



VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade

**IV Seminário Internacional
Corpo, Gênero e Sexualidade**

**IV Luso-Brasileiro Educação
em Sexualidade, Gênero,
Saúde e Sustentabilidade**

**Corpo, gênero e sexualidade:
Memórias, lutas e insurgência
nas educações**

Organização

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva
Paula Regina Costa Ribeiro
Teresa Vilaça
Vilma Nonato de Brício

ISBN: 978-65-86901-98-6



Corpo, gênero e sexualidade: Memórias, lutas e insurgências nas educações

Organização

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

Paula Regina Costa Ribeiro

Teresa Vilaça

Vilma Nonato de Brício



Corpo, gênero e sexualidade:
Memórias, lutas e insurgências nas educações

C822 Corpo, gênero e sexualidade: Memórias, lutas e insurgências nas educações / organizadoras, Elenita Pinheiro de Queiroz Silva ... [et al.]. - Campina Grande: Realize editora, 2023.

415 p. : il.

ISBN 978-65-86901-98-6

1. Gênero. 2. Educação em sexualidade. 3. Diversidades.
I. Título. II. Silva, Elenita Pinheiro de Queiroz. III. Ribeiro, Paula Regina Costa. IV. Vilaça, Teresa. V. Brício, Vilma Nonato de.

21. ed. CDD 305.3

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

CONSELHO CIENTÍFICO

Prof. Dr. Adalberto Ferdnando Inocêncio (UEM)
Prof. Dr. Ailton Mello (Unilavras)
Prof. Dr. André Luiz dos Santos Silva (UFRGS)
Prof. Dr. André Morando (IFRS-PA)
Prof^a. Dr^a. Bianca Salazar Guizzo (Ulbra)
Prof^a. Dr^a. Carin Klein (Ulbra)
Prof^a. Dr^a. Claudia Ribeiro (UFLA)
Prof^a. Dr^a. Claudiene Santos (UFS)
Prof^a. Dr^a. Constantina Xavier Filha (UFMS)
Prof^a. Dr^a. Elaine de Jesus Souza (UFCA)
Prof^a. Dr^a. Eliane Vianey de Carvalho (UFLA)
Prof^a. Dr^a. Fabiana Aparecida de Carvalho (UEM)
Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis (UFLA)
Prof. Dr. Felipe Bastos (Colégio de Aplicação João XXIII - UFJF)
Prof. Dr. Fernando Seffner (UFRGS)
Prof^a. Dr^a. Gisele Ruiz da Silva (FURG)
Prof^a. Dr^a. Ila Maria Silva de Souza Mendes de Freitas (UFLA)
Prof^a. Dr^a. Joanalira Corpes Magalhães (FURG)
Prof^a. Dr^a. Joyce Ribeiro (UFPA)
Prof^a. Dr^a. Juliana Lapa Rizza (FURG)
Prof^a. Dr^a. Juliana Vargas (Ulbra)
Prof. Dr. Leandro Veloso Silva (UFLA)

Prof. Dr. Luiz Mazzei (Colégio de Aplicação – UFF)

Prof. Dr. Marcos Lopes Souza (UESB)

Prof. Dr. Marlyson Junio Alvarenga Pereira (UFLA)

Prof^a. Dr^a. Nádia Geisa Souza (UFRGS)

Prof^a. Dr^a. Nathalye Nallon Machado (Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora/MG)

Prof^a. Dr^a. Paula Regina Costa Ribeiro (FURG)

Prof. Dr. Raphael Albuquerque de Boer (FURG)

Prof. Dr. Roney Polato de Castro (UFJF)

Prof^a. Dr^a. Sandra Karina Barbosa Mendes (UFPA)

Prof. Dr. Sandro Prado Santos (UFU)

Prof. Dr. Sérgio Bandeira do Nascimento (UFPA)

Prof^a. Dr^a. Talamira Taita Rodrigues Brito (UESB)

Prof^a. Dr^a. Tatiana Souza de Camargo (UFRGS)

Prof^a. Dr^a. Teresa Vilaça (UMINHO/PT)

Prof^a. Dr^a. Vilma Nonato de Brício (UFPA)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO “MEMÓRIAS, LUTAS E INSURGÊNCIAS NAS EDUCAÇÃOES” Elenita Pinheiro de Queiroz Silva Paula Regina Costa Ribeiro Teresa Vilaça Vilma Nonato de Brício	11
COEDUCACIÓN, GÉNERO Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO Amparo Zacarés-Pamblanco	15
MEMÓRIAS, LUTAS E INSURGÊNCIAS NA EDUCAÇÃO Ana Maria Colling	27
SEXUALIDADES EM CHAVE NEOLIBERAL E NEOCONSERVADORA: TEMPOS DIFÍCEIS PEDEM SEXUALIDADES FURIOSAS Alexandre Filordi de Carvalho	42
CRIANÇAS, HISTÓRIAS E BANHEIROS: PROVOCAÇÕES DISSIDENTES PARA ADIAR O FIM DO MUNDO Alexandro Rodrigues	58

O DIVERSO AFRICANO E A VIOLENTA OCIDENTALIZAÇÃO DOS CORPOS DIFERENTES 80

Celso Luiz Prudente

“EU NÃO ANDO SÓ”:

AGÊNCIA E AS REDES COLABORATIVAS DE MULHERES NEGRAS EDUCADORAS 97

Núbia Regina Moreira

EIXOS TEMÁTICOS

**PEDAGOGIAS DE GÊNEROS E SEXUALIDADES EM MÍDIAS E ARTEFATOS CULTURAIS:
UM CAMPO PRODUTIVO DE ESTUDOS E PESQUISAS NO CONTEMPORÂNEO 107**

Anderson Ferrari

Joanalira Corpes Magalhães

Roney Polato de Castro

GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA:

NOVAS AMEAÇAS, ENFRENTAMENTOS E POSSIBILIDADES DE RESISTÊNCIAS 126

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

Marcos Lopes de Souza

Paula Regina Costa Ribeiro

SEXUALIDADES, GÊNEROS E EDUCAÇÃO:

PROBLEMATIZAÇÕES EM ARTIGOS APRESENTADOS NO SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE 143

Constantina Xavier Filha

Cláudia Maria Ribeiro

Samanta Felisberto Teixeira

GÊNERO, CORPO, SEXUALIDADE, DIFERENÇA NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: COMPOSIÇÃO DE FRENTES DE RESISTÊNCIAS E CAMPOS DE ESPERANÇAS	159
Sandro Prado Santos Fabiana Aparecida de Carvalho Adalberto Ferdnando Inocêncio	
INFÂNCIAS, EDUCAÇÃO E A VIDA COMO OBRA DE ARTE: CONEXÕES, DESCONTINUIDADES E SUBJETIVIDADES LIBERTÁRIAS NO CONTEXTO PANDÊMICO	182
Fábio Pinto Gonçalves dos Reis Breno Alvarenga Almeida Katia Batista Martins	
RELAÇÕES DE GÊNERO EM ESCOLAS SITUADAS EM CONTEXTO DE ALTO ÍNDICE DE VIOLÊNCIA VIVIDA POR MULHERES: RESULTADOS DE UMA AGENDA DE PESQUISA	202
André Luiz dos Santos Silva Ariane Correa Pacheco Ananda Nasai Machado de Oliveira Carol Muller Diênifer Monique da Conceição Maria Angelita Cordeiro Morgana Stein Steffens Priscila Renata Martins Rômulo Henrique Kunzler	
REFLEXÕES SOBRE O EIXO TEMÁTICO 30 “PRÁTICAS CORPORAIS: DIÁLOGOS COM CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE”	219
Leandro Teofilo de Brito Fabiano Pries Devidé	

EDUCAÇÃO E VIOLÊNCIAS NA ESCOLA:

POR UMA EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE ACESSO, PERMANÊNCIA E CONDIÇÕES EQUITATIVAS DE APRENDIZAGEM.....

238

Dayana Brunetto

Léo Ribas

Zuleide Paiva da Silva

Amélia Tereza Santa Rosa Maraux

#DCSEMASEDIO:

DEBATENDO ASSÉDIO MORAL E SEXUAL EM ESPAÇOS DE CIÊNCIA E DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA.....

262

Ana de Medeiros Arnt

Aline Marcele Ghilardi

Beatriz Hörmanseder

Tassio Denker

FORMAS DE VIVER E DESEJAR NA ARTE E NA GEOGRAFIA:

PERSPECTIVAS PARA PENSAR CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE.....

280

Ana Maio

Andrea Ortigara

MÚSICA QUEER BRASILEIRA:

PROTAGONISMO NO UNIVERSO POP.....

295

Gilvan da Costa Santana

Elza Ferreira Santos

“SE NÃO PODE VENCÊ-LOS, JUNTE-SE A ELES!”

A EVOLUÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE PODER.....

312

Will Paranhos

ESTUDOS CRÍTICOS DA HETEROSSEXUALIDADE:

UMA INTRODUÇÃO AO CAMPO.....

329

Bruno Reis

Daniel Kveller

Thalita Bastos

CORPOS QUE GESTAM, MATERNIDADE, ASSISTÊNCIA À SAÚDE E VIOLÊNCIA:

NARRATIVAS LITERÁRIAS, ÉTICA E BIOÉTICA NOS CUIDADOS EM SAÚDE; MOVIMENTOS SOCIAIS E

RELATOS DE EXPERIÊNCIA.....

351

Claudia Carneiro Peixoto

Kelley Baptista Duarte

Sondre Alberto Schneck

QUANDO UM FILHO SEGUE UMA ORIENTAÇÃO DIFERENTE DA SONHADA PELOS PAIS –

UM DIÁLOGO SOBRE GÊNERO E RELIGIÃO.....

371

Rita Cristiana Barbosa

Thaís de Matos Barbosa

CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA:

A ATUAÇÃO DO GRUPO DE PESQUISA GÊNERO, CORPO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO.....

