconceito, não podemos dizer que todas foram atravessadas e constituídas da mesma maneira. Anderson Ferrari (2010, p. 9) ressalta que o “sujeito se constitui sempre historicamente”, uma compreensão importante para pensarmos nos “diferentes processos de constituição das subjetividades”. Para o autor, subjetividades seriam “esses modos pelos quais nos tornamos sujeitos”, esses “modos de subjetivação que são construídos ao longo da História e se desenvolvem historicamente como práticas de si” (FERRARI, 2010, p. 9). As subjetividades das três mulheres ciganas foram pensadas a partir do tempo presente, isto é, dentro de um contexto histórico específico de discursos e relações de saber e poder.

Esmeralda, Carmelita e Yasmim vivem em um contexto brasileiro, denominado como republicano. Essa especificidade histórica produz processos de subjetivação diferentes das mulheres ciganas que viveram, por exemplo, em períodos coloniais e imperiais. Essas três ciganas tiveram a oportunidade de conviver com legislações mais inclusivas e democráticas, no que tange aos direitos dos(as) ciganos(as). Em 2007, o governo federal instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (BRASIL, 2007)<sup>12</sup>, com o intuito de promover e garantir reconhecimento e segurança desses povos, o que passa pelo respeito e valorização de suas tradições, histórias, identidades, e formas de organização social. Contudo, a existência de leis não afasta os enfrentamentos e as negociações em torno da presença dos ciganos convidando-nos a pensar que estamos lidando com tempos históricos que se cruzam. Ao mesmo tempo que temos legislação que busca o reconhecimento e a valorização dos ciganos, temos também a permanência de pensamentos que organizam o preconceito.

Isso pôde ser vivenciado no momento da pesquisa de mestrado. No mesmo período em que estávamos realizando a pesquisa, os(as) ciganos(as) do acampamento que investigávamos tiveram que negociar e reivindicar, junto à prefeitura, a efetivação do direito à moradia. Esse direito só foi possível de ser reivindicado porque existe na legislação uma política que promove essa garantia dos direitos territoriais para os Povos e Comunidades Tradicionais. Juiz de Fora - MG, dentre tantos outros municípios, não possui área pública destinada à comunidade cigana e não executa programas e ações voltados para atender às especificidades desse grupo (CAVALCANTE; COSTA, 2016). A falta de políticas públicas obrigou os(as) ciganos(as) a ocuparem, de forma irregular, terrenos públicos e de propriedade particular.

No ano de 2018, a comunidade cigana foi surpreendida com a visita dos representantes do Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes - DNIT<sup>13</sup>. De acordo com Esmeralda, os responsáveis pelo departamento de trânsito chegaram ao acampamento exigindo, de forma violenta, a desocupação da área onde estavam acampados há mais de dez anos: *“A DNIT pediu a gente para desocupar de um dia para o outro, senão vai passar o trator em cima das nossas barracas”*. Seu

<sup>12</sup> Luiz Inácio Lula da Silva, presidente do Brasil entre os anos de 2003 e 2011, assinou o decreto nº 6.040, em 7 de fevereiro de 2007, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT).

<sup>13</sup> Trata-se do principal órgão executor do Ministério da Infraestrutura. Foi implantado em 2002, para desempenhar as funções relativas à construção, manutenção, ampliação, fiscalização e operação nos segmentos rodoviário, ferroviário e aquaviário. Conta com recursos da própria União para execução das obras. Para maiores informações, consultar: <http://www.dnit.gov.br/>.

relato soou em tom de desprezo e descaso, como se suas vidas não fossem dignas de serem vividas e respeitadas.

De acordo com Butler, todas as vidas são precárias, mas existem vidas que são mais fragilizadas e vulneráveis do que outras. As vidas dos(as) ciganos(as) são mais precárias que as vidas das pessoas que pertencem a uma cultura socialmente privilegiada. Vidas que, na maioria das vezes, estão desprotegidas das condições mínimas de sobrevivência e expostas a estigmas e violências diversas. Butler diz que “onde uma vida não tem nenhuma chance de florescer é onde devemos nos esforçar para melhorar as condições de vida” (BUTLER, 2018, p. 43). A autora nos responsabiliza pela vida do outro, pois “não pode haver vida sustentada sem essas condições de sustentação, e que essas condições são, ao mesmo tempo, nossa responsabilidade política e a matéria de nossas decisões éticas árduas” (Ibidem).

A presença dos representantes da DNIT no acampamento não coagiu Esmeralda, que, pelo contrário, enfrentou a situação dizendo que não poderiam “*tirá-los(as) de lá, pois era uma covardia com tantas crianças e idosos*”. A cigana também comentou que não conversava mais com uma das suas amigas não ciganas porque esta ficara revoltada pelo fato de os(as) ciganos(as) ocuparem um terreno e não pagarem nada por isso. Foi um momento de tensão e desentendimento, mas também de resistência e exercício de autonomia. Esmeralda, Carmelita e Yasmim decidiram cortar os laços de amizade em prol da defesa de sua cultura e de pertencimento ao grupo. A ameaça externa serviu para unir o grupo em torno da defesa de suas existências e permanência do espaço que ocupavam há mais de 10 anos. Ao final, conseguiram permanecer no local graças à comprovação de vínculos institucionais, como, por exemplo, a educação das crianças comprovada pelas matrículas na escola da comunidade local. Podemos supor que essa reivindicação de permanência afeta uma das características marcantes desses povos, que é o fato de serem nômades. No entanto, afastando-nos da ideia de uma identidade fixa, argumentamos, ao longo do texto, esse caráter de construção que está aberto e marcado pelo contexto histórico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa proposta neste artigo foi tomar os processos de constituição de três mulheres ciganas para pensar as potencialidades da perspectiva pós-estruturalista de inspiração foucaultiana para a pesquisa em educação. Assim, problematizamos discursos historicamente situados e que insistem em reaparecer. A perspectiva pós-estruturalista e os trabalhos de Michel Foucault nos convidam a colocar

em questão essas formas de conhecer e as práticas que têm efeitos sobre os sujeitos, compreendendo que somos resultados desses discursos que dizem de processos educativos. Assim, as mulheres ciganas são constituídas em torno dessas formas de se conhecerem como pertencentes a um determinado grupo social em diálogo com os discursos que são construídos sobre esse grupo no contexto social mais amplo. Não por acaso, é o preconceito que marca a relação dessas mulheres com o mundo ao redor.

Assumir nossa vinculação à perspectiva pós-estruturalista nesta pesquisa com mulheres ciganas também é uma forma de nos colocar politicamente nas questões de gênero em seus atravessamentos com raça. Estamos assumindo que gênero e raça são construções discursivas, o que significa dizer que nosso entendimento de sujeito está na centralidade da linguagem nas suas relações com a cultura, verdade e relações de saber-poder. Nesse caminho, buscamos descrever, no artigo, os processos de constituição de três mulheres ciganas no jogo entre diferenciação e hierarquização social e cultural. Nossa intenção não foi a constatação desses processos, mas, sim, sua problematização, em um convite para que possamos pensar e agir de modo diferente a partir da colocação em discussão das formas pelas quais esses processos constroem gêneros, corpos, sujeitos, diferenças e identidades.

## REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: experiência vivida. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BONOMO, Mariana; MELOTTI, Giannino; PIVETTI. Pobre, submissa e trapaceira: representações sociais de mulher cigana no Brasil e na Itália. **Anais do 4º Encontro Internacional e 11º Encontro Nacional de Política Social**, v. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/einps/article/view/12982>. Acesso em: 6 set. 2021.

BONOMO, Mariana; MELOTTI, Giannino; PIVETTI. Monica. Representações Sociais de Mulher Cigana entre População Não-Cigana Brasileira e Italiana. **Ancoragem Psicológica e Social. Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 33, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapt/article/view/19487>

BRASIL. Decreto nº 6.040, 7 de fevereiro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007.

BUTLER, Judith. **Problema de Gênero**: feminismos e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra**: quando a vida é passível de luto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CAETANO, Marcio; FERRARI, Anderson. A produção das homossexualidades nas ciências sociais e humanas. **Revista Gênero**, Niterói, v.12, n.2, pp. 9-25, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31148>. Acesso em 13 set. 2021.

CASTRO, Roney Polato de. **Experiência e constituição de sujeitos docentes**: relações de gênero, sexualidades e formação em Pedagogia. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

FERRARI, Anderson. Apresentação: Sujeitos, Subjetividades e Educação. In: FERRARI, Anderson (Org). **Sujeitos, Subjetividades e Educação**. Juiz de Fora: UFJF, 2010. pp. 7-18.

FONSECA, Márcio Alves. **O Problema da Constituição do Sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: PUC, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

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

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Ditos & escritos V**: ética, sexualidade, política. 2. ed. Tradução Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. pp. 264- 287.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France (1982- 1983). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória coletiva**. Trad. de Laurent Léon Schaffter. 2. ed. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu Silva; Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JENKINS, Keith. **A História repensada**. Tradução de Mario Vilela. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Cultura**, Porto, n. 39, pp. 7-23, 2013. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever... **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, v. 1, n. 25, p. 235-245, 2007. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/Arquivo.pdf>. Acesso em: 7 set. 2021.

MEYER, Dagmar E. Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa V.; BUJES, Maria Isabel E. (Orgs.). **Caminhos investigativos III: Riscos e Possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. pp. 23-44.

MONLEÓN, José. Apuntes para uma história gitana. I Tchatchipen, **Unión Romani**, Barcelona, n. 43, pp. 4-10, jul./set. 2003. Disponível em: [www.unionromani.org](http://www.unionromani.org). Acesso em: 7 set. 2021.

MOONEN, Frans. **Anticiganismo: os ciganos na Europa e no Brasil**. 3. ed. Recife, 2011. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/ciganos/a\\_pdf/1\\_fmanticiganismo2011.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/ciganos/a_pdf/1_fmanticiganismo2011.pdf). Acesso em: 7 set. 2021.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. pp. 23-45.

PEREIRA, Cristina da Costa. **O povo cigano**. 2. ed. Rio de Janeiro: Gráfica MEC, 1987.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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

RITTI, Rosalinda Carneiro de Oliveira. **A gente cria todo dia. A gente cria vida!** Pesquisar com mulheres mães na periferia. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SANTOS, Raphaela Souza dos Santos. **Entre Lembranças e silêncios: memórias de mulheres alunas de EJA**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. pp. 73-102.

SORIA, Paula. Nas tessituras da emergente literatura romani (cigana): subalternidade, gênero e identidade em questão. **Pró-Revistas**, Santa Maria, n. 27, pp. 21-31, jan/jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LA/article/view/22562/P.%202021-31>. Acesso em 10 set. 2021.

TEIXEIRA, Rodrigo Corrêa. **História dos Ciganos no Brasil**. Recife: Núcleo de Estudos Ciganos, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Tradução de Caio Liudvik. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. pp. 7-72.





Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/10730>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v16i26.10730>

Margens: Revista Interdisciplinar | e-ISSN:1982-5374 | V. 16 | N. 26 | Jun., 2022, pp. 283-304

Submissão: 26/07/2021

Aprovação: 13/03/2022

## “... É BEM ULTRAPASSADO ISSO AQUI NA VERDADE”: JOVENS SECUNDARISTAS E SUAS CONCEPÇÕES DE GÊNERO

### “... THIS IS WAY OUTDATED IN TRUTH”: HIGH SCHOOL STUDENTS AND THEIR GENDER CONCEPTIONS

Roney Polato de CASTRO  

Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF <sup>1</sup>

Ana Carolina Mercês COURA  

Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais – SEE-MG <sup>2</sup>

**Resumo:** O artigo discute as concepções de jovens secundaristas de uma escola pública do interior de Minas Gerais sobre relações de gênero. A discussão se produz a partir dos dados de uma pesquisa de mestrado em educação, cujo objetivo foi construir espaços de produção narrativa com essas/es jovens, com foco em suas concepções e modos de viver e pensar gênero, sexualidade e juventude em um contexto de intensa disputa discursiva produzida pelo programa “escola sem partido”. Aspectos como trabalho e ambiente doméstico, noções de instinto e atitudes masculinas e femininas, maternidade e paternidade atravessam as narrativas, possibilitando investir em uma análise de inspiração pós-estruturalista dos discursos e da linguagem como produtores de sujeitos e saberes, o que perpassa a desconstrução de perspectivas binárias de gênero. As experiências das juventudes se constituem, portanto, a partir dos modos como as concepções de gênero são negociadas no cotidiano das/os jovens.

**Palavras-chave:** Relações de gênero. Juventude. Narrativa. Educação.

**Abstract:** The article discusses the conceptions of high school students from a public school in the interior of Minas Gerais about gender relations. The discussion is based on data from a master's degree research in education, whose objective was to build spaces for narrative production with these young people, focusing on their conceptions and ways of living and thinking about gender, sexuality and youth in a context of intense dispute discourse produced by the school program “escola sem partido”. Aspects such as work and domestic environment, notions of instinct and male and female attitudes, motherhood and fatherhood constitute the narratives making it possible to invest in a post-structuralist inspired analysis of discourses and language as producers of subjects and knowledge, which permeates the deconstruction of binary gender perspectives. The experiences of young people are therefore constituted based on the ways in which gender conceptions are negotiated in the daily lives of young people.

**Keywords:** Gender relations. Youth. Narrative. Education.

<sup>1</sup> Doutor em Educação. Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Integra o GESED - grupo de estudos e pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade. E-mail: [roneypolato@gmail.com](mailto:roneypolato@gmail.com)

<sup>2</sup> Licenciada em Ciências Biológicas. Mestre em Educação (PPGE/UFJF). Professora da rede estadual de ensino de Minas Gerais. E-mail: [ana.merces@hotmail.com](mailto:ana.merces@hotmail.com)

Este artigo apresenta algumas das discussões que compõem uma dissertação de mestrado em educação (COURA, 2019), cujo escopo se volta para as narrativas de jovens estudantes secundaristas de uma escola em uma cidade do interior de Minas Gerais e seus saberes, experiências, modos de pensar gênero, sexualidade e juventude. O interesse pelas narrativas das/os jovens secundaristas se deu em função da identificação de um cenário atual de disputas e tensionamentos nos debates sobre relações de gênero e sexualidades, considerando, especialmente, a disseminação do programa escola sem partido (ESP). Portanto, um dos objetivos da pesquisa era problematizar possíveis relações entre as narrativas de jovens secundaristas e esse cenário, buscando analisar marcas discursivas relativas às ideias e propostas do ESP. A ideia era mostrar, naquilo que os/as jovens narram, o que se diz sobre o ESP, quais efeitos e problematizações são possíveis de se pensar, tomando tal ação para “dar sentido ao que somos, ao que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21). Pensamentos e olhares que enxergam o sentido ou o sem-sentido naquilo que vislumbram, mas que também se permitem produzir novos efeitos, pensar de outro modo, ensaiar novos olhares, explorar novos sentidos.

O ESP tem a primeira data de registro no ano de 2004, quando seu site oficial<sup>3</sup> foi veiculado. Miguel Francisco Urbano Nagib, advogado e procurador do estado de São Paulo, define-se como coordenador do movimento<sup>4</sup>. O ESP é uma iniciativa organizada basicamente em duas frentes: o movimento Escola sem partido e o anteprojeto de lei idealizado pelo próprio movimento. O ESP tem articulações em sites e nas redes sociais, divulgando os seus ideais na internet, utilizando maciçamente recursos de imagens e vídeos para apresentar os seus pontos de vista. São algumas das características que fundamentam os discursos do ESP: apontam para uma “doutrinação” e para uma “contaminação político-ideológica” que ocorre nas escolas, posicionando-se fortemente contra elas. Trata-se de um movimento composto por “estudantes e pais” que defende que sejam respeitadas as convicções dos pais, ou seja, a instituição familiar é essencial para a maneira como se compreendem enquanto movimento. Outra característica do ESP é a não “vinculação política, ideológica ou partidária”, pois o movimento defende uma escola “livre e neutra”, “plural” (COURA, 2019).

Para a condução da pesquisa, foi escolhida uma escola pública estadual que se mostrou receptiva ao diálogo com a proposta de pesquisa. Foi realizado contato com a direção da escola,

<sup>3</sup> Disponível em: <http://escolasempartido.org/>. Acesso em: 18 mar. 2021.