397

Alessandra Pavolin Pissolati Ferreira

Luciana Aparecida Siqueira Silva

Lourdes Maria Campos Corrêa

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

APRESENTAÇÃO

“Memórias, lutas e insurgências nas educações”

A experiência é [...] algo que [nos] acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos (LARROSA, 2014, p. 10).

Este livro arquiva as experimentações de pensamento mobilizadas no VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Género, Saúde e Sustentabilidade, realizado no período de 14 a 17 de setembro de 2022. O Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade tem sua primeira edição em 2003 e, a partir dos efeitos construídos pelas edições seguintes, tornou-se, em 2011, um evento internacional. As edições do Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, assim como o Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE que lhe dá origem, vem se constituindo como espaço-tempo de produção de CONFETOS “um espaço híbrido de conceitos e afetos” (SATO et al., 2004, p. 44), desafiando os padrões hegemônicos da ciência moderna ancorados em um modelo de racionalidade afastada da afetividade, da subjetividade

Nesta edição dos eventos foram construídas parcerias e conexões entre/com pesquisadores/as, professores/as, ativistas, estudantes de pós-graduação e de Iniciação Científica de dez universidades públicas brasileiras e uma universidade portuguesa: Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal de Lavras (UFLA); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Universidade Estadual de Maringá

(UEM); Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e pela Universidade do Minho (UMINHO, Portugal). A FURG, a UFU, a UMinho e a UFPA foram as instituições que assumiram a coordenação geral dos eventos.

As conexões daqui e d'além mar possibilitaram a realização da 8ª Edição do Seminário em 2022, com o tema “Memórias, lutas e insurgências nas educações”. Nessa edição, experimentamos o formato virtual, de modo que a troca de experiências entre pesquisadores/as, professores/as, ativistas de várias regiões do país e de países como Portugal, México, Espanha, entre outros, marcou o trabalho da Coordenação ampliada do evento, dos Eixos Temáticos, dos Simpósios Temáticos.

A comemoração dos 20 anos do GESE e a realização dos eventos ocorreram em um período marcado pelo recrudescimento do “neoliberalismo neoconservador”, expressão cunhada por Dardot e Laval (2016), pelas mudanças climáticas resultantes dos ataques e degradação da vida no planeta. Estas marcas acentuam as condições de vulnerabilidades extrema em que vivem muitas parcelas da população mundial.

De um lado, a ascensão da extrema-direita, com suas pautas ultra moralizantes, ancora-se na política de ódio, atravessa discursividades de políticos/as, pais/mães, líderes religiosos, instituições. No Brasil, esse fenômeno exigiu-nos a intensificação de lutas contra os ataques desferidos a corpos, gêneros e sexualidades insurgentes, especialmente com o golpe de 2016.

De outro lado, os compromissos com o direito à saúde, com a defesa sustentável de todas as formas de vida no planeta Terra também exige-nos pensar e propor ambientes de debate e circulação de conhecimentos que favoreçam ao alcance destes compromissos. A produção de conhecimento no campo de estudos de corpo, gênero, saúde, sexualidade, sustentabilidade possibilita que as lutas e insurgências conectem universidade, sociedade, cientistas, docentes da educação básica, discentes, ativistas não só na denúncia do machismo, misoginia, sexismo, LGBTfobia, impactos ambientais, mas, sobretudo, na afirmação de experiências capazes de promover rupturas com padrões extrativistas como os cisheteronormativos, capitalistas, racistas. Apostamos em produção e circulação de conhecimentos que apontem para modos possíveis de ensejar experiências de expansão da vida, de todas as formas de vida.

Desse modo, este livro se inscreve como “um território de passagem” (LARROSA, 2002), ao arquivar textos que tangenciam o tema geral do evento, “Memórias, lutas e insurgências nas educações” em suas interconexões com corpo, gênero, sustentabilidade, saúde e sexualidade. Textos apresentados pelos/as palestrantes e coordenadores/as de Eixos Temáticos, que expandem a possibilidade de produzir outros efeitos e marcas possíveis para

mundos sustentáveis. Os textos que integram esta coleção fazem vibrar as intensidades das insurgências construídas nos Seminários. Esperamos que eles produzam experiências, atuem como acontecimento. Que eles possam se constituir em ferramentas que nos favoreça, parafraseando Larrosa (2011, p.11) “[...] a dizer o que ainda não *sabemos* dizer, o que ainda não *podemos* dizer, ou o que ainda não *queremos* dizer. [...] ajudar-nos a formar ou a transformar a *nossa* própria linguagem, a falar por *nós* mesmo, ou a escrever por *nós mesmos*”¹ (LARROSA, 2011, p. 11).

Nesse sentido, as publicações pós-seminários não se restringem a meros protocolos normativos de divulgações de textos produzidos para os eventos ou da tradução escrita dos textos das palestras, conferências. Eles resultam de processos de construção de lutas e resistências, de cada uma/um das/dos suas/seus autoras/es, das análises e experiências vividas em seus grupos, instituições, campos de investigação, e da escuta, debate e reflexão dos trabalhos apresentados em cada eixo e simpósio temático.

Temos, portanto, produções que nos revelam as diversas linhas de composição dos eventos e de um tempo vivido. Um tempo marcado pela historicidade, pelos afetos, pelas marcas que tecem subjetividades, corpos, vidas, experiências. Tempo da experiência de vidas e fazeres de pesquisadoras e pesquisadores, educadoras e educadores, ocupantes de lugares sociais, culturais, geográficos diversos, mas todas e todos ocupados com as seguintes garantias:

- da diferença – marca constitutiva e necessária na construção de uma vida decente;
- de processos verdadeiramente sustentáveis – uma sustentabilidade que assegure a manutenção das diferentes formas de vida no planeta;
- de uma educação de qualidade – uma educação que acolha e assegure a distribuição de conhecimentos a todas, todos e todes, de modo a facultar-lhes as ferramentas necessárias a leitura do mundo e da vida no tempo presente-passado-futuro; e,
- com a garantia de que as produções neoconservadoras e neoliberais em vigência fazem sucumbir e suplantar a vida no planeta, por isso devem ser desmontadas e superadas por produções outras. Produções que apostem nas diferenças, na sustentabilidade e em processos educativos plurais, justos e afetivos.

1 Os termos sublinhados refere-se ao ajuste de tempo verbal que realizamos no texto do autor.

- Convidamos você ao mergulho em cada texto, ao mergulho no livro. Desejamos que ele potencialize não apenas a experiência com as apostas apresentadas, mas a criações de outros mundos e modos de viver distantes dos ditames neoliberais e neoconservadores. Desejamos que os efeitos produzidos por estas escritas-vivas sirvam como aberturas e lugares de pensamento, lugares sensíveis, lugares de “memórias, lutas e insurgências nas educações”.

Boa leitura!

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva
Paula Regina Costa Ribeiro
Teresa Vilaça
Vilma Nonato de Brício

REFERÊNCIAS

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad.: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

SATO, Michèle; PASSOS, Luiz A.; ANJOS, Alexandre; GAUTHIER, Jacques. **Jogo de luzes**: sombras e cores de uma pesquisa em educação ambiental. *Revista de Educação Pública*, v. 13, n. 23, 31-55, 2004.

COEDUCACIÓN, GÉNERO Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Amparo Zacarés-Pamblanco

En todo foro informativo hay que dejar claro desde el principio los términos de la exposición. En mi caso, dado que el contexto de la comunicación va dirigida a la formación del profesorado, quiero recalcar antes que nada la importancia de educar para vivir la diferencia sexual con tranquilidad y poder socializarse con visibilidad. En ese sentido, el enfoque de género que quiero tratar este seminario es el que está recogido en las dos Leyes Orgánicas LO1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la violencia de género¹ y LO3/2007 para la Igualdad efectiva entre mujeres y hombres². Dos leyes en vigor en España y que tienen carácter normativo en todas las zonas territoriales y autonómicas de la Administración educativa. Además está el marco de referencia de la nueva ley educativa que acaba de aprobarse y que recibe el nombre de LOMLOE³. Esta ley incluye un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación, fomentando en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual.

Este planteamiento retoma la idea clave de la discriminación, la situación de desigualdad y de poder con la que históricamente se han construido las relaciones entre niños y niñas, hombres y mujeres. Esta desigualdad estructural y sistémica motiva a prevenirla, detectarla y actuar con rigor y profesionalidad en los centros

1 LO 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. <https://boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2004-21760>

2 LO 3/2007 para la Igualdad efectiva de mujeres y hombres <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-6115>

3 Lomloe., <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>

educativos. De su urgencia y necesidad dan cuenta los datos recogidos en la Macroencuesta de Violencia de Género del Ministerio de Igualdad (2019)⁴. Se sabe que una de cada cuatro adolescentes de 16 y 17 años sufre violencia psicológica y de control: el 6,2% de las adolescentes de 16 y 17 años ha sufrido violencia física por parte de parejas o exparejas, el 6,5% violencia sexual, el 16,7% violencia emocional y el 24,9% violencia psicológica o de control. Tal evidencia precisa de una respuesta coeducativa como política pública de igualdad preventiva que proteja a las víctimas y haga del centro educativo un lugar seguro sin violencia de género.

I CENTROS DE FORMACIÓN, INNOVACIÓN Y RECURSOS EDUCATIVOS

Es evidente que a mayor desigualdad, mayor violencia. En términos de biopolítica feminista⁵, es en el cuerpo de la mujer donde se ejerce el poder y se sufren todo tipo de violencias a causa de la desigualdad estructural que permea a toda la sociedad y a las mismas relaciones entre los sexos. Por eso mismo, educar en y para la igualdad supone trabajar a nivel docente a fin de erradicar la violencia que las mujeres padecen por el hecho de ser mujeres. Al respecto, se hace preciso citar los artículos 23, 24 y 25 de la LO3/2007 que expresan las indicaciones a seguir por las Administraciones Educativas. El artículo 23, en concreto, especifica la importancia de la educación para la igualdad de mujeres y hombres, mientras que el artículo 24 se centra en la integración del principio de igualdad en la política de educación. Y, por último, en el artículo 25 se trata la igualdad en el ámbito de la educación superior.

Estos tres artículos refuerzan que el sistema educativo ha de incluir entre sus fines la igualdad de derechos y de oportunidades entre las mujeres y los hombres. También ha de incluir, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y el fomento de la igualdad plena entre unas y otros. Por eso mismo se indica que las Administraciones educativas han de desarrollar diversas actuaciones a fin de conseguirlo. Estas actuaciones aparecen mencionadas en el artículo 24, apartado 2, y son las siguientes:

4 <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/macroencuesta2015/Macroencuesta2019/home.htm>

5 Adams, Carol, *The Sexual Politics of Meat: A Feminist-Vegetarian Critical Theory*. Nueva York, Continuum, 1990. Existe traducción en español en *La política sexual de la carne: una teoría crítica feminista vegetariana*. Ochodoscuatro Ediciones, 2016.

- a) La atención especial en los currículos y en todas las etapas educativas al principio de igualdad entre mujeres y hombres.
- b) La eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos.
- c) La integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado.
- d) La promoción de la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los órganos de control y de gobierno de los centros docentes.
- e) La cooperación con el resto de las Administraciones educativas para el desarrollo de proyectos y programas dirigidos a fomentar el conocimiento y la difusión, entre las personas de la comunidad educativa, de los principios de coeducación y de igualdad efectiva entre mujeres y hombres.
- f) El establecimiento de medidas educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la Historia. .

Tales indicaciones merecen ser conocidas para entender algunos de los proyectos educativos que citaré más tarde y que se vienen desarrollando en el marco de la Administración educativa de la Comunitat Valenciana dentro de España. En esta zona territorial con autonomía en materia educativa, los centros de formación del profesorado reciben el nombre de CEFIRES⁶ y existen en las tres provincias (Alicante, Castellón y Valencia). Son centros de formación, innovación y recursos educativos. En otras palabras, son los órganos de la Administración educativa para la formación permanente del personal docente y actúan según las indicación de la Subdirección General de Formación del Profesorado. La finalidad de los CEFIRE es la de favorecer la formación del docente como profesional exigida para la formación personalizada, la participación y colaboración de los padres y tutores, la atención a la diversidad, el desarrollo de capacidades, el fomento de hábitos educativos e instructivos, la actividad investigadora, la orientación educativa, la evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje, la

6 <https://ceice.gva.es/es/web/formacion-profesorado/cefire>

relación con el entorno, la formación en el respeto y defensa del medio ambiente y la educación en valores. Es importante saber que actúan de manera coordinada y siguiendo las indicaciones que se establecen tanto desde el Servicio de Planificación y Gestión de la Formación Permanente del Profesorado, como desde la Subdirección General de Formación del Profesorado. La red de CEFIRE incorpora los CEFIRE territoriales y CEFIRE específicos.

II PROYECTO DE FORMACIÓN COEDUCACENTRES

En estos centros de formación docente y siguiendo las líneas rectoras del art. 24 de la LO3/2007, donde se menciona la necesidad de impulsar proyectos de coeducación dirigidos a la comunidad educativa, en el curso 2020-21 se diseñó y puso en marcha el **Programa Piloto Coeducacentres**⁷. En este proyecto el punto de partida es la educación para la paz con perspectiva crítica de género para crear una cultura de centro en favor de la igualdad entre niños, niñas y jóvenes de ambos sexos. Se da el caso que este proyecto ha realizado ya su pilotaje y en el presente curso 2022-2023 se oferta como formación de profesorado a través de los CEFIRES.

Hay que subrayar que Coeducacentres surgió para desarrollar una cultura de paz con enfoque de género que se asumiera como cultura de centro. En ese sentido se abordan las actitudes violentas y el conflicto desde cuatro categorías: poder, relación, rendimiento e identidad. Dicho esto, la pregunta que subyace es la de **¿por qué un enfoque de género?**. La respuesta es obvia: por la violencia estructural y sistémica que padecen históricamente las mujeres y dado que este hecho no es algo anacrónico sino que persiste en actualidad con mayor o menor evidencia según en el área geopolítica en la que se viva. A mayor desigualdad mayor violencia, de ahí la importancia de formar en y para la igualdad y reconsiderar medidas de ajuste en la mediación con perspectiva de género. Conviene recordar que por género se entiende la construcción cultural por la que se asigna a las personas

7 <https://amparozacares.com/igualdad-y-convivencia/> El proyecto elqui varem El proyecto Coeducacentres fue coordinado por Naricidad Fajardo, directora del Plan Director de Coeducación de la Consellería de Educación de Generalitat Valenciana. La redacción del proyecto corrió a cargo a nivel legal de las juristas Ana Julián Edo y Elisa Pérez Iniesta de Gracia y a nivel didáctico de las profesoras Rosa Andrés Eixarch, Josefina Carreño Montoya, Elena Simón Rodríguez, Mau Monleón-Pradas y Amparo Zacarés Pamblanco, con la incorporación posterior del profesor Agustín Zaragoza Granell que en todo momento contaron con el apoyo de las asesoras y asesores de los CEFIRES territoriales.

determinados roles, funciones, ocupaciones, valores y expectativas según hayan nacido hombre o mujer. Los estereotipos de género son las ideas preconcebidas sobre lo que deben ser las mujeres y los hombres. Según estos estereotipos de género, las mujeres se relacionan con un modelo determinado de belleza, dependencia, sumisión y pasividad. Y, por el contrario, los hombres se asocian con un modelo determinado de fuerza, poder, autosuficiencia, competitividad y en ocasiones violencia. Es, pues, la asimetría entre los sexos la que exige conductas de ajuste para afrontar las desavenencias, los desacuerdos y conflictos diversos que se dan entre personas de diverso sexo.

Veamos este enfoque de género en los **conflictos de poder para mostrar qué se quiere decir con ello**. Un conflicto de poder se produce cuando una de las partes domina a la otra. Como se sabe, el machismo defiende el dominio del varón sobre la mujer, de ahí que sea importante saber detectar los tres indicadores del maltrato: poder, control, aislamiento. Estos estereotipos de género fomentan los conflictos de poder entre parejas y en las relaciones personales y laborales. En una relación sana nadie manda sobre otro y las dos personas se respetan y se muestran afecto y apoyo mutuo. Es obvio que un conflicto de poder puede surgir ocasionalmente y puede solucionarse dialogando, pero cuando los conflictos de poder se producen de manera repetitiva y una misma persona quiere tener siempre la razón e imponer su criterio, hay que prestar atención porque podría tratarse de maltrato y podría tener su raíz en cuestiones de género.

Por su parte, los **conflictos de relación se refieren** al vínculo que existe entre dos personas, en general suelen ser conflictos de comunicación. De ahí que haya que aprender a comunicarse de forma asertiva y a saber gestionar las emociones. En esto hay que recordar que las mujeres han estado durante siglos privadas de voz y de palabra en el espacio público. En la Antigüedad solo merecían hablar y ser escuchados en el ámbito público los varones que disfrutaban de *isegoría* (igualdad de palabras) y de *isonomía* (igualdad ante la ley). Las inercias sexistas han perdurado hasta nuestros días, de ahí la importancia de aprender la asertividad, emplear un lenguaje inclusivo que de visibilidad a las mujeres y evitar el mansplaning⁸ que es la táctica por la que los varones interrumpen a las mujeres para explicarles algo con condescendencia por entender que ellos tienen más dominio del tema por el solo hecho de ser hombres.

8 Término popularizado en 2008 por la escritora Rebecca Solnit.

En cuanto a los conflictos de rendimiento, también guardan relación con los resultados del aprendizaje. Estos conflictos no se deben solo al mismo proceso de aprendizaje sino a otras variables de género como son los problemas de autoestima provocados por la falta de reconocimiento que han tenido las contribuciones de las mujeres en la cultura. También, se añaden cuestiones domésticas ya que todavía son más las adolescentes que los adolescentes quienes se encargan del cuidado de los hermanos menores, de un familiar enfermo o del cuidado de la casa. Por este motivo, es crucial educar a ambos sexos en la corresponsabilidad y exigir medidas políticas de conciliación laboral.

Finalmente, en este contexto, los **conflictos de identidad** están relacionados con los propios estereotipos de género y los patrones de conducta que hombres y mujeres deben seguir. Hay que prestar atención a la socialización de género y a los modelos que tradicionalmente se han asignado de dominio y sumisión a hombres y mujeres. Por una parte, hay que incidir en el empoderamiento de las mujeres, de las niñas y jóvenes, para que puedan salir de los mandatos de género y puedan llegar a cabo el proyecto vital que deseen por sí mismas. Y por otra, hay que combatir las masculinidades tóxicas y no igualitarias, aquellas que relacionan la virilidad con un modelo de poder y de violencia contra las mujeres. En ese sentido, trabajar en el centro escolar las nuevas masculinidades es algo necesario para ofrecer nuevos referentes a niños y jóvenes. Hay que considerar que mientras las mujeres ya forman parte del espacio público como población activa cualificada, los varones son los que tienen que entrar en el espacio privado, doméstico y reproductivo y considerarlo en su auténtico valor que es mucho. De nuevo corresponsabilidad y conciliación son conceptos esenciales y complementarios. Si la corresponsabilidad es el reparto equitativo entre hombres y mujeres de las tareas domésticas, del cuidado de la casa y de la familia. La conciliación es la estructura organizativa laboral para que ambos sexos puedan combinar su desempeño profesional y sus responsabilidades con la familia. Ambos conceptos se retroalimentan y se precisan mutuamente para mejorar la sociedad y avanzar hacia la equidad.

En todo ello, se observa la importancia de **una voluntad política que defienda la igualdad y la aplique a nivel educativo**. En el marco autonómico de la Comunidad Valenciana, un buen ejemplo es el **Proyecto Coeducacentres** que, como se ha referido antes, una vez pasado el pilotaje de dos años, se oferta ya en el curso 2022-23 como curso de formación de profesorado en los CEFIRES.