<sup>4</sup> Numa aproximação mais atual com o site do ESP, constatamos a seguinte frase: “O adeus do fundador”, seguida da seguinte mensagem: “Anuncio com tristeza o fim da minha participação no Movimento Escola sem Partido. Cessa, a partir de hoje, a atividade dos canais do ESP sob minha responsabilidade. Brasília, 22 de agosto de 2020”. Junto à mensagem, há um vídeo em que Miguel Nagib explica o porquê de seu desligamento das atividades do ESP. Cientes disso, manteremos as referências ao site e a esse movimento conforme foram analisadas no momento da realização da pesquisa que dá origem a este artigo.

obtendo permissão para a realização da investigação. A decisão sobre quais estudantes seriam convidadas/os a participar se deu especialmente junto a uma professora já conhecida, durante uma conversa na escola em que foram expostos o tema e os objetivos da pesquisa. Durante a conversa sobre possíveis turmas e estudantes que poderiam participar do processo, algo nos chamou a atenção. A professora em questão perguntou à outra, que estava no local da conversa, se determinado aluno era ou não gay. Iniciou-se então uma conversa entre as duas, em que se questionavam uma a outra sobre a orientação sexual do rapaz em questão, buscando vestígios ou evidências que pudessem resolver a dúvida. Em seguida, após dar continuidade a conversa, ficou estabelecido que seria importante convidar estudantes de uma turma do segundo ano do Ensino Médio, na qual havia um estudante trans. Segundo a professora, esse fato poderia ser uma ótima possibilidade a ser explorada na pesquisa.

A conversa na sala dos professores e a escuta das falas das professoras, nos faz pensar sobre o lugar das pesquisas sobre gênero e sexualidade na escola, e mais ainda, sobre as concepções sobre gênero e sexualidade que circulam não apenas nesse contexto, mas no senso comum que habita o cotidiano. A pesquisa parece visibilizar certas relações ali estabelecidas, que até então estavam naturalizadas, como o inquérito sobre a possibilidade de um estudante ser ou não gay. Tal fato parece se aliar a uma concepção de pesquisa como algo que tem por função responder às questões que afligem o cotidiano escolar. Em se tratando das sexualidades, e em menor medida das relações de gênero, aflição, dúvida, angústia, conflitos são sentimentos comumente encontrados, os quais podem tanto se constituir como abertura para a pesquisa, quanto negativa e conseqüente impossibilidade de realizá-la, especialmente se considerarmos um contexto atual de enfrentamentos que tem as questões de gênero e sexualidade como disparadoras de um debate público recheado de conflitos.

Após a conversa com a professora, também nos questionamos: o que qualificaria a presença de um estudante trans em uma sua turma como a “turma ideal” para a pesquisa? Novamente, associamos ao contexto de tensões que vem constituindo o debate sobre a legitimidade e legalidade das discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas e também à ideia de que a escola se constitui como um espaço de reivindicações e demandas de outras instituições sociais e das/os próprias/os estudantes, um currículo que vai se configurando a partir do que chega à escola com as/os estudantes. Podemos argumentar que essas questões sempre estiveram nas escolas, como elementos de assujeitamento e silenciamento de experiências, especialmente àquelas consideradas dissidentes da

cis-heteronormatividade<sup>5</sup>, mas também como elementos de resistências, de transgressões que estão nas narrativas, nos comportamentos e nas marcas que os corpos carregam para dentro das escolas, constituindo a reivindicação por outras práticas pedagógicas, outros currículos. Como foi possível acompanhar posteriormente à conversa com a professora, a presença de um estudante trans mobilizava um jogo de relações de saber-poder que colocava uma novidade para a escola ao mesmo tempo em que a convocava a responder uma urgência, já que novas narrativas passaram a se incorporar no seu cotidiano.

Obtido o aceite e a autorização dos/as responsáveis pelas/os estudantes, foram realizadas oito entrevistas narrativas, na própria escola, tendo a participação de nove estudantes do Ensino Médio regular diurno, já que duas estudantes desejaram participar em dupla. O quantitativo não estava posto a princípio, mas foi se constituindo a partir das possibilidades que aquele contexto nos dispunha, considerando também a disponibilidade das/os estudantes para as entrevistas. Cabe ressaltar que as/os participantes pertenciam a turmas diferentes, ao contrário do proposto inicialmente pela escola, tendo em vista as contingências do processo investigativo na relação com o cotidiano escolar. O roteiro das entrevistas continha blocos de questões, os quais tinham como foco concepções de juventude e suas instâncias formativas; concepções e relações de gênero e sexualidade; relações entre ser estudante secundarista e as dinâmicas escolares.

A opção pelas narrativas, como elementos de regimes de enunciabilidade, diz das práticas discursivas como produtoras de significados, que criam, ao mesmo tempo, o sujeito e o objeto de enunciação, circunscrevendo o que o sujeito pode dizer de si mesmo (LARROSA, 1994). Por meio da narrativa, como argumenta Sandra Andrade (2012, p. 175), “é possível reconstruir as significações que os sujeitos atribuem ao seu processo de escolarização, pois falam de si, reinventando o passado, ressignificando o presente e o vivido para narrar a si mesmos.”. De acordo com a autora, operar com narrativas pode fazer reviver sentimentos, remexer o ainda não dito, recobrar emoções vividas. Por meio das narrativas podemos ter informações acerca do vivido e tomá-las como objetos de problematização. Nesse sentido, questões sobre gênero, sexualidade e juventude - o que é dito sobre essas questões, ou o que é dito quanto a determinadas formas de se pensar dessas/es jovens - podem se tornar elementos de uma pesquisa. Nos momentos das entrevistas, observamos que as narrativas

<sup>5</sup> A matriz cis-heteronormativa se dá pelo conjunto de práticas socioculturais que estabelecem como “naturais” e “normais” a cisgeneridade e a heterossexualidade. Resumidamente, a cisgeneridade pode ser entendida na correlação direta entre sexo biológico (macho/fêmea) e gênero (homem/mulher, respectivamente); já a heterossexualidade pode ser entendida na correlação direta entre homens e mulheres terem orientação afetivo-sexual apenas por pessoas do gênero oposto. A cis-heteronormatividade é essencialmente binária.

estavam carregadas de sentimentos e emoções, demonstrações de raiva, de inconformidade, de alegria, medo, tristeza, vergonha. O jogo discursivo que compõe a entrevista afetou tanto as/os jovens quanto quem conduzia a pesquisa.

Considerando o contexto da pesquisa, as narrativas possibilitaram que os sujeitos (re)significassem suas trajetórias escolares, (re)escrevendo suas histórias e identidades (ANDRADE, 2012). Daí o entendimento de que são entrevistas-narrativas e de que através e a partir de narrativas as experiências podem ser produzidas e pensadas. Ou seja, as narrativas possibilitam investigar os modos pelos quais esses/as estudantes se constituem enquanto sujeitos de gênero, de sexualidade, sujeitos jovens. As narrativas da experiência desses sujeitos são constitutivas da própria subjetividade (CASTRO, 2014), possibilitando assim problematizar sentidos e significados de sua própria constituição.

Para o presente artigo, foram selecionadas as análises que problematizam os modos como as/os jovens participantes da pesquisa percebem, pensam, lidam com as questões de gênero em seus cotidianos familiares e outras experiências sociais. O referencial teórico que nos apoia nas análises são, centralmente, os estudos pós-estruturalistas de gênero. O texto se organiza em duas seções, que buscam apresentar e discutir as falas das/os jovens, tendo em vista as provocações para pensar as questões de gênero como constituídas por certas discursividades produzidas em contextos históricos e sociais específicos, bem como os sujeitos como constituídos por esses discursos.

## **ENTRE “INSTINTO MATERNO” E “INSTINTO PATERNO”, DISCURSIVIDADES BIOLÓGICAS E GÊNERO**

Para Joan Scott (1995) não existe um tipo de clareza ou coerência para gênero enquanto um conceito, no entanto, seu uso comporta determinadas posições teóricas e referências relativas às relações entre os sexos. O uso do termo gênero como descolado do sentido de sexo (masculino, feminino) é uma ferramenta para destacar o caráter fundamentalmente social e histórico das distinções baseadas na materialidade do corpo (SCOTT, 1995). É também uma forma de demonstrar rejeição a um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo e características biológicas. Segundo essa definição, o gênero “é uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (SCOTT, 1995, p. 14).

Gênero também é usado para demonstrar as relações sociais entre os sexos, quer dizer, não se refere simplesmente às entidades “homem” e “mulher”, mas às *relações* que se estabelecem entre essas entidades. Joan Scott (1995, p. 28) apresenta a ideia de gênero pensando-o como “um elemento

constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos”, e também como “uma forma primeira de significar as relações de poder”.

Assim, a categoria gênero toma forma enquanto uma ferramenta analítica, mas principalmente política, ao pensar o social através da linguagem e das representações, ao pensar as práticas sociais e sexuais atribuídos a homens e a mulheres, ao pensar corpo/sexo, gênero e sexualidade como construções histórico-culturais (LOURO, 1997). Conforme Guacira Louro (1997) destaca, não há a pretensão de negar que o gênero seja construído com ou sobre corpos sexuados, ou seja, mas sim a pretensão de enfatizar a construção social e histórica das características biológicas. Portanto, não há uma relação simples ou direta entre sexo e as relações sociais de gênero. O uso do gênero coloca ênfase “sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade” (SCOTT, 1995, p. 14).

O conceito de gênero pode ser usado na manutenção e na produção de masculinidades e feminilidades, mas também na sua desconstrução e desnaturalização (BUTLER, 2014). O mesmo mecanismo que produz e naturaliza o gênero poderá desconstruí-lo e desnaturalizá-lo. Dessa forma, podemos pensar que o gênero não é exatamente o que alguém “é”, ou então o que alguém “tem”, mas sim “um aparato pelo qual a produção e a normalização do masculino e do feminino se manifestam junto com as formas intersticiais, hormonais, cromossômicas, físicas e performativas que o gênero assume” (PEREIRA; RODRIGUES, 2017). Supor que as matrizes “masculino” e “feminino” por si só dão conta do que é o gênero é perder de vista que o “masculino” e o “feminino” em si mesmos são efeitos de uma contingência, e que as várias possibilidades para o gênero que não se enquadram dentro de uma suposta coerência binária são tanto parte do gênero quanto constitutivo de seus limites (BUTLER, 2014).

Com a intenção de problematizar as concepções de gênero das/as jovens participantes da pesquisa, durante as entrevistas foram apresentadas palavras-chaves e expressões associadas a dois quadros, cujos títulos são “Homens” e “Mulheres”, os quais foram elaborados pensando no senso comum, como o que é comumente atribuído às “características dos gêneros”. Foi solicitado então que cada jovem lesse os quadros de forma livre e se expressasse acerca de suas sensações e sentimentos a partir das palavras elencadas.

Quadro 1

Homens	Mulheres
heterossexual; fisicamente apto; corajoso; forte; no controle; ativo; sexualmente experiente; prontidão sexual; fala firme; não	heterossexual; fisicamente fraca; dócil; frágil; delicada; discreta; passiva; sexualmente inexperiente; romântica;

demonstra emoções; sabe se defender; não chora; trabalhador; provedor; não comete erros; competitivo; bem sucedido; dominante em relação à mulher.	demonstra as emoções; não sabe se defender; comunicativa; cuidadora doméstica; forte instinto materno; submissa em relação ao homem.
--	--

Fonte: COURA, 2019

Nas narrativas produzidas, encontramos tensionamentos a concepções clássicas que regem as relações de gênero e as definições do que é ser homem e ser mulher. Iniciamos com a fala de Mariana<sup>6</sup>, que coloca em questão a noção de que homens são naturalmente trabalhadores e provedores:

*Mariana: (...) É, mulheres trabalham. Mulheres proveem sabe. Tipo, aqui na escola, você pode chegar na sala e perguntar “quem aqui é filho de mãe solteira?”, um monte de gente vai levantar a mão. Sabe, um monte de gente tem só a mãe pra sustentar o lar. Algumas vezes tem irmãos, algumas vezes não tem irmãos, sabe, mas não faz sentido essa afirmação.*

Para Mariana, não faz sentido que apenas aos homens sejam associadas às características de “trabalhador e provedor”, enquanto às mulheres se associe o “instinto materno”, porque, segundo ela, mulheres também trabalham e proveem. Sobre a divisão sexual do trabalho no Brasil na última década, Sorj, Fontes e Machado (2007 apud SOUSA e GUEDES, 2016, p. 129) afirmam que “o modelo “tradicional” do homem provedor e da mulher cuidadora vem dando lugar a um modelo no qual as mulheres e os homens se inserem no mercado de trabalho, mas os cuidados com a família continuam sendo responsabilidade primária das mulheres.”.

A pesquisa de Luana Sousa e Dyeggo Guedes (2016) faz uma revisão da literatura sobre o tema, e traz algumas análises e questões sobre dados do PNAD<sup>7</sup> de 2004 e 2014. A pesquisa aponta que os estereótipos de gênero marcam as atividades de trabalho, sendo a masculinidade associada ao trabalho pesado, penoso, sujo, insalubre, algumas vezes perigoso. Também à masculinidade estão associadas a racionalidade e a lógica produtiva e econômica. Já a feminilidade está associada ao trabalho leve, fácil, limpo, que exige paciência e minúcia; e também ao sentimentalismo, ao lado amoroso, cuidadoso, altruísta.

Ao dizer que “não faz sentido” afirmar que apenas homens sejam “trabalhadores e provedores”, Mariana conduz sua narrativa a partir de suas próprias experiências e saberes. Escola, família, amizades e demais relações sociais aparecem para ajudá-la a formular a sua argumentação. Mariana continua:

<sup>6</sup> Os nomes das/os jovens foram substituídos por pseudônimos, a fim de resguardar seu anonimato na pesquisa. As falas das/os participantes foram colocadas em itálico para diferenciá-las de outras citações ao longo do texto.

<sup>7</sup> Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

*Mariana - (...) É foda, eu posso tá exagerando um pouco, mas é muito, é muito mesmo, porque tá, tudo bem que a fêmea que geralmente é... No reino animal num geral, carrega o bebê. Mas não é porque você engravida, porque você tem aquela barrigona, você carrega no seu ventre uma criança, que você necessariamente tenha o instinto materno. Tipo, homens têm instinto paterno. Quer dizer, eu conheço caras, meninos de 15, 16 anos, que falam que o sonho deles é ser pai, sabe? Eu particularmente tenho 16 anos e eu não quero ser mãe. Eu não tenho um forte instinto materno. Então se você olhar pra mim e falar “não, mas um dia você vai encontrar um cara legal, você vai ser feliz assim”, vou? Eu tenho que ter? Sabe?.*

Mariana também recorre ao que sabe sobre o reino animal, sobre machos e fêmeas, sobre as especificidades de um corpo que engravida e amamenta, e argumenta que essa biologia/anatomia não necessariamente obriga a esta ou aquela pessoa papel ou função. Assim, o instinto materno não poderia ser diretamente associado às mulheres apenas pelo fato de serem estas as “fêmeas”, as “mães”, uma vez que segundo ela, se homens podem ser pais, a estes também caberiam o “*instinto paterno*”. Vale pensar também a partir de quais maneiras essa argumentação com base nos “instintos” reforça uma naturalização dessas funções, apagando o contexto sociocultural e histórico para a construção dos gêneros.

Rosely Costa (2002) nos ajuda a pensar em teorias sobre concepção e gravidez e suas relações com gênero, maternidade e paternidade. Sobre os “instintos” materno e paterno, a autora argumenta que a gravidez atua como um marcador de diferença e desigualdade entre as relações de pai e mãe com a paternidade e a maternidade, uma vez que é dada grande importância à gestação da mulher. “Essa importância embasa a noção do amor materno como mais forte, natural e instintivo que o amor paterno” (COSTA, 2002, p. 350). Ainda sobre gestação/gravidez, a autora aponta que a essa diferença, considerada natural/biológica, são atribuídas as concepções da maternidade como uma essência da mulher e da feminilidade, e as concepções da paternidade como um projeto do homem e da masculinidade.

Durante a entrevista, a jovem Mariana questiona essa correlação direta e naturalizada em nossa sociedade e cultura, entre gestação/gravidez e instinto materno. Longe de esgotar o assunto e de indicar responder às próprias perguntas que faz, Mariana elabora em sua narrativa modos de ver e pensar sobre relações de gênero, corpos generificados e as armadilhas que os binários trazem quando disputamos por verdades sobre gênero e sexualidade. Nessa disputa, a discursividade biológica se mantém presente, organizando os argumentos de Mariana. Embora seja colocada sob suspeita a ideia de instinto materno, permanece a ideia de instinto como suporte explicativo, ao dizer que homens têm instinto paterno ou que ela não tem um “forte instinto materno”. Nesse caso, embora possa denunciar as pretensões abrangentes da discursividade biológica, as concepções da estudante mantêm tal

discursividade como fenômeno que distingue homens e mulheres, como se o biológico fosse a base sobre a qual os fenômenos culturais se estabeleceriam.