III PROYECTO TRASNACIONAL EUROPEO WOMEN'S LEGACY

Aún me queda por citar otro proyecto educativo impulsado desde la misma autonomía educativa. En este caso se trata de un proyecto trasnacional europeo que cuenta con una duración de tres años lectivos. Al respecto, hay que retomar de nuevo el artículo 24 de la LO3/2007 para entender el alcance de este proyecto. En el apartado f) se motiva a establecer medidas educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la Historia. A este fin, el proyecto **Erasmus + Women's Legacy**⁹ que lidera la Conselleria de Educación y Cultura de la Comunidad Valenciana y que está coordinado por la investigadora Ana López-Navajas, trabaja para visibilizar las aportaciones de las mujeres en las artes, en las ciencias y en la cultura en general, dentro del currículo educativo europeo. De hecho, el objetivo final de este proyecto trasnacional entre cuatro países, España, Escocia, Italia y Lituania, es lograr una visión completa y no sesgada de la historia de la humanidad que contemple los referentes femeninos con el reconocimiento que merecen. A tal efecto, se trabaja para crear fichas didácticas con las contribuciones de las mujeres en la historia de la humanidad en base al currículo europeo y que podrán ser consultadas *on line* para llevar a cabo la práctica docente. El punto clave de este proyecto es la crítica al androcentrismo y al universalismo masculino en el saber, que excluye a las mujeres del ámbito de la cultura, de las artes y de las ciencias.

En esta línea hay que incluir referentes femeninos en el currículo oficial y dar una visión más amplia y no sesgada de la historia de la humanidad. Se trata de combatir la *criptoginia*, término creado por los investigadores **Begonya Pozo** y **Carles Padilla**¹⁰, reconocido por la AVL (Academia Valenciana de la Lengua) y cuyo significado es la ocultación de referentes femeninos. En suma, una historia de la humanidad sin el sesgo androcéntrico es una cuestión de rigor académico pero también de justicia de género y exige un cambio de paradigma educativo para que la obra de las mujeres no quede en los márgenes de la historia. Es la restitución del patrimonio cultural de autoría femenina el que podrá corregir la visión sesgada y androcéntrica que se trasmite en los libros de textos de todos los niveles académicos.

9 <https://www.levante-emv.com/opinion/2022/05/10/hablaran-65944866.html>
<https://amparozacares.com/hablaran-de-nosotras/>

10 <https://www.levante-emv.com/opinion/2020/12/11/criptoginia-26161152.html> <https://amparozacares.com/criptoginia/>

No es algo baladí recuperar ese patrimonio de creación femenina y otorgar el protagonismo merecido que tienen las mujeres en la historia y la cultura. Sobre esta cuestión son muchos los artículos especializados de investigación y de carácter divulgativo que Ana López Navajas ha escrito. En estos momentos, puede hablarse ya de una nueva sensibilidad que ha tomado presencia no solo entre el personal docente sino también en las empresas editoriales que se encargan del contenido de los libros de texto. Cada vez resulta más evidente que la ausencia de estos referentes en los libros de enseñanza secundaria, e incluso de la enseñanza superior, supone un manera falsaria e incompleta de transmitir la historia. De hecho, las investigaciones rigurosas realizadas para dar cuenta de la injusta exclusión de las mujeres del canon cultural y científico, fueron previas al diseño de este Proyecto trasnacional Erasmus + Women's Legacy y son la base de su fundamento. El estudio lleva por título La ausencia de las mujeres en la ESO¹¹ y en él se analizaron las materias de 1º a 4º cursos de 4º de ESO¹², una franja que corresponde a la última etapa de la enseñanza obligatoria y que cursa la totalidad de la población escolar. En este estudio se constatan que solo se da un 7.6 % de presencia femenina en los contenidos de los cuatro cursos de la ESO, quedando patente la exclusión sistemática de las mujeres del relato que se transmite desde la educación. Lo preocupante de la distorsión de la realidad que supone esta visión androcéntrica de la historia, es el consiguiente empobrecimiento de la cultura para toda la humanidad, mujeres y hombres. En esencia, supone la falta de legitimidad y reconocimiento a los logros y contribuciones de las mujeres en todas las áreas de las Humanidades y de las STEM¹³. Una desvalorización teórico-académica que tiene su reflejo en la falta de valor social que se les concede en general a las mujeres. Por este motivo, son precisas y urgentes todas las iniciativas que, al igual que este proyecto educativo europeo, tratan de evitar las desigualdades de base con las que se dificulta el avance hacia una visión del mundo coral, construido a la par entre mujeres y hombres, y en donde se proporcionen las referencias culturales básicas que exige la Ley de Educación LOMLOE. Fue así como se puso en marcha este proyecto de innovación educativa que se conoce como *Women's Legacy: our Cultural Heritage for Equity*, que está liderado por

11 *Análisis de la ausencia de las mujeres en los contenidos de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada* [Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos363/re36312.pdf?documentId=0901e72b817cfba>] donde se pueden constatar esta ausencia.

12 Los datos por materias se pueden consultar en la web Mujeres en la ESO. [<http://meso.uv.es/informe/>]

13 El acrónimo anglosajón STEM se usa para referirse al conjunto de asignaturas de ciencias, tecnologías, ingenierías y matemáticas.

la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana y que tiene alcance europeo al contar con 9 socios de cuatro países: Lituania, Escocia, Italia y España. Con todo, conviene resaltar que el proyecto en sí busca un cambio epistemológico decisivo en la transmisión de la cultura en los centros educativos. No pretende añadir un anexo más o ser un apunte en los márgenes de la historia, sino incluir el protagonismo que merece el legado cultural e histórico de las mujeres para otorgarles la importancia social que han tenido siempre. Todo ello con el objetivo de construir una cultura auténticamente universal a fin de que, desde la base, se logre erradicar la brecha estructural de género que se perpetúa desde siglos.

IV METODOLOGÍA Y RECURSOS DIDÁCTICOS

Llegados a este punto, puede ser de gran ayuda referir los instrumentos de intervención didáctica que se están creando para facilitar la inclusión de referentes femeninos y sus contribuciones en los contenidos del currículo europeo. Son recursos en línea, en abierto y accesibles, que servirán para corregir la visión androcéntrica de la cultura transmitida mediante los sistemas educativos¹⁴. Estos cinco productos son

- Un banco de recursos con actividades, indicaciones e informaciones de las mujeres y de sus obras, que deben incorporarse en cada materia. Clasificadas por niveles, adaptadas al contenido definido en la legislación y listas para utilizarse en el nivel de concreción curricular del aula. Se podrá consultar por personajes, actividades didácticas, obras y recursos. Lo destacable es que se trata de un modelo transferible a cualquier otro sistema educativo y que está al servicio de las editoriales didácticas.
- Tres catálogos de literatura, música y artes con biografías y, sobre todo, obras musicales, literarias y artísticas de autoría femenina en diferentes formatos y de acceso libre y gratuito. Se trata de acercar las producciones de las mujeres al público en general y al personal docente en particular. Estos catálogos también tienen como objetivo el ámbito cultural y pretenden servir a las administraciones públicas y otras instituciones para que puedan hacer una programación cultural más rigurosa, variada y equitativa.

14 Aún están en construcción; se pueden consultar en [<https://womenslegacyproject.eu/es/recursos/>]

- Curso de formación online: Una ciencia con científicas para el aula. Una formación de profesorado online, de 30 horas, de carácter práctico y versátil para proporcionar referentes femeninos y sus aportaciones, así como indicaciones didácticas para enfocar las diferentes materias de ciencia y tecnología e incidir en la práctica docente en el currículo del aula. Se imparte a profesorado de distintos niveles educativos: educación obligatoria, por una lado y a niveles universitarios. Se está impartiendo en cuatro países: Italia, Escocia, Lituania y en territorio nacional, en la CV, en Asturias y se impartirá en breve, en Galicia y en Islas Baleares.
- También se han puesto en marcha, desde el proyecto, un *seminario sobre la metodología y los recursos didácticos propios* a la que se han inscrito más de 20 centros educativos de toda la Comunitat Valenciana, comprendiendo tanto institutos de educación secundaria como también conservatorios de música, así como centros de Madrid y Andalucía. El seminario se ha concebido bajo el título “*Women’s Legacy: referentes femeninos en las aulas*” con el objetivo de enseñar cómo funcionan el banco de recursos y los catálogos generados por el proyecto, cómo se pueden usar sus actividades en las aulas y cómo se pueden crear otras usando la metodología de Women’s Legacy.

Se comprende bien que la pretensión de todos estos productos es ser el impulso para un cambio cultural real en las aulas ya que son herramientas bien recibidas entre el profesorado por ser un contenido didáctico de calidad fácil de utilizar en la praxis docente. Por otra parte, el calibre de este proyecto, coordinado por la investigadora Ana López Navajas, no queda reducido al ámbito mencionado sino que cuenta además con muchos miembros asociados, entre ellos hay que destacar el Royal Institut of Studies Inter-Faith (RIIFS) de Jordania¹⁵, que está participando activamente como miembro asociado recuperando el patrimonio de mujeres árabes y contribuye así a romper la brecha cultural entre el norte y el sur, ya que todas estas figuras árabes de todas las etapas cronológicas de la historia -científicas, músicas, escritoras, o filósofas – se conciben dentro de un discurso cultural común.

15 Vid. [<https://riifs.org/es/about-riifs/>]

Por último reseñar que en el proyecto Women's Legacy participan más de 260 personas de más de 90 centros e instituciones de los cuatro países, que trabajan coordinadamente en más de 35 equipos de docentes que con su labor investigadora y didáctica están generando un cambio curricular de calado. Esto es así porque el proyecto busca un viraje real y o efectivo en la visión de mundo y la cultura a través de la educación, a fin de hacer caer el discurso discurso hegemónico masculino que aún está instalado.

V DE LA DESIGUALDAD A LA IGUALDAD

Queda mucho por hacer pero la corrección de esa visión sesgada de la cultura y de la historia de la humanidad, a través de la incorporación del saber de las mujeres, ampliará consecuentemente en mayor o menor medida y a mediano o largo plazo, nuestra perspectiva histórica, social y cultural que será entonces completa, rigurosa y no falsaria. Resulta, pues, imprescindible contar con la legitimación del papel de las mujeres en la historia, en la cultura y en el conocimiento. No obstante, a pesar de la necesidad de este cambio de paradigma educativo con el que restituir el protagonismo femenino, no puede decirse que sea fácil de realizar. Son muchas las resistencias y reticencias pero, por eso mismo, este proyecto encuentra su justificación¹⁶.

A modo de conclusión, se hace pertinente señalar que con los dos proyectos citados, Coeducacentres y Women's Legacy, la Administración Educativa demuestra una voluntad política que no se desentiende de la igualdad y que se preocupa por implantar una cultura de paz en el centro escolar con enfoque crítico de género. Y en esa misma línea, la recientemente implantada nueva ley de educación, conocida como LOMLOE, resalta que la praxis educativa debe adoptar «un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación y fomentar en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual, introduciendo en educación secundaria la orientación educativa y profesional del alumnado con perspectiva inclusiva y no sexista»¹⁷.

16 Enlace a la página web del proyecto: <https://womenslegacyproject.eu/es/home/> Enlace al video sobre el proyecto: <https://www.youtube.com/watch?v=qv5hFROLZgo>

17 Lomloe, Preámbulo, <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>

Con todo, no quisiera finalizar sin recordar de nuevo que la equidad y la igualdad contribuyen a mejorar la sociedad entera. Entendiendo por equidad, la igualdad con justicia para hombres y mujeres, y por igualdad el reconocimiento de derechos equivalentes para todas las personas con independencia del sexo al que pertenezcan. En este sentido, no queda más que subrayar que, siendo las leyes necesarias, no hay que restar importancia a la educación porque los auténticos cambios sociales son siempre educativos. No cabe duda que la formación del profesorado bebe de la convicción de que el ser humano es lo que la educación y la cultura hacen de él y, sabiendo esto, la única vacuna contra la violencia de género y la desigualdad estructural de base entre mujeres y hombres, pasa necesariamente por la coeducación que es lo mismo que decir por formar en y para la igualdad¹⁸. En definitiva, es necesario y urgente educar para una cultura de paz con perspectiva crítica de género que nos haga partícipes de una ciudadanía incluyente y paritaria y en donde la escuela sea un agente socializador que contribuya realmente al bienestar de la sociedad entera en su camino por ser más justa y equitativa. La cuestión es coeducar¹⁹, en otras palabras, la coeducación es necesaria para conseguir que la igualdad sea real y efectiva y no solo formal. De ahí que los proyectos mencionados sean motivo de un reconocimiento merecido por formar al profesorado que tendrá bajo su responsabilidad la educación de niños y niñas y de jóvenes adolescentes de ambos sexos y por contribuir a difundir materiales y recursos coeducativos en abierto. Un avance indiscutible en la consecución de un cambio cultural de gran calado que está realizándose en el ámbito docente del currículo europeo.

AMPARO ZACARÉS PAMBLANCO Doctoró en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universitat de València (España). Desde sus inicios colaboró institucionalmente con el Instituto Universitario de Creatividad e Innovaciones Educativas (UV) y forma parte del Instituto Universitario de Estudios Feministas y de Género «Purificación Escibano» (UJI). Catedrática de filosofía de enseñanza secundaria, ámbito en el que ha ejercido como docente y profesora del área de Estética y Teoría de las Artes en la Universitat de València y en la Universidad Jaume I de Castellón. En su época más reciente, colabora con varias instituciones y medios de comunicación relacionados con los estudios de género, la mediación cultural, la educación artística y los estudios de paz e igualdad. Entre sus publicaciones actuales pueden citarse *María Zambrano. Filósofa de la generación del 27* (2021) publicado por la editorial Antígona y *Cultura de paz y mediación escolar* (2019) y *Feminismo en píldoras* (2021) publicado por la editorial Fineo. En la actualidad preside Clásicas y Modernas Asociación para la igualdad en la cultura de mujeres y hombres. <https://clasicasymodernas.org/>. Para más información <https://amparozacares.com/> y en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=594451->

18 Simón Elena (2011) *La igualdad se aprende*, Madrid, Narcea

19 Zacarés Pamblanco, Amparo (2021) *Feminismo en píldoras*, Madrid, Fineo. p. 143

MEMÓRIAS, LUTAS E INSURGÊNCIAS NA EDUCAÇÃO

Ana Maria Colling

A história das mulheres é uma história de exclusão, de apagamentos, de sabotagens, de desvalorizações. Para se atacar a luta das mulheres, que historicamente leva o nome de feminismo, é preciso que nosso protagonismo seja negado. É preciso fingir que nunca lutamos. Por isso é tão relevante conhecer a nossa história.

(Lola Aronovich)

Neste texto farei uma articulação entre os conceitos destacados no título da mesa o encerramento da mesa que participei – *Memórias, lutas e insurgências na educação*. Um tema amplo, mas necessário nestes obscuros tempos políticos por que passa o nosso país. Também declaro meu lugar de fala – historiadora especialista em história das mulheres e das relações de gênero.

Para trabalhar com a da história das mulheres e das sexualidades, em especial suas lutas e memórias, precisamos falar sobre os avanços e retrocessos que se intercalam em toda sua história. Os avanços são inegáveis em diversas áreas, mas duas permanências acompanham o Brasil de 1500 até hoje – a questão da terra, que continua ainda em mãos de poucos, a elite do país, e o patriarcado, que atinge a todas as mulheres, lá e cá, agora em sua face mais cruel – a violência contra as mulheres, e alargando-se para a violência contra os LGBTQIA+.

Como historiadora que sou, devo lembrar que a história das mulheres, seus trabalhos, seus cursos, sua educação, sua liberdade, foram lutas permanentes. O movimento feminista, quando nas décadas de 60 e 70 levou as mulheres do mundo todo às ruas com a velha/nova palavra de ordem “meu corpo me pertence”, assustou estas mesmas mulheres, que ao olharem para trás se deram conta de que não existiam. Enxergaram apenas representações do feminino feitas pelos homens, os donos das narrativas, os únicos historiadores.

Esta surpresa causada pela demanda social que foi o movimento feminista, resultou na explosão da escrita sobre as mulheres, pelas mulheres em busca de seus vestígios. No caso brasileiro, o movimento foi contraditório e recheado de embates e lutas internas. Se em 68 a juventude e as mulheres, foram para as ruas reivindicando

poder, aqui esta mesma juventude engajada em partidos de esquerda, combatia a ditadura militar e fugia da polícia política. Ao invés das ruas, esconderijos em aparelhos clandestinos.¹ Mas resistimos, inclusive lutando na atualidade, contra as tentativas negacionistas dos conservadores que se instalaram no poder. Quando trilhá-vamos este caminho, de aprimoramento dos estudos de gênero e da história das mulheres e das sexualidades (tudo por fazer em nosso país) fomos “atropeladas” pelo movimento conservador da Ideologia de Gênero e da Escola sem Partido. Movimentos que não são exclusividade brasileira.

GÊNERO, IDEOLOGIA DE GÊNERO E ESCOLA SEM PARTIDO

Para falarmos em ideologia de gênero, uma expressão acusativa, como se ideologia fosse algo extremamente nefasto, e, desconhecendo o conceito de categoria analítica gênero, necessitamos inicialmente definir o que ele significa.

O conceito gênero surge na segunda metade dos anos 80, construído por teóricas feministas numa tentativa de superar o conceito mulher que carregava muito de biológico. Em 1986, Joan Scott publicou um texto clássico - *Gênero como categoria útil de análise histórica*, que representou um marco na discussão sobre gênero, e movimentou pesquisadores e pesquisadoras do mundo todo. Segundo ela, a invenção do conceito foi o resultado de uma tentativa de dar conta de uma história androcêntrica que ao falar em humanidade, pretendia falar em todos os seres. Em 1986 o texto foi publicado nos Estados Unidos na *The American Historical*, traduzido na França em 1988 e em 1990 no Brasil.

1 1968 é caracterizado na história política do Brasil como o golpe dentro do golpe. Após o golpe militar de 1964, num embate de forças interno, houve o fechamento do regime com o Ato Institucional nº 5. Decretado pelo presidente Arthur da Costa e Silva concedia amplos poderes ao Executivo para decretar Estado de Sítio e suspender os direitos políticos dos cidadãos por até dez anos. Também permitia ao presidente casar mandatos políticos, suspender garantias constitucionais, demitir, dispensar, reformar ou transferir os servidores públicos. Indo contra toda lei que protegia o cidadão e cidadã, suspendeu a garantia de habeas corpus em casos de crimes políticos. Com o AI5, a ditadura que assolou o país por 21 anos, iniciou o seu período mais rígido, com a censura aos meios de comunicação e a tortura como prática dos agentes do governo. Em junho de 1968, aconteceu a Passeata dos Cem Mil, que mobilizou 100 mil pessoas nas ruas do Rio de Janeiro e contou com a presença de artistas e intelectuais. No mês seguinte, os donos do poder proibiram a realização de manifestações, e, se inicia a intervenção nas universidades públicas, numa tentativa de acabar com a força do movimento estudantil.

Segundo Scott, a História era responsável pela “produção da diferença sexual”, pois uma narrativa histórica nunca é neutra e quando relata fatos e acontecimentos onde só existem homens, certamente constrói o gênero. O avanço teórico importante da categoria de gênero foi demonstrar que falar de mulheres é também falar de homens, das relações entre mulheres e homens. Nestas relações é que se constitui o gênero. Talvez por esse motivo, o trecho mais citado do texto de Scott seja aquele em que diz que “(...) gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1990:14).