Linda Nicholson (2000) ao debater o fato de que a categoria “sexo” se manteve como explicativa mesmo após a adoção do termo “gênero” por algumas teóricas feministas, problematiza a ideia de um ente fisiológico dado sobre o qual se estabeleceriam as “influências sociais”. Nicholson (2000, p. 12) distingue a tendência ao determinismo biológico, a qual apregoa que determinadas “constantes da natureza são responsáveis por certas constantes sociais”, de uma tendência ao fundacionalismo biológico, o qual “permite que os dados da biologia coexistam com os aspectos de personalidade e comportamento”, podendo generalizá-los equivocadamente para diferentes sociedades e culturas. Não se trata de invalidar a racionalidade da jovem Mariana, mas de visibilizar a presença de uma discursividade biológica como modo explicativo hegemônico, que resiste aos tensionamentos produzidos pelas teorizações construcionistas contemporâneas, especialmente pelas dificuldades que elas encontram de se incorporar ao senso comum e constituir outros suportes explicativos para os fenômenos vividos por jovens em seu cotidiano.

Outro jovem, Heitor, apresenta argumentos sobre a ideia de “naturalidade” do instinto materno:

***Heitor** - E tipo, esses negócios das mulheres aqui (apontando para o quadro com as características), instinto materno, a cuidadora doméstica, tipo, quando a gente é criança, o cara tá sempre acostumado a ganhar um boneco de luta ou então um carro, as meninas sempre ganham fogãozinho, panelinha, e bonequinha. Pode ser que não, mas já tá se preparando pra quando for adulto, já tá meio que aprendendo a cozinhar, a cuidar de criança, e o cara, ah, sei lá. O cara é meio padrão mesmo.*

Assim como Mariana, Heitor faz uma composição de elementos da experiência que indicam possíveis rupturas com uma regularidade de pensamento que toma a biologia como essência explicativa dos corpos e dos fenômenos a ele associados. Tomando o contexto argumentativo da entrevista, Heitor nos ajuda a pensar e produzir questionamentos acerca das associações naturalizadas entre sexo e construções socioculturais e de gênero: se o natural para o homem fosse ser o provedor, como se explicaria a existência das famílias cuja configuração é a de uma mãe criando seus filhos/suas filhas sem a presença do pai? Como se explicaria o fenômeno do abandono paterno? Se o natural à mulher é o instinto materno, como se explicariam as mulheres que não desejam ter filhos, e os homens que por sua vez, o desejam fortemente? Se há o imperativo da natureza, por que há tanto investimento para a formação de meninas e meninos, através das brincadeiras, por exemplo? Se há o instinto, por que tanta vigilância na manutenção de modelos específicos de maternidade e paternidade? Os argumentos trazidos por Heitor quanto às formas de subjetivação de meninos e meninas durante a

infância, e o posicionamento de Mariana quanto às mães solteiras são elementos que nos fazem pensar na necessidade de discutirmos gênero de forma relacional, atenta às construções sociais das diferenças (e das desigualdades). Quando Heitor afirma que “o cara é meio padrão mesmo”, enquanto reconhece que a mulher está sendo educada desde a infância para o desempenho das tarefas domésticas e da maternidade, ele nos conduz a pensar nas implicações de desconfiarmos do natural, no que é tomado como o mais comum, banal, normal. Heitor se sente irritado em diversos momentos da entrevista, quando expressa indignação e revolta contra o machismo e diversas formas de submissão em que reconhece as mulheres.

### **MACHISMO, FORÇA E FRAQUEZA: “QUEM SUPORTA MAIS DOR?”**

*Heitor – [...] é extremamente machista isso aqui, olha só. O homem, fisicamente apto, no controle, ativo, pô, prontidão sexual, fala firme, não demonstra emoções, claro que demonstra! Deixa eu ver o das mulheres. Ai! Fisicamente fraca, é sacanagem, isso num existe, dócil, é, mulheres são dóceis, eu gosto de mulheres dóceis, mas, não quer dizer que tá certo, frágil, delicada, discreta (lendo em silêncio), cuidadora doméstica cara, nossa eu fico muito puto.*

*Entrevistadora - Com o quê?*

*Heitor - A mulher não tem que ser cuidadora doméstica não, não tem que chegar em casa e “ah o arroz tem que tá pronto”, ela tem que tá, sei lá, lavando os banheiros, os cara também tem que tá fazendo esse tipo de coisa. Eu arrumo a cozinha pra minha mãe, tipo, ela não tem que fazer tudo, e o marido dela também tem que fazer, no caso o meu pai. Essas coisas que impuseram pra mulher fazer é extremamente errado, velho. Ai, submissa, (gritando e tampando o papel contra a mesa) Que isso velho! Submissa em relação ao homem, isso me dá muita raiva velho! Ai que pô, e tem mulher que realmente é muito assim. Mas... (falando calmo novamente) sei lá vai saber...(...)*

Os trechos destacados da entrevista com Heitor trazem vários elementos para pensarmos. Ao falar das brincadeiras de meninos e de meninas e ao questionar nas relações de gêneros o que é “certo e/ou errado”, o que “tem e/ou não tem que fazer”, o que “existe e/ou não existe”, o que é ou não “de homem e de mulher”, o que é ou não ser homem e ser mulher, Heitor fala sobre processos de subjetivação, fala de formação de sujeitos.

Sobre o processo de fabricação dos sujeitos, Guacira Louro (1997) afirma que ele é continuado, geralmente muito sutil, quase imperceptível. Os processos de subjetivação se dão especialmente nas práticas cotidianas para os quais quase não direcionamos olhares atentos e questionadores. “São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A

tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como ‘natural’ (LOURO, 1997, p. 63).

Heitor reconhece nas brincadeiras da infância uma construção social de gêneros, embora as brincadeiras de menino confluam para um “*cara padrão*”. Também reconhece machismo e uma relação de desigualdade entre gêneros, mas toda a sua narrativa se baseia em analisar as atitudes e as escolhas de vida das próprias mulheres, e não dos homens ou de outros sujeitos e instâncias sociais que colaboram para esses machismos e desigualdades.

Entender que o gênero está além do desempenho de “papéis” ou de “funções”, mas que implica também em uma identidade significa afirmar que o gênero é em si um constituinte do próprio sujeito. Conforme Louro (1997) diz, “admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros” (p. 25). Ou seja, são estas práticas e instituições que “fabricam” os sujeitos, ao mesmo tempo em que são pelos sujeitos constituídas. Assim, o sujeito não apenas desempenha um papel, uma função, mas é o desempenhar em si mesmo que faz deste sujeito homem e mulher, como vemos acontecer, por exemplo, nas brincadeiras “*de menino e de menina*” trazidas por Heitor. São as brincadeiras que, uma vez desempenhadas em si mesmas, generificam e conformam os sujeitos, construindo-os socialmente através de processos educativos específicos.

Na entrevista com Livia e Cristina, outras jovens participantes, ambas concordaram que as associações feitas nos quadros são “*total e completamente machistas*”. Em várias entrevistas os/as jovens apontaram “*machismo*” no quadro de palavras apresentado. Vale pensar, como elas fazem essa associação? De onde vem esse saber sobre o machismo? Rosane Oliveira, Jacqueline Lima e Raphael Gomes (2018) destacam que a questão do machismo está atrelada a elementos culturais, perpetuados através de processos de subjetivação. Nesse sentido, o trabalho aponta para uma concepção de “cultura machista”, ou seja, “modos e padrões comportamentais, assimilados e/ou reproduzidos pelos sujeitos” (p. 68). Uma cultura machista se expressa, portanto, no cotidiano, em comportamentos muitas vezes naturalizados, banalizados. O machismo, enquanto um conjunto de crenças e práticas, possui como princípio orientador a ideia de superioridade daquilo que é entendido como masculino, em detrimento do que é considerado feminino. O seu intuito seria então subjugar, silenciar, desmoralizar e impor uma determinada conduta, dentro dessa perspectiva de superioridade e de discriminação entre gêneros (OLIVEIRA, LIMA e GOMES, 2018).

Livia e Cristina dizem ainda sobre as associações feitas nos quadros:

**Livia** - *Tem a imagem de rótulo pra mim também, porque nem todo mundo é igual.*

**Cristina** - *O que diminui completamente a força que a mulher tem. Cara, o corpo aguenta um nível de dor e no parto, a mulher extrapola esse nível. Só aí eu já falo: “meu filho, cê não vem me chamar de fraca não, porque meu corpo tem capacidade de aguentar mais dor que o seu”. Só um começo, só pra gerar a vida, já é uma coisa completamente que foge da realidade de dizer que um homem.*

**Lívia** - (interrompendo) *Na verdade, uma coisa que um rótulo que eles colocam tem que valer pra vida toda, eles acham que é assim, mas não é.*

**Cristina** - *Não, as mulheres são fortes, são capazes e os homens choram também, eles ficam tristes, eles têm depressão, eles se sentem diminuídos.*

**Lívia** - *Gente. É tudo ser humano, é tudo a mesma coisa.*

Lívia começa dizendo que os quadros que acabara de ver são como “rótulos”. Ao dizer que “nem todo mundo é igual”, parece dizer que não basta definir o que é ser homem e ser mulher considerando as características colocadas no quadro, uma vez que as pessoas podem ser diferentes umas das outras e, portanto são várias as possibilidades de se combinar as palavras-chave e expressões que estavam ali pré-determinadas aos sujeitos. No entanto, pouco depois Lívia fala “é tudo ser humano, é tudo a mesma coisa”, o que já traz uma concepção de universalidade. Como podemos pensar em uma identidade que nos universaliza enquanto “pessoas”, “seres humanos”, ao mesmo tempo em que buscamos identificações que nos particularizam e diferenciam - como as identidades de gênero? Seria possível conciliar esses dois modos de pensar - somos todos diferentes/ somos todos iguais?

Joan Scott (2005, p. 14) argumenta na impossibilidade de conciliar esses dois modos de pensar. Argumenta também que “igualdade e diferença não são opostos, mas conceitos interdependentes que estão necessariamente em tensão”. O que se busca não é propriamente uma “igualdade”, em termos de “homogeneidade”, quer dizer, um “apagamento das diferenças”. Corroboramos Joan Scott quando afirma que “a igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente. Não é a ausência ou a eliminação da diferença, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração” (SCOTT, 2005, p. 15).

Assim, não basta inverter polaridades dentro de uma matriz binária de gênero (por exemplo, pensar então que “mulher é mais forte que homem”). Precisamos problematizar como o quesito “força” se expressa nos sujeitos, em seus modos plurais e diversos de expressão, em narrativas e linguagens próprias, com suas subjetividades. O quesito “força” e tantos outros trabalhados nas entrevistas se mostraram intimamente relacionados aos processos de subjetivação dos/das jovens, que puderam mostrar então suas negociações com diversos significados culturais.

No trecho da entrevista destacado, podemos perceber que Cristina, por sua vez, começa apontando a questão da “força”, que no quadro está associada aos homens, enquanto às mulheres estão associadas às qualidades de “frágil e delicada”. Ao fazer desta forma, se “*diminui a força que a mulher tem*”. Percebemos aqui a armadilha construída pela matriz binária de gênero.

Interessante que Cristina se utiliza de uma questão biológica como a gestação para justificar sua narrativa de que mulheres são fortes. Essa narrativa é diferente do que Costa (2002) discute em seu trabalho, onde determinadas teorias e pontos de vista relacionam a fragilidade e a docilidade feminina justamente ao entendimento da gestação como “natureza essencial” da mulher/do corpo feminino. Em sua narrativa, Cristina constrói a sua argumentação a partir do entendimento de que é a experiência de viver em um corpo que pare que fornece à mulher a sua força, pois mulheres “*suportam até mesmo mais dores que os homens*”. Esse estreitamento entre a anatomia e o gênero, no entanto, não aparece para sustentar as diferenças em outros momentos, pelo contrário: as experiências de ser homem e ser mulher são homogeneizadas por Cristina.

Se há uma anatomia que faz com que mulheres sejam fortes, a anatomia “masculina” traria também implicações às experiências de ser homem? Se a “natureza” da gestação traz força para as mulheres, teria algum evento biológico/fisiológico que traria força para os homens? Quais? De que maneiras? Ao dizer que homens choram e se deprimem - da mesma forma que as mulheres - em contraponto à ideia de que homens seriam “naturalmente fortes”, onde caberia a anatomia nessa relação? Nessa lógica, seriam então choro e depressão sinais de “fraqueza”? Se a anatomia servir para justificar mulheres serem fortes, de que maneiras ficariam os argumentos que justificam a força dos homens com base também na anatomia e na fisiologia? Mais ainda, quais as concepções de força que são possíveis de se pensar? A força está na biologia? Em uma “essência” do gênero, no comportamento? Estamos falando de que força? Força física, emocional, força de trabalho?

As armadilhas dos binários residem nessas questões também. Ao polarizar homens *versus* mulheres, força *versus* fraqueza, biologia *versus* cultura, perdemos de vista infinitas possibilidades e modos de ser e viver dos sujeitos. A problematização aqui está em pensarmos como que, independente da maneira pela qual os jovens e as jovens narraram suas concepções de força, esta se manteve um valor desejável. Independentemente do que disseram sobre biologia e anatomia, a crença de que há uma verdade em uma essência da natureza também se manteve. Mesmo entendendo os mais variados contextos e particulares experiências de vida para cada ser humano, os/as jovens também se mantiveram buscando, em suas narrativas, um lugar para as verdades universais e para as experiências uniformizadoras.

Indo agora para a narrativa de Leila, a ideia da “força masculina” aparece para além de uma “força física”, relacionando-a com a ideia de proteção também dentro de uma estrutura familiar.

*Leila - Eu acho que assim, ser mulher e ser homem hoje em dia não tem forma. Entendeu, eu acho que tudo o que uma mulher faz, um homem faz, ou então tudo o que um homem faz, uma mulher faz. Assim, mulher ainda é um pouco mais baixo do que homem, o homem tem esse negócio de ser machista é, de ser mais homem e tal, mas assim, acho que num tem diferença dos dois.*

*Pesquisadora - Esse mais baixo que você falou você quer dizer o quê?*

*Leila - Assim, o homem sempre foi aquele tal do homem, sempre foi o mais forte, né? O homem sempre foi assim, mais o macho da casa, o protetor e tal. Eu acho que hoje em dia não tem isso, hoje em dia, mulher também tem muito, manda muito, igual na minha casa.*

Em várias narrativas os/as jovens trouxeram reflexões e questionamentos sobre ser homem, ser mulher, o que faz alguém ser homem e ser mulher, a partir das relações que puderam fazer e falar quanto aos quadros que estavam vendo, a partir de suas próprias vidas, de seus próprios lugares. A entrevista-narrativa possibilitou que Leila pensasse e fizesse determinadas associações, que narrasse a partir de suas próprias experiências, “igual na minha casa”, ela diz.

Leila também negocia significados. Há tensão. Ao mesmo tempo em que diz “*homem hoje em dia não tem forma*”, também afirma uma categoria para o “mais homem”. Ao dizer que “*tudo o que uma mulher faz, um homem faz, ou então tudo o que um homem faz, uma mulher faz*”, penso que Leila acaba por homogeneizar as experiências de homem e de mulher. Junto a essa homogeneização (que é divergente da ideia de igualdade, como já discutido), há também um sentido de oposição entre os gêneros homem/mulher. Quando afirmarmos que o gênero é relacional, não queremos interpretar essa relação como oposição, mas focar justamente *nas relações* - principalmente quando buscamos problematizar os binários, quando buscamos desconstruir essa constituição fragmentada, complexa e instável dos gêneros.

Em sua narrativa, Leila também fala sobre machismo. Heitor, Mariana, Livia e Cristina apontam machismo em distintos momentos nas entrevistas. Como fazem essa associação? De onde vem esse saber sobre o machismo? As concepções e noções que possuem sobre machismo dialogam ou não entre si? O trabalho de análise é justamente para mostrar que, de modos variados, esses e essas jovens possuem e compartilham saberes sobre machismo e tantos outros saberes. Têm seus jeitos particulares de sentir, pensar, desejar, elaborar, narrar. A entrevista-narrativa possibilita, inclusive, que saberes sejam produzidos no momento próprio da entrevista. Heitor fala sobre isso:

**Pesquisadora** - Entendi. Isso tudo que você tá falando agora né, essas reflexões, seus pensamento, você já parou pra pensar onde que você conseguiu ter essas informações, parar pra pensar nisso...