Falar em gênero em vez de falar em sexo indica que a condição das mulheres não está determinada pela natureza, pela biologia ou pelo sexo, mas é resultante de uma invenção social e política. Em uma obra posterior, a este texto, Joan Scott afirma que,

Por gênero me refiro ao discurso da diferença dos sexos. Ele não se relaciona simplesmente às ideias, mas também às instituições, às estruturas, as práticas cotidianas, como aos rituais, e tudo o que constitui as relações sociais. O discurso é o instrumento de entrada na ordem do mundo, mesmo não sendo anterior à organização social, é dela inseparável. Segue-se, então, que o gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é causa originária da qual a organização derivar: ela é antes, uma estrutura social móvel que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos (SCOTT, 1998:15).

A ideia de gênero, diferença de sexos baseada na cultura e produzida pela história, secundariamente ligada ao sexo biológico e não ditada pela natureza, tenta desconstruir o universal e mostrar a sua historicidade. São as sociedades, as civilizações que conferem sentido à diferença, hierarquizando-a, portanto, não há verdade na diferença entre os sexos, mas um esforço interminável para dar-lhe sentido, interpretá-la e cultivá-la.

Recorro a Scott para tratar de Ideologia de Gênero, este movimento conservador e patriarcal (Bolsonaro, neste 7 de setembro de 2022, antes de anunciar que é “imbrochável” disse Abaixo a ideologia de gênero) em um texto intitulado “*Os usos e abusos de gênero*”, confessa que havia começado a perder interesse nos estudos de gênero, porque imaginava que os debates sobre as mulheres estavam resolvidos. Mas, rapidamente deu-se contra, de que este conceito era alvo de uma acirrada disputa política, lugar de contestação, “um conceito disputado na arena política”.

Neste texto escrito em 2012, Joan Scott relata que seu interesse retornou ao conceito de gênero quando foi surpreendida por uma controvérsia na França, em 2011. A antiga senadora e porta-voz do Vaticano, Christine Boutin, escreveu uma carta aberta para O MEC francês, denunciando a “pedagogia direta e explicitamente inspirada na teoria de gênero”. Boutin considerou esta teoria uma ideologia (desse modo conjurando um tipo de marxismo ‘bicho-papão’) que não pertence ao currículo da ciência, mas um produto do ‘gay lobby’ e insultado como uma importação dos Estados Unidos, especificamente influenciado por Judith Butler, que foi apelidada de papisa da teoria de gênero. Não precisamos falar aqui, dos reflexos desta acusação, porque todas acompanharam a violência à Butler em um aeroporto do Brasil quando gritavam entre outros improperios - “Queimem a bruxa”.

O texto de Joan Scott antecipa o movimento atuante no Brasil, que quer proibir qualquer discussão sobre a relação entre os sexos e sexualidades criando-se no país um culto ao ódio e a intolerância que não tem medida. Nunca se falou tanto em gênero como nestes tempos sombrios, quando católicos e evangélicos decidem o que é a moral do Brasil. Apesar de sermos um estado laico, temas como sexualidade, aborto, etc., são vistos com malditos no congresso nacional pelas frentes religiosas. Considero uma violência, a recusa em descriminalizar o aborto, pois os abortos clandestinos são causa de mortes de milhares de mulheres que deixam milhares de crianças órfãs.

Para os políticos conservadores e moralistas, falar em sexualidade, em diversidade, é sinônimo da ruína familiar. Tudo que diz respeito ao corpo, às sexualidades, especialmente à homossexualidade, causa pavor neles. Segundo eles, é a permanência da família que está em jogo. Parecem esquecer que é dentro das famílias, muitas vezes, que atos de violência são cometidos, contra crianças, contra mulheres etc. O discurso em defesa da família é o mais recorrente feito por aqueles que não desejam nenhuma mudança. Família no modelo patriarcal, evidentemente.

Lembremos também, que este mesmo congresso, que conhecemos tão bem, recolheu os kits de anti-homofobia, tentou retirar a palavra gênero de todos os Planos de educação – nacional, estaduais e municipais, a prova do ENEM de 2015 causou pavor pela questão sobre Simone de Beauvoir e, pasmem, o tema da redação sobre violência contra a mulher, foi considerado de esquerda, comunista. Um momento privilegiado da juventude brasileira pensar sobre o tema que é um caso de calamidade pública.

O movimento Escola sem Partido, caminha no mesmo rumo da Ideologia de Gênero. Também lá a questão de gênero está presente como maldita. No dia 22 de julho de 2016 um deputado apresentou no Congresso Nacional

um projeto de lei intitulado “Escola sem partido”, mas sofreu um primeiro revés com o parecer do Ministério Público Federal que defendeu o direito à diferença e à pluralidade nas escolas. O projeto “Escola sem partido” nasceu inconstitucional, porque vai na direção oposta de uma República Federativa, cuja vocação é defender a diversidade.

Este movimento prega o fim do “abuso da liberdade de ensinar”, mas de fato, trata-se de uma espécie de incitamento ao conflito entre pais e professores. Segundo a proposta da Escola sem Partido, os professores devem ser vigiados permanentemente, pelas Secretarias de educação e pelo Ministério da Educação, que devem, segundo os proponentes, encaminhar denúncias anônimas para o Ministério Público Federal. Quanta semelhança com a Ditadura Militar. Assim como lá, aqui também tentativas de transformar os alunos em delatores.

No centro dos debates, destaca-se a proposta de neutralidade e do fim das ideologias na escola. Segundo seus defensores, professores de esquerda doutrina os alunos, incutindo um leque de ideologias, tanto marxistas quanto de gênero. A ideologia, assim como vimos acima, nas questões de gênero, é perniciosa e deve ser combatida de todas as maneiras possíveis.

E neste quadro que aparece como o grande vilão, Paulo Freire, nosso maior educador. Tem recebido ataques de todas as maneiras. Nos movimentos de maio de 2016, pelo fim da corrupção e impeachment da presidenta Dilma, era comum vermos cartazes pedindo a volta da ditadura militar e “Abaixo Paulo Freire”. Ao pesquisar na internet sobre a escola sem partido me deparei com um site que ostentava o título “Porque devemos ter nojo de Paulo Freire”.

Em um debate realizado no dia 26 de julho de 2016, na TV Futura, o advogado Miguel Nagib, fundador e presidente do Movimento Escola Sem Partido, afirmou que o professor não tem o direito de exercer sua liberdade de expressão em sala de aula, pois se assim o fizer, o aluno não terá direito de consciência e de crença, pois o aluno é uma audiência cativa do professor (NAGIB, 2016).

O Programa Escola Sem Partido, tem como principal pauta: a) neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; b) vulnerabilidade do educando como parte mais fraca da relação de aprendizagem; c) educação moral e religiosa de acordo com as convicções dos pais; d) proibição de tratar de questões de gênero na escola, a fim de não interferir na identidade biológica do sexo; e) a proibição para o professor de emitir sua opinião e convicções dentro da sala de aula; f) proibição de incentivar os alunos na participação da vida política e de tratar dos problemas atuais, como passeatas, protestos etc.

A historiadora e antropóloga, professora da USP, Lilia Moritz Schwarcz, contrária às propostas de Escola sem Partido, assegura que devemos defender nossos princípios, pois propor nossas ideias e pensamentos faz parte de uma agenda escolar plural, inclusiva, viva e atenta aos desafios do seu próprio momento. Segundo ela,

Só assim teremos alunos críticos, que podem conviver com a diferença (de gênero, de religião, de raça, de etnia, de geração, de região) e criar a partir dela uma vida melhor. Sem tantos ódios, polarizações e radicalismos. Professores não são agentes secretos infiltrados, assim como alunos não se comportam como personagens passivos e que atuam tal qual o velho mata-borrão, apenas absorvendo sem pensar, reagir, indignar-se, mostrar outros lados. (SCHWARCZ, 2016)

Em seu brilhante texto, Lilia finaliza afirmando que o pior cenário do “Escola sem partido” talvez seja aquele propositadamente omitido. Cria-se um bode expiatório, o professor, e adia-se um debate já muito atrasado e urgente entre nós, sobre a qualidade do ensino no Brasil e seus inúmeros desafios. Tudo o que assistimos nos dias de hoje já estava sendo gestado há um bom tempo.

Tristes tempos vive nosso país. Tempos de desprezo pelos outros, tempos de violência contra mulheres, crianças e homossexuais, indígenas, quilombolas, tempos em que ser pesquisadora das relações de gênero é ser colocada sob suspeita, tempos em que manifestar opinião em sala de aula, pode te cassar a liberdade. Tempos de intolerância, enfim.

GÊNERO E EDUCAÇÃO

As questões de gênero e educação, estão intimamente imbricadas. As relações de poder que estão em todo corpo social, como nos ensina Michel Foucault, também dominam o campo acadêmico. Ciência ainda um privilégio masculino. Falar em docência e não em ciência, continua sendo uma atividade feminina.

Como transformar a cultura que aprendeu como verdade a desqualificação do feminino? Em muitas universidades públicas e privadas trabalhar com história das mulheres, das sexualidades ainda é uma questão menor. Mas, como empoderar as mulheres e as meninas, se como dizia Michele Perrot, tão longe quanto nosso olhar histórico alcança, vê-se apenas a dominação masculina? Como elas podem pensar sua história de maneira livre e

autônoma? Como transformar a cultura que aprendeu como verdade a menoridade do feminino? Não somente do feminino, mas de todos os sujeitos que tentam se desvencilhar das redes da heteronormatividade?

Ao se criminalizar os estudos de gênero, tentando desqualificá-los como ideologia de gênero, nossa esperança de que estes estudos pudessem ser uma ferramenta importante para acabar com as relações desiguais entre os sexos, com os estereótipos, com as violências contra as mulheres e os LGBTQIA+, com a homofobia, levou um baque, sofreu um retrocesso. Os estudos de gênero nos Planos de Educação eram a possibilidade de trabalhar estas questões nas séries iniciais das escolas públicas e privadas pois estas desigualdades são impeditivas a uma sociedade democrática e humanizada.

A questão mais séria é que a história da desigualdade entre os sexos, marcada pelos discursos que foram considerados verdadeiros mediante relações de saber e poder, sempre foi aceita sem indagações pela escola, lugar por excelência da marcação sexual. Por outro lado, é lá na escola, que poderá ter início a construção da equidade de gênero e de relações sociais mais igualitárias. Ao mesmo tempo que entendo a educação como fundamental na mudança da cultura em relação às sexualidades, também visualizo tantas dificuldades. Sabemos como as séries iniciais e o ensino fundamental são responsáveis por estas mudanças no futuro, mas as/os professoras/es que habitam este espaço, muitas vezes não tem clareza da importância destas discussões e de suas práticas.

Fernando Savater(2005), respeitado educador espanhol, considera professores e professoras o grupo mais necessário e *civilizador* de uma sociedade. Concordamos com Savater, mas perguntamos, que professores/as habitam esta escola? Ou melhor, que concepções de gênero possuem estas/es professoras/es? Podemos inferir, que por ser a escola lugar de transformação, possuem eles/as visões libertadoras e igualitárias em relação ao masculino e feminino, às sexualidades? Não há culpados ou inocentes, não há exércitos em luta, mas sim um trabalho incansável para dar sentido a homens e mulheres.

O fato é que hoje as classificações binárias de masculinidade e feminilidade ou de heterossexualidade e homossexualidade não dão conta das possibilidades de práticas e de identidades experimentadas pelos sujeitos. Isso não significa, contudo, que se transite livremente entre esses territórios. As consequências para quem tem a ousadia de fazer tal atravessamento são, em geral, a punição, o isolamento ou, eventualmente, a reeducação com vistas ao retorno ao ‘bom caminho’. Sabemos do alto número de suicídios de jovens que não se acham acolhidos ou são repelidos pelas suas escolhas de vida.

O mundo já não é o mesmo. Apesar da onda conservadora o Brasil também não é mais o mesmo. As lutas travadas e conquistadas não retrocedem. Novas formas de parentalidades, de organizações familiares, novas possibilidades de comunicação entre os indivíduos, faz com que tenhamos uma compreensão mais complexa sobre as sexualidades. Como a escola, nós educadores em geral, não podemos desconsiderar as diferenças e entender que elas fazem parte deste mundo, das novas relações instituídas.

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

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

Temáticas como relações de gênero, sexualidades, direitos humanos, questões étnico-raciais, questões ambientais, entre outras, estão sendo incorporadas no debate educacional porque emergentes e urgentes na sociedade. A escola, a universidade, não pode virar às costas a estas lutas e movimentos sociais que teimam em se fazer presente. Sabemos que não é fácil ultrapassar as barreiras historicamente construídas, que marcam identidades pela força da representação. Nada é mais complicado do que abrir os olhos. Exige tempo, exige aprendizados, exige se despir de preconceitos.

Segundo Michel Foucault, nossa liberdade depende da saída dos saberes, da libertação dos discursos que formulam leis sobre nós mesmos, dessa tentativa interminável e incessante para dar sentido a homens e mulheres. A educação que mulheres e homens recebem e o comportamento que apresentam em sociedade são um fenômeno cultural que pode e deve ser mudado. Demonstrar sua construção é uma alternativa, um trabalho pedagógico.

A visão androcêntrica do mundo é compartilhada por todos, mulheres e homens, e nos passa despercebida, pois tendo sempre estado nela submersos, encaramo-la como natural, universal e imutável. Fazemos coro com

Michelle Perrot (1988, p. 30), que, numa crítica ao pretenso universalismo afirma que os “homens não são todo o mundo”.

Como a escola, a universidade, nós educadores em geral, podemos deixar de considerar a diferença como um problema e entender que ela faz parte deste mundo, das novas relações instituídas? Como colocar sob suspeita o aprisionamento dos corpos, das sexualidades em processos de patologização e de medicalização? Como transformar nosso olhar, atravessar os muros instituídos e entender a exclusão e a violência como processos não naturais? Afinal que práticas e discursos são libertadores? Aquelas que não silenciam a diferença? São perguntas que devemos nos fazer todos os dias, preocupações cotidianas de educadoras/es que lutam por um mundo melhor.

MEMÓRIAS

Falávamos anteriormente da luta das mulheres em adentrarem o campo da ciência, espaço reservado historicamente aos homens. A historiadora da ciência, a norte-americana, Londa Schiebinger, sempre preocupada em relacionar mulheres e ciência, demonstra os preconceitos sexistas e racistas na pesquisa científica, e que em nossos dias, cada vez restam menos dúvidas sobre a obrigação das universidades e dos centros de pesquisa em incorporar mulheres profissionais. Segundo ela, a análise de gênero deve agir como qualquer outro controle experimental para proporcionar rigor crítico; ignorar isto é ignorar uma possível fonte de erro na ciência passada e também futura

Devemos lembrar, como afirmou Londa, que a ciência falhou por culpa dos estereótipos de gênero. “As aspirinas não foram testadas em mulheres. Tampouco os medicamentos contra a hipertensão, nem sequer o Valium”. (SCHIEBINGER,2001:172-173).

Os pesquisadores supuseram que o corpo dos homens era o modelo para o restante da humanidade. Sem voluntárias nos laboratórios, os médicos se limitaram a universalizar os resultados. Finalmente, a análise de gênero questionou o que conta como ciência. A proclamação de Voltaire de 1764 de que “todas as artes foram inventadas pelo homem, não pela mulher”, foi colocada sob suspeita pelas mulheres cientistas, em especial.

Londa Schiebinger afirma que trazer o feminismo para a ciência vai exigir duras batalhas num processo complexo de mudança política e social. Segundo ela, Departamentos de ciência não podem resolver o problema por si sós, porque os problemas são também profundamente culturais. Diria eu, fazendo coro à cientista, que

em todas as áreas do conhecimento a mudança terá que ocorrer, concepções de conhecimento e prioridades de pesquisa, relações domésticas, atitudes nas pré-escolas e nas escolas, estruturas nas universidades, práticas nas salas-de-aula, a relação entre vida doméstica e as profissões, e a relação entre nossa cultura e outras culturas. (Cf. SCGIEBINGER, 2001)

O sexismo, os estereótipos de gênero e a exclusão das mulheres como pesquisadoras e sujeitos de estudo, empobreceram a atividade científica. E não cansamos de lembrar que a ciência tem sexo. E, que todas as questões teóricas são políticas por excelência, são opções políticas nossas. Nossa maneira de encarar o mundo, a vida, as pessoas e a relação entre elas.

Não negamos a existência de diferenças biológicas entre os sexos, mas propomos discutir e problematizar as interpretações biológicas que produziram verdades sobre o que é ser homem e o que é ser mulher. E, consequentemente, retirar o caráter de verdade absoluta sobre os humanos e humanas. Gosto e endosso esta frase de Londa: “É preciso aumentar o número de mulheres nas ciências, sim, mas é necessária uma revolução epistemológica que defenda biologia sim, feminismo também”.

Como neste texto tento privilegiar a memória, como historiadora que sou, finalizo lembrando os avanços e retrocessos na história das mulheres e das relações de gênero. Para isso trago alguns pontos da *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*, lançado em 2005 pela saudosa Ministra das Mulheres nos governos de Lula e que foi responsável pela Lei Maria da Penha - Nilcea Freire.

Este Plano tinha como objetivo fundamental combater todas as formas de discriminação contra a mulher. E mais, que todas mulheres estejam representadas - mulheres índias, negras, lésbicas, idosas, jovens mulheres, com deficiência, ciganas, profissionais do sexo, rurais, urbanas, entre outras. O Plano dividia-se nos seguintes pontos:

1. Igualdade e respeito à diversidade – mulheres e homens são iguais em seus direitos. Sobre este princípio se apoiam as políticas de Estado que se propõem a superar as desigualdades de gênero. A promoção da igualdade requer o respeito e atenção à diversidade cultural, étnica, racial, inserção social, de situação econômica e regional, assim como aos diferentes momentos da vida. Demanda o combate às desigualdades de toda sorte, por meio de políticas de ação afirmativa e considerando as experiências das mulheres na formulação, implementação, monitoramento e avaliação das políticas públicas.
2. EQUIDADE – o acesso de todas as pessoas aos direitos universais deve ser garantido com ações de caráter universal, mas também por ações específicas e afirmativas voltadas aos grupos historicamente

- discriminados. Tratar desigualmente os desiguais buscando-se a justiça social requer pleno reconhecimento das necessidades próprias dos diferentes grupos de mulheres.
3. AUTONOMIA DAS MULHERES – deve ser assegurado às mulheres o poder de decisão sobre suas vidas e corpos, assim como as condições de influenciar os acontecimentos em sua comunidade e país e de romper com o legado histórico, com os ciclos e espaços de dependência, de exploração e subordinação que constroem suas vidas no plano pessoal, econômico, político e social.
 4. LAICIDADE DO ESTADO – as políticas públicas de Estado devem ser formuladas e implementadas de maneira independente de princípios religiosos, de forma a assegurar efetivamente os direitos consagrados na Constituição Federal e em diversos instrumentos internacionais assinados e ratificados pelo Estado brasileiro, como medida de proteção aos direitos humanos das mulheres e meninas.
 5. UNIVERSALIDADE DAS POLÍTICAS – as políticas devem ser cumpridas na sua integralidade e garantir o acesso aos direitos sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais para todas as mulheres. O princípio da universalidade deve ser traduzido em políticas permanentes nas três esferas governamentais, caracterizadas pela indivisibilidade, integralidade e intersetorialidade dos direitos, e combinadas às políticas públicas de ações afirmativas, percebidas como transição necessária em busca da efetiva igualdade e equidade de gênero, raça e etnia.
 6. JUSTIÇA SOCIAL – implica no reconhecimento da necessidade de redistribuição dos recursos e riquezas produzidos pela sociedade e na busca da superação da desigualdade social que atinge as mulheres de maneira significativa.
 7. TRANSPARÊNCIA DOS ATOS PÚBLICOS – deve-se garantir o respeito aos princípios da administração pública: legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, com transparência nos atos públicos e controle social.
 8. PARTICIPAÇÃO E CONTROLE SOCIAL – devem ser garantidos o debate e a participação das mulheres na formulação, implementação, avaliação e controle social das políticas públicas. (BRASIL, 2005).