**Heitor** - Tipo, essas perguntas que você tá fazendo agora, eu parei pra pensar só porque você tá perguntando. Nunca parei pra pensar, algumas sim, mas muita pergunta que você tá me fazendo aqui agora ninguém nunca me fez, só você. Tá que pra gente refletir alguma coisa, claro, a gente tem que ter interesse nela, mas eu nunca parei pra pensar ou pra me autoperguntar essas coisas. Tô fazendo isso agora. Por isso que eu não sei responder várias coisas, sai uma resposta diferente, sei lá, estranha, mas nunca parei pra pensar.

A todo momento, ao falar sobre os quadros “homem” e “mulher”, propositalmente elaborados dentro dessa mesma matriz cis-heteronormativa, naturalizada e muitas vezes invisível na nossa sociedade e cultura contemporâneas, os/as jovens estavam também narrando a si. Não apenas construindo saberes sobre relações de gênero e sexualidade, mas também construindo saberes sobre si mesmos/as. Muitas vezes esses saberes se mesclavam nas falas, como por exemplo, quando o participante Diego diz de “*todo homem*” enquanto diz “*a gente*”. Esse trecho mostra como Diego se entende, se identifica, e nos lembra como construir identidade é algo complexo, contraditório, de negociação e tensões com os significados culturais que circulam nas relações sociais.

**Diego** - É, é isso, tipo, do homem como eu disse, não é que seja firme, durão, não demonstra emoções, a gente demonstra emoções, mas a gente quer aparentar ser durão, tipo não liga pra nada, porque quando chega em casa, todo homem chora. Tem alguma coisa que o homem chora, não tem esse negócio de que o homem não chora.

Diego, como os outros e as outras jovens, também fala de força, fraqueza, choro. Apesar de admitir que homem também chora, Diego coloca o choro como uma fraqueza, em oposição ao “homem durão”. Cristina, por exemplo, passa por narrativa semelhante, como já vimos. Ao que parece, as narrativas sobre força e fraqueza são construídas sobre perspectivas que buscam questionar e problematizar a “fraqueza feminina”, mas não seguem tanto nesse sentido ao pensarem o masculino e as masculinidades. A “força feminina”, seja compreendida como a força física da gestação, ou como a força do trabalho e do sustento familiar (financeiro, emocional etc.), está sempre posta em questão – é uma força pensada, investida, construída. Já a “força masculina”, apesar de também trazida em questão por várias narrativas, é muito pouco entendida como também investida e construída.

Retomamos Guacira Louro (1997) ao nos alertar para a necessidade de duvidarmos do naturalizado, do imperceptível, do quase invisível. O masculino e as masculinidades também estão a todo momento constituindo os “processos de fabricação dos sujeitos”, como a autora analisa. Um processo de subjetivação que perpassa (e é perpassado) por “todos” os sujeitos, justamente por

estarmos nos fazendo em uma construção de relações de gêneros, portanto, a todo momento, estaremos nós “em relação a”.

O jovem Luís, outro participante da pesquisa, constrói a sua narrativa sobre força, sobre homens e mulheres fortes, trazendo sua própria família, sua casa, sua mãe e seu pai, para poder refletir. Semelhante a Leila, que diz que “*hoje em dia não tem isso*”, Luís afirma que o quadro e o que nele está representado é “*bem ultrapassado*”.

*Luís - (lendo a folha) é bem ultrapassado isso aqui na verdade. A maioria dos homens hoje em dia são bem mais fracos que as mulheres. A minha mãe, por exemplo cria dois filhos sozinha, com um salário de auxiliar de limpeza, ela direto faz bico direto também, mas ela nunca desistiu, já o meu pai abandonou a gente na primeira oportunidade. Então isso é um pensamento bem ultrapassado, eu acho que muitas mulheres são muito mais fortes, até pelo que elas já viveram hoje em dia.*

Luís nos ajuda a pensar em uma dada estrutura familiar (e até mesmo no entendimento em si de família), a qual está intimamente ligada também ao entendimento de classe. Quais as configurações familiares são possíveis de ser pensadas? Quando instâncias sociais e culturais se influenciam umas às outras, quais as possibilidades de pensarmos gênero, classe e identidades? Quais as concepções de “força” são possíveis pensarmos para uma mulher que sustenta financeiramente a si e aos filhos sozinha, em uma família onde o pai “*abandona na primeira oportunidade*”? A experiência vivida por Luís confronta e negocia com os significados de gênero já estabelecidos. A sua narrativa aponta para um não-homogeneidade: ao usar termos como “*muitas mulheres*” e “*a maioria dos homens*” ao invés de “*todas as mulheres*” ou “*todos os homens*”, Luís parece compreender várias experiências possíveis para os gêneros, no lugar de universalizá-las. A narrativa de Luís também nos mostra a complexidade das negociações de significados para as relações de gênero. Mostra, sobretudo, tais relações como jogos de forças e verdades.

Luís também identifica o “ultrapassado” naquelas definições. Se ele as identifica como “ultrapassadas”, o que seria o contrário disso? Qual o seu entendimento sobre o que é “ultrapassado”? De que modos Luís se entende e se posiciona em relação ao que chama “ultrapassado”? A partir das narrativas e das experiências de Luís, podemos questionar: de que maneiras é possível problematizar as mais diversas “definições” que gêneros e sexualidades recebem, quando é possível que a cada experiência de cada sujeito, se reformule, se recoloca e se redefina estas “definições”, se remodele “classificações”, e até mesmo se abra mão destas, de alguma forma? Aquilo a que chamamos ou não de “ultrapassado” está intimamente relacionado a um contexto histórico-cultural, restrito a um tempo e espaço específicos. O “ultrapassado” é apenas este ou aquele pensamento ou conduta, ou também

todo um conjunto de práticas culturais, as quais não necessariamente irão desaparecer com o passar do tempo ou com um dito “progresso”?

Pensar em gênero dentro de uma oposição binária masculino-feminino acaba por trazer modos de dicotomização e polarização não apenas no que dizemos sobre gêneros e sexualidades, mas também em diversas outras categorizações - nos leva a pensar em termos de certo/errado, normal/desviante, verdadeiro/falso, moral/imoral, por exemplo. Diego, ao falar suas impressões quanto aos quadros “Homem” e “Mulher”, deixa transparecer estes e outros elementos.

***Pesquisadora** - Agora eu vou te mostrar também outra imagem e aí a mesma coisa, você me fala o que você pensa, o que você acha.*

***Diego** - (lendo a folha e rindo) É, aqui já tem um erro. Fala firme, não demonstra emoções, sabe se defender, não chora, aqui já tá um erro.*

***Pesquisadora** - Qual erro?*

***Diego** - Porque homem que é homem de verdade, homem chora também. Sabe se defender, demonstra bastante emoções, mesmo que não pareça, pode ser durão. Ah... Corajoso a gente sempre é... Não, nem sempre tá no controle, ah aqui tem bastantes palavras interessantes... Sexualmente experiente, aí já num sei. Somos bastante trabalhadores, nunca desistir de lutar, comete bastantes erros, bastante competitivo também, querendo ser bem-sucedido, e não existe esse negócio de ser dominante em relação à mulher. Aí tem que ter igualdade, respeito, e tipo, a mesma coisa que um homem pode ter a mulher também pode ter.*

O pensamento moderno foi e é marcado pelas dicotomias. Louro coloca que aprendemos a pensar e a nos pensar dentro dessa lógica dicotômica. Não é tarefa simples abandoná-la. Trabalhar na desconstrução dessa lógica “pode se constituir numa estratégia subversiva e fértil para o pensamento” (1997, p. 31). Essa proposição de desconstruir dicotomias - e, por conseguinte, generalizações - passa por problematizar o que constitui cada um dos polos binários, demonstrando assim que cada um supõe e contém o outro. Cada polo não é uno, mas plural, e também internamente dividido, fraturado, múltiplo. Desconstruir essa binaridade rígida dos gêneros significaria problematizar tanto essa oposição entre um e outro, quanto discutir a multiplicidade interna de cada um (LOURO, 1997).

O pensamento de que “*é errado dizer que homem não chora*” só faz sentido dentro dessa lógica dicotômica onde, em oposição a essa sentença, está o “certo”. Para justificar seu raciocínio, Diego diz “*homem que é homem de verdade*” - e completa a sentença - “*homem chora também*”. Como dizermos do certo e do errado, do verdadeiro e do falso sobre as relações de gênero e sexualidade? Se “*homem de verdade chora*”, então o homem que não chora é o quê? Que entidades seriam essas então, um “não-homem”, um “homem de mentira”? Quais efeitos possíveis dessa lógica da binaridade e da dicotomia para a maneira como nos entendemos no mundo e para os nossos

processos de subjetivação? Sobre homens e mulheres “de verdade”, quais os perigos de os estabelecermos?

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2004, p. 12).

A história da verdade, em Michel Foucault, não diz respeito “ao valor de verdade daquilo que é afirmado ser verdadeiro, mas à verdade enquanto um valor” (NOTO, 2010, p. 19). Não é o caso, portanto, de problematizar o valor de verdade que possui determinada proposição, discurso ou enunciado, mas sim, problematizar a verdade enquanto um valor implícito ao discurso. Independente de “*homens de verdade*” serem aqueles que choram ou aqueles que não choram, o valor de verdade está implícito. Independentemente do que se pensa ser verdadeiro ou falso, em todas as narrativas havia uma “busca pela verdade”. Francis Wolff (1999) apud Carolina Noto (2010) discute que:

A questão não é mais: o que distingue o discurso verdadeiro do discurso falso?; mas: o que qualifica a verdade ser socialmente desejável? Dito de outro modo: Por que dizer a verdade? O que constrange todos estes discursos ao verdadeiro mais do que a outra forma de legitimidade socialmente reconhecida? (p. 19).

A importância do dizer a verdade está em conhecer os efeitos que este “dizer a verdade” e “conhecer a verdade” proporcionam. Seguindo o que Carolina Noto (2010) apresenta das noções foucaultianas, dizer a verdade não é a preocupação central da pesquisa, nem tampouco o valor principal do trabalho. Tais produções se colocam em relação à verdade, em disputa pela verdade, e não “com a verdade, na verdade”. Ainda assim, inspirando-nos em Foucault, assumimos que é possível estar no verdadeiro, dentro do jogo de verdade que é próprio de uma época, respeitando e violando, concomitantemente, o que está dado (NOTO, 2010). Não dizemos “a verdade”, e sim nos comprometemos a lançar-nos em disputa por ela.

A verdade é deste mundo. Corpo, sexo, gênero, sexualidade, identidade, subjetividade, materialidade: estamos todos e todas dizendo sobre verdades, disputando verdades. Quem diz e o que é dito sobre que é ser “homens e mulheres de verdade”? Quem define, e como define as noções de masculinidades e feminilidades - e até mesmo o uso dos termos no singular ou plural? Olhando para os quadros “homem” e “mulher” que utilizei nas entrevistas, quem compõe os quadros, usando quais características? De onde vêm, e que efeitos geram?

Mariana, ao pensar de onde é que provavelmente “vieram” as características usadas no quadro, nos ajuda a pensar nas construções sociais do gênero, mas também na verdade enquanto valor desejável. Ajuda-nos a pensar também o quanto dessas verdades são possivelmente comprováveis, calculáveis, assim como “dois mais dois é quatro”.

*Mariana - É uma ideia que você literalmente passa pro seu filho, quando você ensina o seu filho a ser homem, ou sua filha a ser mulher, então você passa essas coisas pra eles, e dessa forma eles passam pros seus netos, e assim consecutivamente, eu acho que é uma construção de coisas, sabe, que as pessoas acreditam, de verdade, que sejam verdade. Porque eu conheço gente que, lá na minha sala e de outra sala que realmente acredita nesse tipo de coisa, que fala com a boca cheia que não, mulher, é fisicamente fraca, mulher é romancizinha, submissa em relação ao homem. Sabe... Porque pra mim é muito óbvio. É muito óbvio. É como se você tentasse explicar pra uma pessoa que dois mais dois é quatro e ela não aceita que dois mais dois é quatro! É frustrante você falar olha, tá vendo, dois mais dois é quatro. Pelo amor de deus! E a pessoa, ela não quer, deixa você pra lá.*

Mas quais são as obviedades do gênero? Estas existem? As qualidades que os/as jovens utilizaram para pensar “ser homem” e “ser mulher” foram as mesmas que consideraram para desconstruir diversos pressupostos sobre os gêneros. No trecho acima, Mariana fala sobre processos educativos de negociação com os significados culturais, que podem se perpetuar – as práticas culturais que porventura pensamos “ultrapassadas”, como Luís falou, ou que pensamos como “erradas”, como Diego falou. Ainda assim, Mariana demonstra compreender que os sentidos de “ultrapassado” e “errado” são relativos, subjetivos, culturais, uma vez que podem ser construídos e portando, desconstruídos. Mariana, assim como Heitor, demonstra indignação. Ela se sente frustrada. As negociações e disputas que Mariana mostra nos lembra que o processo de incorporação dessas verdades e significações culturais não é tranquilo. Pelo contrário, as verdades são produzidas através de múltiplas coerções, são instituídas de modos determinados, pois elas apenas fazem sentido e funcionam em certa época e contexto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do artigo buscamos discutir as negociações de sentidos e significados que jovens secundaristas de uma escola pública de uma cidade do interior de Minas Gerais estabelecem quando pensam em questões que envolvem as relações de gênero. O contexto da pesquisa buscou tanto conhecer os saberes e experiências dessas/es jovens, quando provocá-las/os a pensar e disparar um processo de problematizações de si no mundo, nas relações consigo e com os outros. Vislumbrávamos um campo discursivo que habitava o debate público, com foco nas perseguições que o programa

“escola sem partido” instaurava em relação às questões de gênero e sexualidade nas escolas. Porém, as/os jovens não mencionaram o programa, de modo que podemos discutir o alcance do debate público em relação às escolas e a essas e esses jovens. No entanto, podemos dizer que a discursividade que compõe iniciativas como esse programa se fez presente nas narrativas das/os jovens, considerando que elas/es expressaram discursos atravessando seus enunciados – discursos biológicos, morais, psicossociais – materializando determinados modos de viver e de lidar com as questões de gênero em seu cotidiano. Conflitos e tensionamentos constituem a produção desses enunciados.

O contexto da pesquisa e de produção de narrativas pelas/os jovens nos indica também algumas possibilidades de pensar o acolhimento do debate sobre questões de gênero pela escola. A pesquisa nos indicou que há negociações produzidas no contexto escolar, especialmente quando se trata dos modos como os saberes e experiências das/os estudantes tensionam as relações de forças, os currículos e práticas pedagógicas. Ao constituir espaços de escuta, provocados pela metodologia construída na pesquisa, observamos que tais questões parecem ser pouco acolhidas pela escola, sendo por vezes tratadas isoladamente por um/a dos/as professores/as. As falas nos indicam que a necessidade dessa escuta e desse acolhimento se fazem prementes. Primeiro, no sentido de que tais saberes e experiências constituem os sujeitos e suas relações, de modo que se veem interpelados a tomar decisões, agir com os demais, lidar com questões sociais que demandam respostas, as quais poderiam ser articuladas e construídas junto aos currículos escolares. Segundo, no sentido de problematização, colocando sob suspeita as verdades que os/as constituem, de modo a provocar outros movimentos de subjetivação, menos afeitos às normatividades de gênero. Fica, portanto, a provocação para que as escolas continuem a discutir seus processos educativos enquanto formas de inserção dos sujeitos no mundo, conduzindo a rupturas em modos de agir, pensar e lidar com a cultura e as relações sociais.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. (Orgs.). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. pp. 173- 194.

BUTLER, Judith. Regulações de gênero. **Caderno Pagu**, São Paulo, n. 42, pp. 249- 274.jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n42/0104-8333-cpa-42-00249.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2021.

CASTRO, Roney Polato de. **Experiência e constituição de sujeitos docentes**: relações de gênero, sexualidades e formação em Pedagogia. 2014. 258 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2014.

COSTA, Rosely Gomes. Reprodução e gênero: paternidades, masculinidades e teorias da concepção. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 2, n. 2, pp. 339- 356. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/WK3fcbGQkXxkGygZtFgGhzd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

COURA, Ana Carolina M. **Pensando gênero, sexualidade e juventude em tempos de “escola sem partido”**. 2019. 159 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 23. ed. São Paulo: Graal, 2004.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, pp. 35-86.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: n. 19, v.1, 2002, pp. 21-29. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 mar. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação** - Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997. 179 p.

NOTO, Carolina de Souza. Vontade e Verdade em Foucault. **Philosophos**, Goiânia, v. 15, n. 2, pp.11-28. Jul./Dez. 2010. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/philosophos/article/view/9084/pdf>. Acesso em: 03 abr. 2021.

OLIVEIRA, Rosane Cristina de; LIMA, Jacqueline de Cássia Pinheiro; GOMES, Raphael Fernandes. Machismo e discurso de ódio nas redes sociais: uma análise das “opiniões” sobre a violência sexual contra as mulheres. **Revistas Feminismos**, v. 6, n. 1, pp. 67-77. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/30363/17895>. Acesso em: 25 mar. 2021.

PEREIRA, Bruno; RODRIGUES, Gelberton Vieira. Quem tem medo do gênero? Pânico moral, desejos dissidentes e pedagogia queer. In: Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero – ABEH e a construção de um campo de Pesquisa e Conhecimento: desafios e potencialidades de nos re-inventarmos, 8, 2017, Juiz de Fora. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2017, pp. 544–551, 2017.

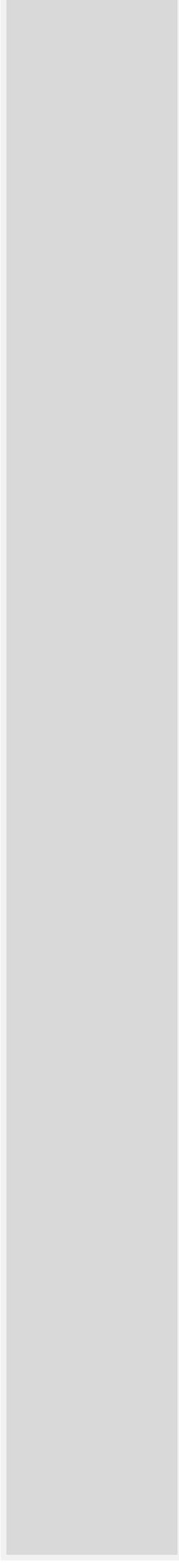
SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 4, pp. 9-39, 1995.

SCOTT, Joan. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**, v. 13, n. 1, pp. 11- 30, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/H5rJm7gXQR9zdTJPBf4qRTy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

SOUSA, Luana Passos de; GUEDES, Dyeggo Rocha. A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década. **Estudos Avançados**, v. 30, n. 87, pp. 123- 139. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/PPDVW47HsgMgGQQCgYYfWgp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.



MARGENS DAS ARTES







Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/12823>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v15i25.12823>

Margens: Revista Interdisciplinar | e-ISSN:1982-5374 | V. 16 | N. 26 | Jun., 2022, pp. 307-310

**PRIDE DE COMEMORAÇÃO DOS 50 ANOS DA REVOLTA DE STONEWALL**  
**ORGULLO DE CELEBRAR LOS 50 AÑOS DE LA REVUELTA DE STONEWALL**  
*PRIDE TO CELEBRATE 50 YEARS OF THE STONEWALL REVOLT*

Uhura Bqueer- Nova York (USA) – 2019<sup>1</sup>

**Sobre o ensaio:**

Uhura Bqueer é uma drag-themônia afro-amazonida paraense, pesquisa a estética das aparelhagens de tecnobrega e afro-ficção. Em 2019 foi premiada pela Escola de Artes Visuais do Parque Lage (RJ) com uma bolsa de intercâmbio na residência artística AnnexB em Nova York. Os registros fotográficos mostram Uhura na pride de comemoração dos 50 anos da revolta de Stonewall (momento histórico que deu início a uma série de protestos pelos direitos civis de pessoas LGBTQIA+ em 1969). A presença de Uhura e sua performance simboliza um manifesto, carregando Jorge Lafond e Marsha P. Johnson como ancestrais de luta e de vida, uma presença provocadora para as fronteiras geográficas e políticas dos governos de Bolsonaro e Trump.

**Sobre la prueba:**

Uhura Bqueer es una drag-themônia afroamazônica de Pará, que investiga la estética de la tecnobrega y los sistemas sonoros de afroficción. En 2019, fue premiado por la Escola de Artes Visuais do Parque Lage (RJ) con una beca de intercambio en la residencia artística AnnexB en Nueva York. Los registros fotográficos muestran a Uhura en el orgullo de conmemoración del 50 aniversario del levantamiento de Stonewall (momento

histórico que inició una serie de protestas por los derechos civiles de las personas LGBTQIA+ en 1969). La presencia y la actuación de Uhura simbolizan un manifiesto que lleva a Jorge Lafond y Marsha P. Johnson como ancestros de lucha y vida, una presencia provocadora para los límites geográficos y políticos de las administraciones de Bolsonaro y Trump.

***About the test:***

*Uhura Bqueer is an Afro-Amazonian drag-themonymy from Pará, she researches the aesthetics of tecnobrega and afro-fiction sound systems. In 2019, she was awarded by the Escola de Artes Visuais do Parque Lage (RJ) with an exchange scholarship at the AnnexB artistic residency in New York. The photographic records show Uhura at the pride of commemoration of the 50th anniversary of the Stonewall uprising (historic moment that started a series of protests for the civil rights of LGBTQIA+ people in 1969). Uhura's presence and her performance symbolize a manifesto, carrying Jorge Lafond and Marsha P. Johnson as ancestors of struggle and life, a provocative presence for the geographic and political boundaries of the Bolsonaro and Trump administrations.*

<sup>1</sup> Rafael Bqueer (Belém, Pará, 1992). Graduou-se em Artes Visuais pela UFPA. Atua de forma transdisciplinar com vivências entre a arte-educação, moda, escolas de samba e arte contemporânea. Investiga o campo da performance e seus atravessamentos com intersecções raciais e ativismo LGBTQIA+. Vive e trabalha entre Rio de Janeiro e São Paulo. Participou de exposições nacionais e internacionais, destacando: MAK Center for Art and Architecture- Los Angeles (2017), “Against, Again: Art Under Attack in Brazil”- Nova York (2020) e a individual “UóHol” no Museu de Arte do Rio (2020). Artista premiada na 8ª Edição da Bolsa de fotografia da Revista ZUM - Instituto Moreira Salles (2020) e na 7ª edição do Prêmio FOCO Art Rio (2019). Participou da 6ª edição do Prêmio EDP nas Artes do Instituto Tomie Ohtake (2018) e 30ª edição do Programa de Exposições Centro Cultural São Paulo-CCSP (2020). Participou de diversas residências artísticas incluindo AnnexB- Nova York (2019) e Residência Artística Vila Sul - Goethe Institut- Salvador/BA (2020). Suas obras fazem parte das coleções do Museu de Arte do Rio (MAR), Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM) e Museu do Estado do Pará (MEP).

Foto: Alex Korolkovas



Foto: Alex Korolkovas



Foto: Alex Korolkovas



Foto: Alex Korolkovas





Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/12824>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v15i25.12824>

Margens: Revista Interdisciplinar | e-ISSN:1982-5374 | V. 16 | N. 26 | Jun., 2022, pp. 311-312



## LA MESTIZA CONSCIENTE

### A MESTIÇA CONSCIENTE

#### THE MESTIZA CONSCIUS

Katia Sepúlveda (CHILE– 2021)<sup>1</sup>

#### **Sobre la poesía:**

Kátia Sepúlveda nos presenta un poema llamado La Mestiza Consciente, presentado en formato trilingüe (castellano, inglés y portugués), concebido dentro de una propuesta de intervención artística a través de la palabra, que reflexiona sobre su origen y lo fundamental que es para cada persona pensar sobre su proceso de reconocimiento, por lo que propone defender su mestizaje como una forma de resistencia en forma de poesía.

#### **Sobre a poesia:**

Kátia Sepúlveda nos apresenta uma poesia chamada *A Mestiça Consciente*, apresentada em formato trilingüe (Castelhano, Inglês e Português), pensada dentro de uma proposta de intervenção artística por meio da palavra, que

reflete sobre sua origem e como é fundamental que cada pessoa pense sobre seu processo de reconhecimento, por isso se propõe a defender sua mestiçagem como forma de fazer resistência em forma de poesia.

#### ***About poetry:***

*Kátia Sepúlveda presents us with a poem called La Mestiza Consciente, presented in trilingual format (Castilian, English and Portuguese), conceived within a proposal of artistic intervention through the word, which reflects on its origin and how fundamental it is for each person to think about its process of recognition, so it proposes to defend its miscegenation as a form of resistance in the form of poetry.*

---

<sup>1</sup> Katia Sepúlveda comenzó a asistir a talleres dirigidos por artistas chilenos a los 15 años. Entre 1996 y 2000 estudió fotografía en el Instituto ARCOS de Artes y Comunicación en Santiago de Chile, seguido de un curso de postgrado en dirección cinematográfica en la Universidad de Chile. Con el fin de mejorar aún más sus técnicas de impresión gráfica, ella tomó clases en el "Taller 99". Al recibir una beca de artes DAAD, se mudó a Alemania en el 2004 para estudiar en la Academia de Artes y medios de Colonia, donde asistió a las clases de VALIE EXPORT, Jürgen Klauke, Matthias Müller, Julia Scher. El marco de sus de sus trabajos aborda los feminismos críticos y decoloniales. En el 2006 comenzó su maestría en la escuela de artes y medios de Colonia Alemania con la beca Rosa Luxemburg Stiftung, en donde termino sus estudios a principios de 2009. En la actualidad está llevando a cabo un doctorado en teoría crítica en el 17, Instituto de Estudios Críticos, en la Ciudad de México. Ha sido artista Seleccionada en la 32nd bienal de Sao Paulo y su obra se ha expuesta en MASP de São Paulo y otros países a nivel mundial. Katia Sepúlveda vive y trabaja en Colonia Alemania.

Katia Sepúlveda (Chile, 2021)

He llegado antes de 1492  
y me es imposible quedarnos aquí...  
soy el viento que producen mis abuelas  
-mi confirmación del infinito-  
En esa simultaneidad de los tiempos  
la conciencia mestiza se esmera en sanar  
consciente que en mi habita el genocidio.

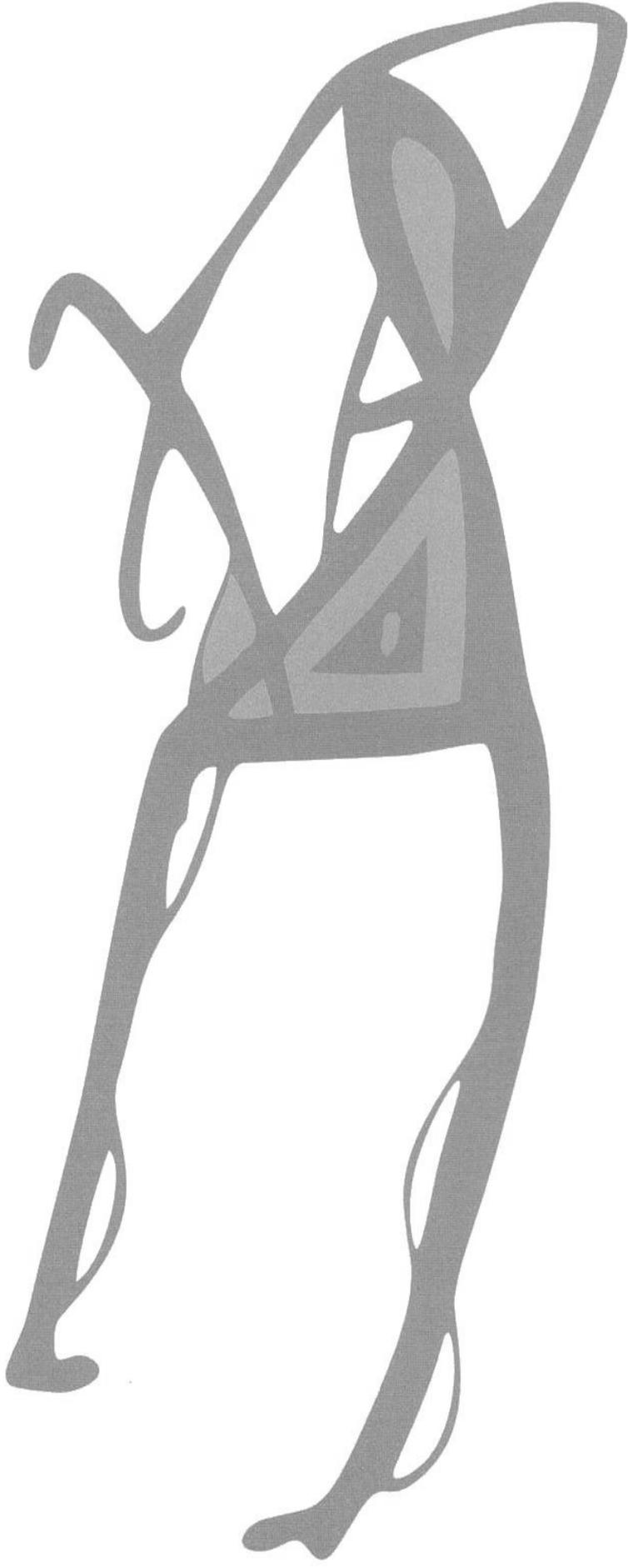
### La mestiza consciente

I arrived before 1492  
and it is impossible for me to stay here...  
I am the wind that my grandmothers produce  
-my confirmation of infinity-  
In this simultaneity of times  
the conscience mestiza strives to heal,  
conscious that in me dwells the genocide.

### The mestiza conscius

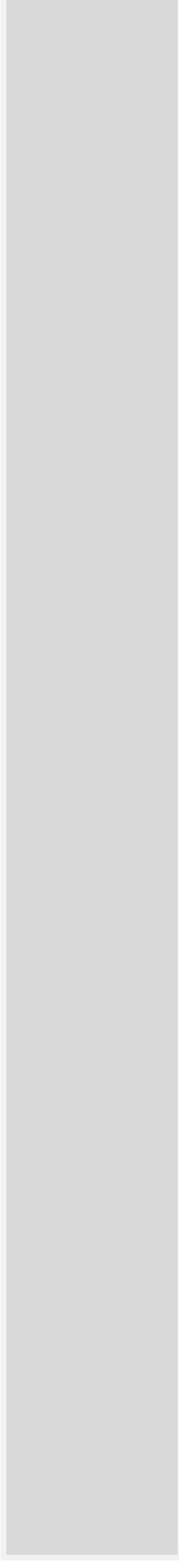
Eu cheguei antes de 1492  
e é impossível para mim ficar aqui...  
eu sou o vento que minhas avós produzem  
-minha confirmação do infinito-  
Nesta simultaneidade de tempo  
a consciência mestiça se esforça para curar  
consciente de que o genocídio habita em mim.

### A mestiça consciente



---

APRESENTAÇÃO DA TRADUÇÃO







Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/12828>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v15i25.12828>

Margens: Revista Interdisciplinar | e-ISSN:1982-5374 | V. 16 | N. 26 | Jun., 2022, pp. 315-319

Submissão: 28/03/2022

Aprovação: 04/06/2022

## AURA CUMES E A CRÍTICA AO PATRIARCADO COLONIAL DESDE AS MARGENS

AURA CUMES Y LA CRÍTICA AL PATRIARCADO COLONIAL DESDE LOS MÁRGENES

*AURA CUMES AND THE CRITICISM OF THE COLONIAL PATRIARCHY FROM THE MARGINS*

Iris Barbosa 

Universidade Federal do Pará- UFPA<sup>1</sup>

Marcelo Sanhueza 

Universidad de Chile - UChile<sup>2</sup>

**Resumo:** Esta apresentação ao artigo de Aura Cumes representa os debates sobre o feminismo na América Latina e que se fortaleceram e tem sido ampliado nos últimos anos em torno de problemáticas relacionadas ao gênero, à etnia e à luta de classe; temáticas abordadas em diferentes enfoques e agendas políticas. Cumes adota perspectivas que se relacionam com o feminismo interseccional, apoiada por intensas discussões de âmbito político, social e cultural, em que o feminismo se rearticulou integrando as demandas e problemas locais, com intensa valorização da heterogeneidade étnica e cultural, compondo uma sociedade plurinacionais.

**Resumen:** Esta presentación al artículo de Aura Cumes representa los debates sobre feminismo en América Latina que se han fortalecido y ampliado en los últimos años en torno a temas relacionados con el género, la etnia y la lucha de clases; temas abordados en diferentes enfoques y agendas

políticas. Cumes adopta perspectivas que se relacionan con el feminismo interseccional, sustentadas en intensas discusiones de alcance político, social y cultural, en las que el feminismo se rearticula integrando demandas y problemáticas locales, con intensa valoración de la heterogeneidad étnica y cultural, componiendo una sociedad plurinacional.

**Abstract:** *This presentation to the article by Aura Cumes represents the debates on feminism in Latin America that have strengthened and expanded in recent years around issues related to gender, ethnicity and class struggle; themes addressed in different approaches and political agendas. Cumes adopts perspectives that are related to intersectional feminism, supported by intense discussions of political, social and cultural scope, in which feminism rearticulated itself by integrating local demands and problems, with intense appreciation of ethnic and cultural heterogeneity, composing a plurinational society.*

<sup>1</sup> Professora de Língua e Literaturas Hispanófonas do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Castanhal. A presente introdução e a tradução fazem parte do Projeto de Pesquisa em andamento, “Tradução e cultura: debates sobre gênero em uma perspectiva interseccional na América Latina”, contemplado pelo Edital PRODOUTOR – 2021 (UFPA). E-mail: [lbarbosa@ufpa.br](mailto:lbarbosa@ufpa.br)

<sup>2</sup> Pesquisador do Departamento de Literatura da Universidade do Chile. A presente introdução e tradução fazem parte do projeto em andamento, Fondecyt Postdoctoral 3210608, financiado pela Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID). E-mail: [marceloivansanhueza@gmail.com](mailto:marceloivansanhueza@gmail.com)

Nos últimos anos, na América Latina tem se fortalecido e ampliado os debates sobre as problemáticas de gênero, etnia e classe; temáticas que estão sendo abordadas desde diferentes enfoques teóricos e agendas políticas. Isto vem provocando uma série de ideias e abordagens que têm se mostrado cruciais para uma compreensão mais complexa de nossa cultura no marco da fase neoliberal do capitalismo global que tem atingido com força durante décadas a região. O feminismo, neste panorama, vem se transformando em uma ferramenta crítica e em uma perspectiva política chave para o trabalho de várias disciplinas nas ciências sociais e humanas, o que, por sua vez, tem permitido a construção de pontes e discussões transdisciplinares. Exemplo disso são os interessantes intercâmbios entre os estudos literários, a história, a antropologia, a sociologia, a linguística, a ciência política, a história, a etnografia, para citar apenas algumas áreas do conhecimento.

O feminismo atual vem questionando a posição subalternizada a que historicamente têm sido relegadas as mulheres nas sociedades latino-americanas. Para não cair em essencialismos e pontos de vista totalizadores, muitas das críticas feministas vem procurando avaliar as condições particulares que experimentam as mulheres em cada país e comunidade, embora sempre levando em conta as situações de opressão e violência que elas sofrem, pois isso conforma eixos de lutas em comum.

**316**

Nesse cenário, o ensaio que apresentamos a continuação, “Mulheres indígenas, patriarcalismo e colonialismo: um desafio à segregação compreensiva e suas formas de dominação”, relaciona-se com essas intensas discussões políticas, sociais e culturais na esfera pública latino-americana dos últimos anos, repercutindo, de cheio, na arena política. O texto foi escrito pela acadêmica e ativista maya kaqchikel, Aura Cumes, que é reconhecida como uma das mais destacadas vozes do movimento indígena e feminista na América Latina. Cumes é Mestre em Ciências Sociais pela FLACSO/Guatemala e Doutora em Antropologia Social pelo Centro de Estudios de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) na Cidade do México. Também possui um Diplomado em Estudos de Gênero e Feminismo pelo CEIICH/UNAM e pela Fundación Guatemala. A ativista trabalhou como pesquisadora e professora da Área de Estudos Étnicos e do Programa de Gênero da FLACSO Guatemala e foi co-fundadora da Comunidade de Estudos Maias. Suas áreas de pesquisa se concentram nas relações de poder e nas diferentes formas de dominação sobre os quais foram fundados o colonialismo e o patriarcado que estruturaram o racismo e o sexismo na América Latina.

Em seu trabalho de pesquisa, a autora também articula a academia com o ativismo social desde um lugar de enunciação diferencial do pensamento euro-ocidental que, segundo ela, domina as universidades e os movimentos políticos latino-americanos; embora muitas vezes exista uma frágil

autocrítica desta realidade. Cumes, por outro lado, promove a conformação de um pensamento feminista no qual sejam as próprias comunidades quem gerem saberes e práticas alternativas ao patriarcado colonial, que ela define como “aquele que se estabelece na submissão não só das mulheres, mas também da população indígena e negra, que ademais reconfigura as relações sociais”<sup>3</sup>. Acrescenta além disso que: “não é o mesmo na configuração das sociedades colonizadas ser mulher branca que ser mulher indígena; ser homem branco que ser homem indígena”<sup>4</sup>. Se trata de uma cultura patriarcal que na América Latina está atravessada pelo sistema capitalista e por formas de sociabilidade herdadas da antiga ordem colonial, instalada a partir da invasão europeia da América. A herança colonial ou a colonialidade, para utilizar uma conceituação atual, foi reproduzida e rearticulada no período pós-colonial, ou seja, sobreviveu e foi mantida além do final formal do colonialismo no século XIX e início do século XX. No entanto, o importante não é apenas reconhecer a continuidade das lógicas coloniais euro-ocidentais, mas também observar as transformações e readequações que ela vem sofrendo ao longo da história. É com base nessas transformações que o trabalho de Aura Cumes nos desafia a repensar o fenômeno do colonialismo e do patriarcado a partir de suas singularidades no momento contemporâneo.

É importante mencionar que o ensaio que estamos traduzindo já tem uma década desde que foi originalmente publicado no *Anuario de Hojas de Warmi* (2012) e tem circulado amplamente no mundo de língua espanhola, graças às abordagens incisivas desenvolvidas por sua autora. Embora os anos tenham passado, muitas das questões desenvolvidas por Cumes permanecem intactas e tem alcançado, inclusive, uma grande relevância no contexto dos diferentes movimentos feministas que vem se fortalecendo política e socialmente na América Latina dentro das Comemorações do Dia Internacional da Mulher (8M), e que, aliás, têm atraído um considerável apoio popular. Este movimento feminista, amplo e diverso, tem se expressado, entre outras coisas, em exigências sócio-políticas que promovem os direitos sexuais e reprodutivos das mulheres, a luta contra a violência de gênero, a busca da igualdade salarial e o reconhecimento de trabalhos não remunerados, como o doméstico; petições que, embora levem expressões diferentes de um país para outro, tomaram com força, o espaço público.

Nesse mesmo contexto, também foi gerada uma conceptualização e compreensão do patriarcado como padrão de dominação epistêmico, simbólico e material que afeta principalmente as

<sup>3</sup> CUMES, Aura. Aura Cumes, escritora: “Un patriarcado colonial somete no sólo a las mujeres”. Entrevista concedida a Bárbara Barrera. **Palabra Pública**, Universidad de Chile, julho, 2018. Disponível em: <https://palabrapublica.uchile.cl/2018/07/23/aura-cumes-escritora-un-patriarcado-colonial-somete-no-solo-a-las-mujeres/>

<sup>4</sup> *Idem*.

mulheres racializadas como as afro-latinas e as indígenas. Nesse sentido, o ensaio de Aura Cumes, que traduzimos para o público brasileiro e de língua portuguesa, é um trabalho pioneiro na América Latina no século XXI, pois incorpora a perspectiva feminista interseccional, antes de sua popularização, para interpretar e evidenciar as formas de opressão e controle biopolítico que têm sido exercidas sobre o corpo e a subjetividade das mulheres indígenas guatemaltecas, impactando em suas experiências afetivas, sociais, políticas e econômicas.

A perspectiva adotada por Cumes em seu ensaio relaciona-se, como mencionamos, com as vertentes do feminismo interseccional cujas primeiras formulações e lutas podem ser encontradas nas feministas negras estadunidenses do final dos anos 70 e início dos anos 80 como, por exemplo, Angela Davis, Patricia Hill Collins, bell hooks e, quem cunhou o conceito de interseccionalidade em 1989, Kimberlé Williams Crenshaw. Este tipo de feminismo tem sido organizado através de discursos e práticas que procuram desestabilizar e desmistificar as estruturas de poder dominantes associadas à naturalização da divisão social, sexual e racial do trabalho no contexto capitalista desde a experiência das mulheres afro-americanas racializadas. Nessa linha, tais expressões do feminismo têm sido especialmente anticapitalistas, na medida em que consideram que é o capitalismo, na sua condição de sistema histórico de relações sociais e econômicas, que vem gerando um tipo particular de patriarcado e de exploração do trabalho. O capitalismo foi assim construído como uma ideologia global que representa a visão de uma masculinidade hegemônica branca e legatária do projeto imperial euro-ocidental que remonta ao século XVI com a conquista da América e do comércio de escravos africanos durante 300 anos; entre outros marcos importantes na gestação do sistema moderno mundial.

Atualmente, e tal como fez Aura Cumes, uma parte do movimento feminista recebeu e rearticulou o feminismo interseccional, integrando as demandas e problemáticas locais, valorizando a heterogeneidade étnica e cultural como um componente substancial de nossas sociedades plurinacionais. Entretanto, esta plurinacionalidade foi esmagada e silenciada pelos fundadores dos Estados nacionais latino-americanos, que tentaram homogeneizar e subordinar os setores sociais populares dentro de um modelo de organização societal controlado por uma elite crioula ocidentalizada.

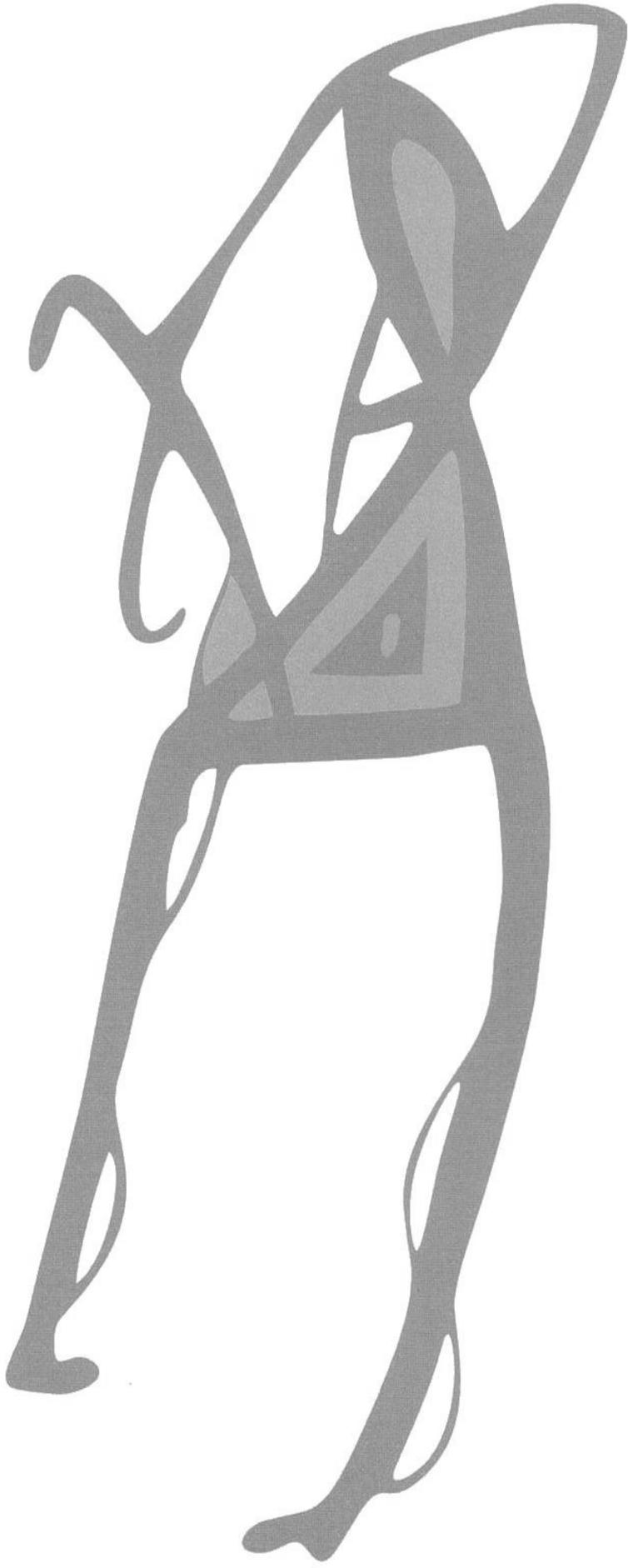
Nessa mesma linha, o feminismo tem levantado um desafio social, político, cultural e intelectual a fim de refletir sobre as situações das mulheres na sociedade latino-americana e, assim mesmo, vem tentando propor alternativas emancipatórias do patriarcado capitalista e colonial. Na academia tem havido, por exemplo, uma profunda luta contra-hegemônica para compreender como

o patriarcado, o capitalismo e o colonialismo geraram exclusões sexuais, étnicas, de gênero e de classe que devem ser tratadas transdisciplinarmente, dada a complexidade do fenômeno. Rita Segato, Ochy Curiel, María Lugones (*In memoriam*), Djamilia Ribeiro, Sueli Carneiro, são apenas algumas feministas de uma longa lista de intelectuais que hoje trabalham em perspectivas e modos de organização social cujas análises integram a condição de classe e de racialização que aflige as mulheres latino-americanas.

É nesta luta contra os discursos e práticas racistas, classistas e sexistas que o feminismo latino-americano está produzindo as maiores mudanças teóricas e políticas. Nesse cenário, Aura Cumes constitui uma voz imprescindível que consideramos que pode resultar de um significativo interesse para o contexto brasileiro atual, especialmente, para problematizar as exclusões e discriminações que sofrem as indígenas e afrodescendentes. E é relevante, sobretudo, para visibilizar que não se trata apenas de um fenômeno local, mas global e que, muitas das questões que examina a autora na Guatemala, podem também ser encontradas e comparadas com a sociedade do Brasil. Especificamente, o que se evidencia é uma nação que foi pensada sob uma norma civilizatória eurocentrada por sua elite política e econômica que não valorizou sua diversidade étnica e cultural, pois estes setores não cumpriram com os padrões de branquitude idealizados por esta classe dominante.

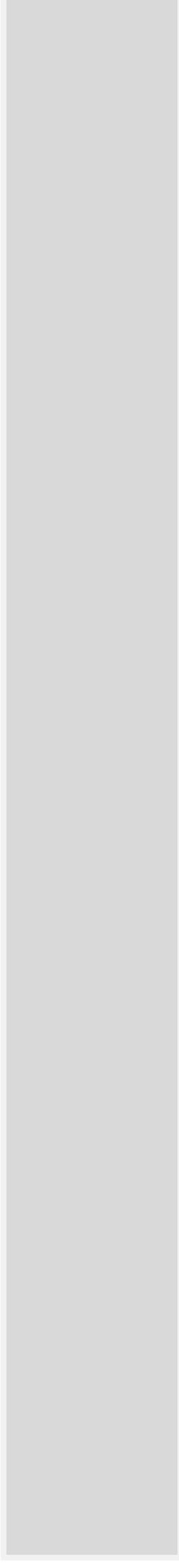
Em síntese, Aura Cumes nos lembra da importância de valorizar e ouvir as vozes subalternizadas das mulheres indígenas como agentes da história e do presente, porque como ela adverte no ensaio que aqui se comenta: “não é o mesmo questionar o poder desde o centro que desde as margens, e estas vozes das margens nos dão contribuições fundamentais sobre como melhor interpretar o poder”. Dito isto, esperamos especialmente que a tradução contribua para desenvolver um diálogo frutífero entre a academia brasileira da região amazônica com os debates políticos e as pesquisas que estão acontecendo na América Latina de língua espanhola.





---

TRADUÇÃO







Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/12151>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v15i25.12151>

Margens: Revista Interdisciplinar | e-ISSN:1982-5374 | V. 16 | N. 26 | Jun., 2022, pp. 323-334

Submissão: 28/03/2022

Aprovação: 04/06/2022

## MULHERES INDÍGENAS, PATRIARCALISMO E COLONIALISMO: UM DESAFIO À SEGREGAÇÃO COMPREENSIVA E SUAS FORMAS DE DOMINAÇÃO<sup>1</sup>

*INDIGENOUS WOMEN, PATRIARKALISM AND COLONIALISM:  
A CHALLENGE TO UNDERSTANDING SEGREGATION AND ITS FORMS OF DOMINATION*

Aura Estela Cumes<sup>2</sup>

Pesquisadora Maya-Kaqchikel de Guatemala

Tradução: Iris Barbosa 

Universidade Federal do Pará- UFPA<sup>3</sup>

Tradução: Marcelo Sanhueza 

Universidad de Chile - UChile<sup>4</sup>

**Resumo:** Com este artigo, defendo que as mulheres indígenas têm uma experiência multifacetada de dominação que desafia a compreensão monística da estrutura social, seja ela baseada no patriarcado, na dominação étnica ou de classe. Elas estão questionando um sistema mundial opressivo e interconectado. Essa condição lhes permite contribuir para a construção de sujeitos coletivos não apenas centrados em fatores étnicos, de gênero e de classe, mas como criadores de novas formas de vida libertadoras que transcendem as perspectivas unilaterais de processos emancipatórios. Assim, as vozes dessas mulheres são relevantes, pois não questionam o poder desde o centro, mas sim das margens, e essas articulações proporcionam contribuições fundamentais para entendimentos alternativos do exercício do poder e seus desafios.

**Palavras-chave:** Patriarcalismo. Colonização. Mulheres Indígenas. Conhecimento. Experiência. Poder.

**Abstract:** *With this article, I argue that indigenous women have a multifaceted experience of domination that challenges monistic understanding of social structure, whether based on patriarchy, ethnic or class domination. They are questioning an oppressive and interconnected world system. This condition allows them to contribute to the construction of collective subjects not only centered on ethnic, gender and class factors, but as creators of new liberating ways of life that transcend the unilateral perspectives of emancipatory processes. Thus, the voices of these women are relevant, as they do not question power from the center, but from the margins, and these articulations provide fundamental contributions to alternative understandings of the exercise of power and its challenges.*

**Keywords:** *Patriarchalism. Colonization. Indigenous Women. Knowledge. Experience. Power.*

<sup>1</sup> Esse artigo está baseado na conferência: «Feminismos y descolonización: Un desafío a la segregación comprensiva de las formas de dominio», apresentada na Mesa «Feminismos Descoloniales: otras epistemologías» no II Encuentro de Estudios de Género y Feminismos, realizado nos dias 4,5 e 6 de maio, 2011.

<sup>2</sup> Doctora en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) en México DF. También es Diplomada en Estudios de Género y Feminismo por la CEIICH/UNAM y la Fundación Guatemala. Ha sido investigadora y docente del Área de Estudios Étnicos y del Programa de Género de la FLACSO, Guatemala. Es cofundadora de la Comunidad de Estudios Mayas.

<sup>3</sup> Professora de Língua e Literaturas Hispanófonas do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Castanhal. A apresentação e a tradução fazem parte do Projeto de Pesquisa em andamento, “Tradução e cultura: debates sobre gênero em uma perspectiva interseccional na América Latina», contemplado pelo Edital PRODOUTOR – 2021 (UFPA). E-mail: [lbarbosa@ufpa.br](mailto:lbarbosa@ufpa.br)

<sup>4</sup> Pesquisador do Departamento de Literatura da Universidade do Chile. A presente introdução e tradução fazem parte do projeto em andamento, Fondecyt Postdoctoral 3210608, financiado pela Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID). E-mail: [marceloivansanhueza@gmail.com](mailto:marceloivansanhueza@gmail.com)

## O LUGAR DAS MULHERES MAIAS NA GUATEMALA

O Colonial é um cenário que define o lugar material e intelectual das mulheres maias na Guatemala. Cotidianamente não se vê as mulheres como sujeitas pensantes, mas como fazedoras «por natureza» de trabalho manual “não qualificado”. Em outros termos, o lugar social das mulheres indígenas é o de *serventes*. Isto se mescla com um tratamento de sua imagem como um ornamento enquanto “objeto turístico”. Este imaginário é tão profundo que as práticas que o reproduzem coexistem com os discursos que o criticam. Porém, o colonial não se reduz a uma dominação étnica, mas abrange outros campos de diferenciação, como gênero e a classe social através dos quais se inscrevem as desigualdades. Pela mesma razão, quando as mulheres falam de suas experiências de discriminação evidenciam a interconectividade ou a difícil separação entre as variáveis de etnia/raça, sexo/gênero e classe social. Nas experiências cotidianas é difícil separar que coisas sofrem exclusivamente como mulheres e que especificamente como indígenas. No entanto, as lutas políticas que se sintetizam nas organizações fazem esta separação. Dessa forma, há mulheres indígenas que também escolhem um lugar, ao qual lhes dão maior preponderância. Algumas, por exemplo, o fazem reivindicando fortemente seu ser maia, sem perder o fato de serem mulheres, mas outras dão centralidade ao serem mulheres sem perder o fato de serem maias. Outras mais, podem participar em ambas organizações ou sentir-se a margens delas, porque estas não as convocam completamente.

As mulheres maias, apesar de seu lugar no contexto da colonização patriarcal, ou quiçá por isso mesmo, têm uma força importante. Esta potência está associada, ao mesmo tempo, com sua heterogeneidade, que quase não se quer ver porque é entendida como fraqueza. Isto implica que elas não têm uma só voz e não pensam em uma só linha; quer dizer, junto com suas palavras transgressoras, estão seus sucessos, contradições, sonhos e contribuições em diferentes campos. Nesse pequeno artigo me concentrarei em não falar de seu trabalho diverso e suas posições heterogêneas, mas vê-las como sujeitas cujas experiências de opressão e luta interrogam a um contexto complexo de dominação, mostrando outros lados perversos do poder desde sua posição nas margens. Consequentemente, reivindico sua qualidade de autoridades epistêmicas e produtoras de conhecimento desde sua experiência múltipla não uniforme.

Esta posição de humanizar as mulheres indígenas me parece politicamente necessária, pois ajuda a desvendar o outro tratamento que tenha sido dado: vê-las como uma «reserva cultural» ou como «peças de museu» intocadas pela realidade circundante. Humanizar as mulheres indígenas pode nos ajudar a entender que elas não são “iguazinhas” como em algumas ocasiões as querem retratar, que não são um grupo homogêneo e que não têm o dever de pensar de acordo com uma só linha.

Embora politicamente a coesão é importante, ela só é sólida quando tem havido um diálogo interno que permita construir esse «nós» que queremos ser. Uma coesão forçada pela imposição de uma única linha de pensamento, porque é estrategicamente útil como imagem exterior, é somente aparente e ademais é suicida, pois aniquila a criatividade, a inovação e a possibilidade de construir em liberdade o que queremos ser. Ver as mulheres indígenas como uma massa sem individualidade tem sido a tradição do pensamento colonizador, o termo “maria”, que é usado nas ruas da capital para desprestigiar as mulheres indígenas contém esta negação do direito a ser seres individuais e com nome próprio. Pelo contrário, observar as formas tão heterogêneas em que estão pensando as mulheres maias permite visualizar que longe de ser nada mais que a «reserva cultural», elas estão presentes no campo político-intelectual que é a arena onde finalmente se decide que tipo de sociedade, nação, povo ou cultura queremos ser. É contra isso mesmo que reitero a ideia de analisar como a experiência das mulheres indígenas, não desafia simplesmente a composição dos espaços em que participa, mas modifica a maneira em que se pensam as relações de poder e de dominação, e contribui para novos modos de construir sociedade.

## DESAFIANDO A SEGREGAÇÃO COMPREENSIVA DAS FORMAS DE DOMINAÇÃO

325

Durante algum tempo venho insistindo que o fracionamento da produção de conhecimento nos espaços políticos e acadêmicos na América Latina e na Guatemala em particular, tem altos custos. No caso dos movimentos sociais, são muito raras as tentativas em que buscam se encontrar, se compreender para caminhar juntas ou pelo menos em paralelo. Mais que se reconhecer y se armar como um quebra-cabeças, cada qual pensa em sua existência como a mais importante. Paradoxalmente, parece que eles dirigem sua crítica ao mesmo sistema de dominação, mas comumente só interpelam o que os afeta ou com o que comungam ideologicamente: as mulheres questionam o patriarcado e o sexismo, os indígenas e negros o racismo e o colonialismo, e outros a dominação pela classe social. Os mesmos parâmetros se repetem dentro do fazer das ciências sociais. É muito frequente encontrar uma academia elitista desinteressada em interrogar as estruturas herdadas do colonialismo e do patriarcado como entidades que adquirem características particulares em nosso meio.

Ao pensar sobre estas problemáticas, muitas questões surgem para mim, mas duas delas são fundamentais: Por que tanto a política quanto a academia expandem sem muito questionamento explicações fracionárias de uma realidade complexa? Por que sendo esses espaços plataformas

emancipatórias são incapazes de construir uma *democracia* cotidiana que os leve a caminhar de forma paralela? Por que se todas essas formas de opressão fazem parte de um quadro mais amplo de domínio relacionado à civilização ocidental capitalista nosso questionamento é reduzido? Ao respeito tenho três suposições; em primeiro lugar, o sexo/gênero, a classe social, a raça/etnia, entre outras situações, não só continuam a determinar as condições para criar, mas também afetam o mesmo conhecimento (político-acadêmico) gerado. Se universaliza ou generaliza a experiência de um sujeito ou sujeita. Em segundo lugar, os privilégios que cada sujeito ou sujeita tem na cadeia de poderes não permite questionar o seu próprio poder na reprodução das estruturas. Preocupados por entender uma realidade, por interpretá-la e propor como outros devem mudar o lugar epistêmico que lhe dá sua experiência única, esquece de perguntar a si mesmo que posição ocupa na sociedade e como chegou a esta. Em terceiro lugar, o meio tornou-se o fim. Nesse sentido, a identidade política (de gênero, etnia ou classe) tem sido mais importante do que o questionamento do sistema mundo que deu lugar ao fato de que ser diferentes significa ser desiguais; ou seja, tanto as mulheres, como indígenas, negros ou *classes populares*, mais que ver-se como sujeitos construídos por processos históricos tornam-se sujeitos essenciais, reivindicando características culturais, sociais e biológicas como algo naturalmente dado. Desse modo, as identidades tornam-se inquestionáveis.

326

Na lógica acima aprendemos a ver a dominação de classe sem o sexismo e o racismo; analisamos o patriarcado sem racismo e dominação de classe; e o colonialismo e o racismo, sem dominação de gênero e de classe. Por causa de nossas realidades históricas há sujeitos e sujeitas que podem falar desde “o conforto de um só lugar”, mas há outros que não e este é o caso das mulheres indígenas, afrodescendentes, lésbicas, pobres, para quem existe não apenas o sexismo, mas também o racismo, a lesbofobia e a exclusão por classe social, quando menos. Como se pode nomear uma realidade assim estruturada? Como se pode explicar esta realidade a partir das noções divididas que herdamos? Aqui me parece que a proposta de outras formas de conhecer, a partir de outras experiências, são úteis. Compartilho particularmente o que é gerado por feministas negras, indígenas, do “Terceiro Mundo”, de “cor”, “das fronteiras”, quem há quase três décadas insistem que o complexo e perverso sistema de dominação que se inscreve em seus corpos não pode ser explicado com noções unidimensionais. Mas que tão pouco se trata de encapsular sua realidade em uma simples soma ou ser reduzida na frase popular da tríplice opressão. A proposta é outra, é entender como as formas de dominação interagem, se fundem e criam interdependências. Desta maneira, a noção de gênero pode ter outras conotações do que quando explicada apenas como se fosse resultado de um patriarcado como único sistema de dominação.

Mesmo que a proposta das mulheres negras e indígenas não possa ser simplificada em uma única vertente, a ideia que me interessa recuperar é a confluência das múltiplas formas de opressão e os efeitos que ela gera. Nesse marco proponho que o sistema patriarcal na América Latina não pode ser explicado sem colonização e a colonização sem a opressão patriarcal. Esta discussão tem sido difícil na Guatemala onde, embora não seja nomeado dessa maneira, se reivindica geralmente um feminismo da igualdade. As mulheres indígenas mais do que como construtoras em interlocução horizontal são na maioria das vezes convocadas como seguidoras de um feminismo pensado por outras. Adentro, no cotidiano das organizações elas são tratadas como filhas ou irmãs mais novas e não como pares. Isto mesmo, somado a outras razões, que não aprofundarei agora, tende a manter as mulheres indígenas afastadas do feminismo e lhes confirma a necessidade de construir seus próprios caminhos epistêmicos e políticos.

### **PATRIARCADO E COLONIALISMO: ENTRECRUZAMENTOS DE PODER EM EVIDÊNCIA**

A partir de uma visão influenciada pelo racismo e o etnocentrismo, o «atraso» dos indígenas conduz inevitavelmente que “sua cultura” seja “mais machista”, por ser “menos civilizada”. Estas percepções que circulam cotidianamente dão lugar e explicam as evidências sobre a problemática da vida das mulheres indígenas como resultado das relações sociais e culturais “entre indígenas”, sem observar seu vínculo com a forma colonial-patriarcal cuja a base se organizou a sociedade guatemalteca. Paradoxalmente existe um feminismo hegemônico que compartilha esta forma de entender a mesma problemática, elaborando um discurso sobre as mulheres indígenas em que “se escolhe e isola a dimensão de gênero das múltiplas estruturas de poder nas quais as mulheres... estão situadas, e se chega a conclusões precipitadas a respeito das causas da subjugação “das mulheres” (SUÁREZ *apud* SUÁREZ e HERNÁNDEZ, 2008). Este modelo de feminismo se normaliza como um projeto civilizatório para as mulheres sem questionar muito seu paradigma moderno de pretensão universalista, em cujas entranhas se gestam os processos de colonização e se legitima o racismo. Para Chandra Mohanty (*apud* SUÁREZ e HERNÁNDEZ, 2008) este feminismo tem um poder discursivo colonizador da vida e das práticas das mulheres indígenas que se expressa através de retóricas de assimilação e práticas influenciadas pelo racismo e o etnocentrismo. Ao falar de um feminismo hegemônico deixo claro que o feminismo não é um movimento monolítico e colonial como um todo, pelo contrário há esforços importantes para construir teoria e ação política democrática e

descolonizadora, mas essas abordagens são minoria quando se trata de contextos como o Latino-americano<sup>5</sup>.

Assim, a partir de posições unidimensionais, tal como a esquerda tem uma forma de entender o indígena, separando a questão de classe, o feminismo também o tem, separando a noção de gênero. De sua parte, os movimentos indígenas nessa mesma lógica podem dar preponderância ao étnico como questão explicativa da realidade das mulheres ou, em outros casos, transformam a dimensão étnica em um único modo de entender o problema das mulheres indígenas. Tudo isto evidencia uma luta entre ideologias e entre dimensões analíticas segregadas para entender uma realidade mais complexa articulada na dominação colonial. Esta mesma luta de ideologias interfere então na necessidade de problematizar a realidade, uma vez que as posturas androcêntricas dos movimentos indígenas em sua rejeição pelo “ocidental” como colonizador, repudiam ao feminismo e descartam as noções que a partir daí foram geradas, tal como a categoria de gênero. Em muitos casos, esses desencontros ocorrem desde um desconhecimento mútuo, mas em outros as tensões não se explicam somente a partir daí. Já enfrentei inúmeras vezes experiências em que a mera menção da categoria de gênero provoca gastura, principalmente entre alguns homens maias das organizações, que sem ter tempo para refletir sobre isso, falam de «gênero» como uma «nova forma de colonização». Não é preciso muito esforço para perceber se uma posição como esta constitui uma preocupação sincera ou se com isso se encontra a justificativa perfeita para não questionar suas relações de poder diante das mulheres indígenas. Comportamentos como fingir não entender a noção de gênero frente ao mínimo esforço, demonstrar desinteresse sobre a insistência das mulheres indígenas por problematizar sua realidade e aderir a explicações essencialistas na medida em que não colocam em risco seus poderes privados e públicos, são comuns de uma atitude androcêntrica que goza de privilégios. É difícil pensar que aqueles que agem dessa forma desconhecem os efeitos de seu comportamento, porque nós indígenas sabemos que uma atitude defensiva é muito comum frente à discussão do racismo na Guatemala quando se trata de problemas de relações de poder. Isto indica que se repetem comportamentos defensivos se a cadeia de poder nos dá privilégios e não são questionados.

As mulheres maias na Guatemala, desde distintas visões, perspectivas e posicionamentos, com muita força vêm falando e denunciando problemas que afetam as mulheres indígenas. Isto se vincula a distintos processos organizativos e ações políticas cujo fundamento filosófico é diverso, sendo um deles a Cosmovisão Maia, em torno da qual se desenvolvem princípios como: dualidade,

---

<sup>5</sup> Realizo uma discussão mais ampla sobre este tema em CUMES, 2008. *Multiculturalismo, género y feminismos: Mujeres diversas, luchas complejas*, em: PEQUEÑO, Andrea (compiladora). *Participación y política de mujeres indígenas en América Latina*, FLACSO, Ecuador.

complementaridade e equilíbrio, entre outros. Esta elaboração político-filosófica faz referência à ideia de que mulheres e homens maias estabelecem uma relação de completude e interdependência cujos aportes e esforços compartilhados se integram para construir vida e sociedade. Tal como tem sucedido com outras elaborações realizadas a partir da Cosmovisão Maia, estas tiveram uma aceitação ampla entre maias e entre gente não-maia que se identificam com estas lutas. Uma de suas características é que se elabora de forma independente à teoria feminista, se inspira no conteúdo dos idiomas maias e nas análises de formas reais de convivência. Assim, como horizonte, como utopia da sociedade tem uma função importante, mas quando se busca como uma vivência atual não suporta a evidência da realidade, pois o que se capta dentro da Cosmovisão Maia faz parte de um entrecruzamento maior de relações sociais e de poder, que é necessário observar. Isto ocorre porque a realidade que vivem mulheres e homens maias não se constrói de forma fechada “entre maias”, senão que se estrutura num contexto mais vasto de dominação colonial-patriarcal. Nessa perspectiva, sacralizar comportamentos e pensamentos, separando-os das relações de poder em que se estabelecem não ajuda a transformar a realidade, mas dá-se como certo que “está tudo bem”, e que o problema está na compressão que se faz das relações entre mulheres-homens maias.

As complexidades que existem nas relações sociais entre mulheres e homens maias, nem sempre são observadas de forma séria e cuidadosa por algumas vertentes do feminismo, como tinha mencionado. As posturas etnocêntricas também alimentaram e suscitaram respostas essencialistas. Nunca deixa de me surpreender como algumas feministas falam das mulheres maias como se fossem seres incapazes de “rebelar-se contra o poder masculino» quando «encarnam a cultura em seus corpos”. Acho muito ilustrativa em relação a essa problemática a ideia de *fósseis viventes*<sup>6</sup> (LAGARDE, 2001). A partir deste discurso feminista não se percebe que a reivindicação das formas de vida, em primeiro lugar, faz parte de um direito do qual elas sim gozam, e em segundo lugar, este tipo de luta se estabelece contra o racismo e aos modos coloniais de poder que as colocam em privilégios em relação às mulheres indígenas. Aspirar que as mulheres indígenas lutem apenas como indígenas é impor uma condição feminina que não é própria delas, pois suas condições de gênero são criadas não apenas diante de um patriarcado ocidental, mas também à frente de um sistema colonial. Nesse sentido, as rupturas e os distanciamentos entre mulheres indígenas, negras e aquelas que não pertencem a esses grupos, não reside no fato de que veem as mulheres não indígenas ambigualmente como inimigas históricas por causa do passado de dominação étnica, mas porque entre elas contemporaneamente há relações de poder, que muito pouco tende a ser discutido. Nesse caso o

<sup>6</sup> O destaque em itálico é da autora.

patriarcado desde os homens, pesa tanto como o racismo desde as mulheres. Enquanto isso, a subordinação das mulheres indígenas em contextos coloniais não só favorece aos homens indígenas, mas em uma escala crescente, beneficia as mulheres e os homens não indígenas devido à cadeia de subordinações que o sistema estabelece. Assim, paradoxalmente, quando os homens indígenas - e também mulheres- se fecham para discutir seriamente as condições e situações de opressão das mulheres indígenas, estão tornando intocável seu lugar no sistema colonial.

A realidade das mulheres mostra que separar «a cultura» ou o pensamento do tecido da vida tem riscos, porque há uma tendência a valorizar a contribuição das mulheres muito mais do que elas mesmas como seres humanos. Dizer que as mulheres são *guardiãs da cultura*, é um fato, porque na história do mundo elas foram responsabilizadas como guardiãs das culturas, das «raças», dos parentescos e das linhagens. O problema é que dar preponderância a isto não consegue ver o que significa ser uma guardiã da cultura em um contexto de desigualdade e opressão colonial-patriarcal. Da mesma forma, considerar os espaços como a família, a comunidade e o lugar das mulheres neles, como algo sagrado e inquestionável, não nos permite examinar os modos pelos quais se dão as relações de poder. É importante lembrar que o tipo de família e as comunidades, sem esquecer que são redutos de resistência, foram constituídas de acordo com as “necessidades” coloniais. Em consequência, ser mulher ou homem indígena, ser mulher ou homem não indígena não é em absoluto alheio à configuração colonial deste país. Em outras palavras, houve uma colonização da masculinidade e da feminilidade tanto em maias como em não indígenas. Esta tem sido uma experiência construída nas relações sociais e de poder, pois as mulheres indígenas estão localizadas no último degrau da cadeia colonial patriarcal. Seu lugar é *privilegiado* para observar as maneiras em que se estruturam e operam as formas de dominação; quer dizer, sua posição atribuída pela história, sua experiência e suas propostas podem oferecer uma epistemologia renovada que supere as formas fracionárias de leitura da realidade, que até agora só promovem -para as mulheres indígenas- uma inclusão limitada ou uma exclusão legitimada pelos dogmas. Seu lugar de subordinação oferece também propor um processo de libertação em que não só se observe as relações mulheres e homens, mas também aquelas estabelecidas entre mulheres-mulheres e homens-homens. Isto está relacionado com a ideia de que as mulheres - como agentes - têm a possibilidade de intervir e decidir sobre a vida que querem levar.

Desde esta lógica, tanto o colonialismo como o patriarcado foram capazes de afetar o sentido da vida na ordem social em que vivemos, porque intervém nas relações de poder e nos molda de acordo com nossa posição no sistema de hierarquias e privilégios. Nos reorganiza a partir de adentro.

A colonização oprimiu os homens no mundo público, mas os empoderou no privado (SEGATO, 2010). Do mesmo modo que a colonização aproximou as mulheres brancas dos homens por meio de um pacto racial, embora as distanciam nas diferenças de gênero, eles estão unidos por privilégios raciais. Pela mesma razão, parece que a reconfiguração interna dessa sociedade poderia se dar a partir do conhecimento de como operam em nossas vidas as relações de poder que fizemos nossas. Como diz Judith Butler (2001), em todo ser humano a submissão é paradoxal. Uma das maneiras em que nos é mais familiar entender o poder consiste em se dominados por um poder externo a nós mesmos. No entanto, é algo muito distinto descobrir que nossa própria formação como sujeito depende de algum modo desse poder. Estamos acostumados a conceber o poder como algo que exerce pressão sobre o sujeito desde fora, algo que o subordina e relega a uma ordem inferior. Ainda se entendemos o poder como algo que também forma o sujeito proporcionando-lhe a mesma condição de sua existência e a trajetória de seu desejo, então, o poder não é apenas algo que nos opomos, mas também de maneira muito marcada é algo de que dependemos para nossa existência e que abrigamos e preservamos nos seres que somos. Em outras palavras, o poder nos é imposto e enfraquecidos por sua força acabamos internalizando-o ou aceitando suas condições. E só terminamos aceitando suas condições quando dependemos dela para nossa existência. Assim, a submissão consiste em dependência de um poder que não escolhemos, mas que paradoxalmente sustenta nossa potência.

## PENSANDO O FUTURO A PARTIR DE UM LUGAR PROBLEMATIZADO

A partir do exposto, digo que nosso lugar na sociedade é um lugar de conhecimento. Isso nos permite investigar: o que acontece com uma sociedade cuja realidade é estruturada mediante múltiplas formas de dominação? Como são compreendidas as relações de poder nesse tipo de sociedade? Em que bases se estruturam as exclusões? Que conteúdo damos às nossas demandas? O que é que desejamos transformar? Que horizontes ou utopias emancipatórias deveriam nos guiar? Desde esse ponto de vista, podemos fornecer uma interpretação e uma forma de conhecimento do ou dos sistemas de dominação distinto ao que outros atores têm mostrado e foi traduzido pelos movimentos de esquerda, o feminismo e os movimentos indígenas. Cada um desses movimentos emancipatórios e revolucionários fez história, seria absurdo negá-lo, mas também escondem exclusões porque respondem a características de sujeitos particulares cuja experiência se pretende generalizar.

A experiência das mulheres indígenas e afrodescendentes é capaz de questionar o tipo de civilização que não problematizam os movimentos de esquerda e feministas em sua posição

hegemônica. É uma civilização que fragmentou a realidade, seu conhecimento e sua transformação. Este tipo de civilização tem condicionado as lutas indígenas.

Embora as mulheres tenham uma grande força nesses movimentos, este é um lugar difícil para falar de suas opressões e de suas formas de solução porque prevalece a experiência, a palavra e a autoridade dos homens, ou melhor, a autoridade masculina. Frequentemente se culpa as mulheres indígenas e afrodescendentes deste fracasso, afirma-se que tenham crises de identidade ou de não conseguirem definir suas lealdades porque estão em um movimento e outro, questionando tanto um quanto outro. Acredito que isso é resultado de uma cultura monista, unilateral e unidimensional. Então o que acontece com a diversidade? Tem se tornado um slogan de moda, mas não é levado às suas últimas consequências.

Como venho indicando, essa proposta das mulheres negras e indígenas, por questionar um sistema mais amplo, interpela não apenas o feminismo, mas também outras formas de reivindicação como o movimento indígena e o movimento negro. Não obstante, nesta era do multiculturalismo onde as diferenças, muitas vezes, passam a ter importância capital, o fato de que as mulheres indígenas e negras questionemos desde nosso lugar na história, nos coloca em alguns problemas. Há quem pense que não é estrategicamente útil questionar os movimentos quando estes têm uma vida frágil em um sistema de dominação maior. Ao contrário, minha posição é que a única forma para que os movimentos possam se consolidar é não se construir sobre bases de aparência, mas sim por meio de relações sólidas de “democracia”. Para Edward Said (2006), o trabalho intelectual (político e acadêmico) nas sociedades colonizadas consiste em construir campos de coexistência em vez de campos de batalha.

Mulheres indianas como Avtar Brah (2004) e negras como bell hooks<sup>7</sup> (2004) argumentam há muito tempo que a crise não está nas mulheres negras e indígenas, mas na sustentação epistemológica e política dos mesmos movimentos que refletem sua sociedade. Elas propõem que as mulheres indígenas e negras tenham então um privilégio epistêmico; quer dizer, que sua experiência mais ampla é uma oportunidade de mudar a forma como pensamos o poder, a dominação, a política e a transformação da sociedade. Expõem que não é que dividimos os movimentos, é que estes nasceram divididos e fragmentados para nossas realidades e necessidades. Isto tem atrasado soluções mais radicais para nossa problemática, porque perdemos muito tempo deslegitimando uns aos outros e competindo para ver quem tem a razão histórica. Essas autoras feministas argumentam que parece essencial reverter essa situação para que não compartimentalizemos, dividamos ou hierarquizemos as

<sup>7</sup> Minúsculas, grafia com a qual a autora reivindica seu nome.

opressões, mas formulemos em vez disso estratégias para desafiá-las em conjunto com base na compreensão de como se conectam e se articulam (BRAH, HOOKS, 2004).

As mulheres indígenas têm uma experiência que desafia diretamente a estrutura social. Elas estão questionando um sistema-mundo opressivo e interconectado. Estão contribuindo para a construção de um sujeito coletivo não absorto na etnicidade ou gênero, mas criador de novas formas de vida libertadoras. Sua voz é importante porque, como eu disse, não é o mesmo questionar o poder desde o centro que desde as margens, e estas vozes das margens nos dão contribuições fundamentais sobre como melhor interpretar o poder.

Finalmente, compartilho as palavras de Silvia Rivera Cusicanqui (2010), no sentido de que os povos indígenas – as mulheres e os homens - não somos peças de museu, somos seres contemporâneos, atuais e esta condição é um direito que devemos defender. Em outros termos, não vivemos uma cultura eterna, mas também *fazemos* cultura como qualquer povo vivo (MAMDANI, 2002). Temos o direito de dignificar nosso passado, mas em conexão direta com o presente e o futuro. Concordo com Rita Segato (2008), que não é a repetição de um passado que faz um Povo, mas a constante deliberação do que se quer ser com base num diálogo que consegue trançar sua história de uma maneira diferente do que tem sido. O que devemos recuperar é a capacidade usurpada de tecer os fios de nossa própria história. Nesse caso, o pensamento crítico, entendido como o exercício de critério, que surja entre os maias, entre as mulheres é um recurso necessário.

## REFERÊNCIAS

ACEVEDO, Saríah. La transición incompleta entre la homogeneidad y la multiculturalidad en el Estado de Guatemala: el Ministerio de Cultura y Deportes. In: BASTOS, Santiago e CUMES, Aura (Orgs.). **Mayanización y vida cotidiana: la ideología multicultural en la sociedad guatemalteca**. Volumen 2: Los estudios de caso. Guatemala: FLACSO CIRMA Cholsamaj, 2007, pp. 09-44.

BRAH, Avtar. ‘Diferencia, diversidad y diferenciación’. In: HOOKS, Bell et al (Orgs.). **Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras**. Madrid, España: Traficantes de sueño/Mapas, 2004, pp. 107-136.

BUTLER, Judith. **Mecanismos psíquicos del poder. Teoría sobre la sujeción**. Valencia: Ediciones Cátedra Universidad de Valencia. Instituto de la Mujer, 2001.

ESQUIT, Edgar. **La superación del indígena. La política de modernización entre las élites indígenas de Comalapa**. Siglo XX. 2008. Tesis (Doctorado en Ciencias Sociales) - El Colegio de Michoacán, Zamora, Michoacán, 2008.

HOOKS, Bell. 'Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista'. In: HOOKS, Bell et al (Orgs.). **Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras.** Madrid, España: Traficantes de sueños/Mapas, 2004, pp. 33-50.

LAGARDE, Marcela. 'Poder, relaciones genéricas e interculturales'. In: LAGARDE, Marcela et al. **Conferencias Internacionales: primer encuentro mesoamericano de estudios de género.** Guatemala: Colección estudios de género 5. FLACSO, 2001, pp. 13-50.

MAMDANI, Mahmood. Darle sentido histórico a la violencia política en el África Poscolonial. **Revista de Historia Internacional**, México, N. 14, Año 4, 2003. Disponible em: <http://aleph.academica.mx/jspui/handle/56789/11424>

MOHANTY, Chandra Talpade. De vuelta a "Bajo los ojos de Occidente": la solidaridad feminista a través de las luchas anticapitalistas. In: NÁVAZ, Suárez et al. (eds.). **Que cada Pueblo teja los hilos de su historia: El argumento del Pluralismo Jurídico en diálogo didáctico con legisladores.** Ponencia presentada en el **Congreso de Antropología Jurídica**, Bogotá, 2008. Disponible em: <https://cimi.org.br/2008/12/28186/>

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Ch'ixinakax utxiwa Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores.** Buenos Aires: Retazos, Tinta Limón ediciones, 2010.

SAID, Edward W. **Representaciones del intelectual.** España: Debate, 2007.

SEGATO, Rita Laura. **Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial.** 2010. Disponible em: <http://www.uned-illesbalears.net/Tablas/risquez3.pdf>

SEGATO, Rita Laura. **Que cada Pueblo teja los hilos de su historia: El argumento del Pluralismo Jurídico en diálogo didáctico con legisladores.** Ponencia presentada en el **Congreso de Antropología Jurídica**, Bogotá, 2008.

SUÁREZ NÁVAZ, Liliana. Colonialismo, gobernabilidad y feminismos poscoloniales. In: NÁVAZ, Suárez et al. (eds.). **Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes.** Madrid: Ediciones Cátedra, Universitat de Valencia, Instituto de la Mujer, 2008, pp. 24-67.