Este Plano elaborado há 17 anos demonstra a sua atualidade, sua urgência e necessidade em políticas públicas para as mulheres, e, nos faz pensar em avanços e retrocessos, na história das mulheres e das relações de gênero quando propunha:

O reconhecimento da violência de gênero, raça e etnia como violência estrutural e histórica, que expressa a opressão das mulheres que precisa ser tratada como questão de segurança, justiça e saúde pública;

A construção social de valores, por meio da Educação, que enfatizem a importância do trabalho historicamente realizado pelas mulheres, além da necessidade de viabilizar novas formas para sua efetivação;

A inclusão das questões de gênero, raça e etnia nos currículos escolares, além do reconhecimento e busca de formas que alterem as práticas educativas, a produção de conhecimento, a educação formal, a cultura e a comunicação discriminatórias;

Promoção de ações no processo educacional para a equidade de gênero, raça, etnia e orientação sexual; ampliar o acesso à educação infantil: creches e pré-escolas; promover a alfabetização e ampliar a oferta de ensino fundamental para mulheres adultas e idosas, especialmente negras e índias; valorizar as iniciativas culturais das mulheres; estimular a difusão de imagens não-discriminatórias e não-estereotipadas das mulheres (BRASIL, 2005).

E, fundamental, finalizava o Plano, sobre uma questão crucial na política brasileira: o maior acesso e a participação das mulheres nos espaços de poder são instrumentos essenciais para democratizar o estado e a sociedade (BRASIL, 2005). Gerda Lerner em sua brilhante obra sobre a criação do patriarcado, que envolve tudo que escrevemos até aqui, nos lembra que

É apenas por meio da descoberta e do reconhecimento de suas raízes, seu passado, sua história, que as mulheres, assim como outros grupos, tornam-se capazes de projetar um futuro alternativo. A nova visão das mulheres exige que elas sejam colocadas no centro, não apenas de eventos, onde sempre estivemos, mas do trabalho universal de reflexão. As mulheres estão exigindo, como fizeram os homens durante o Renascimento, o direito de definir, o direito de decidir. (LERNER, 2019, p. 294)

Entendo que a educação é um locus fundamental de transformação das mentalidades em relação aos sexos. É lá, em todos os níveis que poderão ser efetivadas mudanças de reconhecimento, não somente da história das mulheres, mas de todos os sujeitos que foram apagados, sabotados, desvalorizados. E, bem como sinalizou Joan

Scott, gênero é uma questão política, um lugar de permanente contestação. É o que todas nós aqui fazemos, resistimos e nos insurgimos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARONOVICH, Lola. **Prefácio**. In: LERNER, Gerda. A criação do patriarcado. História da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 2019, pp. 22.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília, Secretaria especial de Políticas para as Mulheres SPM, 2005. Acesso em 20/10/2022.

COLLING, Ana Maria. Colling, A. M. (2022). A educação e as problemáticas sociais relacionadas às mulheres e às sexualidades dissidentes. **Reseñas De Enseñanza De La Historia**, (20), 59–77. Recuperado a partir de <http://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/4038>

_____. Relações de poder e gênero na educação. **Revista Electrónica de investigación educativa Del Departamento de Didacticas Especificas de La Universidad Autonoma de Madri**. Madri: UAM, 2009.

_____. A historiografia e a história das mulheres e do gênero. In: **Europa delsur y América Latina. Perspectivas historiográficas**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2014, pp195-220.

_____. **A cidadania da mulher brasileira**. Uma genealogia. São Leopoldo: Oikos, 2021.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Planeje sua denúncia**. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/planeje-sua-denuncia>. Acesso em 24/08/2022.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. **A história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. **História da Sexualidade**. A vontade de Saber. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. A vida dos homens infames. In: **Ditos & Escritos IV**. Estratégia Poder-Saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**. História da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 2019.

NAGIB, Miguel. **Escola Sem Partido: quem somos**. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/quem-somos>> . Acesso em: 15/08/2020.

O QUE É IDEOLOGIA DE GÊNERO. Disponível em www.catefralgo.com.br. Acesso em 17/01/2017.

PERROT, Michele. **As Mulheres e os silêncios da História**. Bauru, EDUSC, 2005.

_____. PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. São Paulo: Planeta, 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Jogo de soma “sem” escolas com (muitos) partidos**. Disponível em: www.nexojournal.com.br. Acesso em 20/11/2016.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru/SP: Edusc, 2001.

SCOTT Joan. Gênero, uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, 1990.

_____. **La citoyenne paradoxale. Les féministes françaises et les droits de l'homme**, Paris: Albin Michel, 1998. (tradução livre)

_____. SCOTT, Joan W. Os usos e abusos do gênero. **Projeto história**, v. 45, 2012.

_____. **Mulheres públicas**. São Paulo: Editora da Unesp, 1088.

ZIZECK, Slavoj. **Um Mapa da Ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

SCHIEBINGER, Londa. **Inovações de gênero em ciência, saúde e medicina e tecnologia”**

ANA MARIA COLLING, doutora em História, professora do Programa de Pós graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e pesquisadora da UNESCO na Cátedra Diversidade Cultural, Gênero e Fronteiras. Especialista em História das Mulheres e das Relações de Gênero.

SEXUALIDADES EM CHAVE NEOLIBERAL E NEOCONSERVADORA: TEMPOS DIFÍCEIS PEDEM SEXUALIDADES FURIOSAS

Alexandre Filordi de Carvalho

TEMPOS DIFÍCEIS PEDEM SEXUALIDADES FURIOSAS: QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

“Goze sem entraves!”. Mais do que imperativo, tratava-se de projeto existencial dentre a miríade de expressões sintéticas do espírito contestador de maio de 68. Gozar sem entraves evocava a queda das cortinas de ferro do prazer; o agenciamento empírico da realização das lutas contra as repressões dos corpos; a contestação das opressões institucionais, da política familiar paquidérmica cujos pilares eram papai-mamãe, sempre na *the missionary position*, enfim, da afirmação de experiências de liberdade sob as quais a sexualidades poderiam acabar com o juízo de Deus, nos termos de Artaud (2019).

Tudo isso se dispunha em mobilizações afirmativas cuja ideia de “sem entraves” arrombava a porta das cristalizações dos poderes religiosos, clínicos, pedagógicos, psiquiátricos, policiais; mas também do senso comum. Gozar sem entraves era aspiração das atitudes-limite da fúria dos sentidos e dos sentires dos corpos; a assunção do desejo em sua relação com a impossibilidade, isto é, o desviar-se de toda destinação *prêt-à-porter*; tratava-se igualmente de implodir a fachada do *establishment* ontológico da normalidade; extraviar a sexualidade do funcionalismo reprodutivo. Em suma, gozar sem entraves era espécie de anúncio-resposta quando os sujeitos de seus corpos, de seus prazeres e de suas sexualidades haviam decidido a se pôr radicalmente em questão.

Sob o umbral desse cenário, Michel Foucault, em 1969, ao ministrar o curso *O discurso da sexualidade* na Universidade de Vincennes, argumentava que “a sexualidade é a sociedade no corpo dos indivíduos; ou é o indivíduo imediatamente e de pleno direito socializado” (2018, p. 192). Logo, gozar sem entraves seria impossível se fosse resguardado sempre o mesmo tipo de sociedade. E a sexualidade como direito socializado denotava o questionamento das concepções monolíticas da sociedade, logo, impunha multiplicidade. Permeada por microssociedades,

a sociedade resguarda em seu ventre tantas e quantas microssexualidades possíveis. Foucault somava-se à inicial fundamentação teórica a perspectivar a invenção social da sexualidade e, a partir dela, os lugares das múltiplas sexualidades, sintetizadas também na pluralidade de gênero.

Os parâmetros acerca da normalidade fixada abstratamente pela sociedade passavam a ser indagados, na medida que tais parâmetros eram destituídos de materialidade única. Eram discursividades encarnadas na política, na religião, nos dogmas dos costumes, nos rituais da clínica, na demanda capitalista da reprodução da força de trabalho do pós-guerra, a metástase do investimento social maciço sobre as sexualidades. Enfim, gozar sem entraves encarnava a construção de outra sociedade, portanto, com novas sexualidades, permeadas por singulares socializações.

Portugal, 2022: o site *setentaequatro.pt* arrola 28 organizações atuantes no país em defesa da extrema-direita, do neonazismo e de estratégias de combate ao que julgam merecedor: partidos de esquerda, singularidades de gênero, imigrantes, mulçumanos, suposta ameaça comunista, judeus, negros etc. Valendo-se das estratégias da pós-verdade, distorcem informações e replicam mentiras aos quatro ventos. Por vezes, não abrem mão da violência. Exemplo: o *Portugal Hammerskins* (Martelos de pele) faz parte da rede neonazi internacional *Hammerskin Nation*. Seus membros foram responsáveis por vários ataques motivados, além de ódio racial, por discriminação sexual¹.

Ainda em Portugal: o mesmo site revela número alarmante de “práticas de conversão de orientação sexual”. São feitas às escondidas por psicólogos, líderes religiosos e ditos conselheiros. Jovens LGBTTQIA+ são os alvos preferenciais e sofrem com as torturas das abordagens. Existe um vazio jurídico que deixa as vítimas sem apoio, apesar de a criminalização destas práticas estar em marcha. É evidente, nesse caso, a patologização da multiplicidade de sexualidades e de gênero.

Brasil, 2022: antecipando o pleito eleitoral nacional cuja a disputa se bifurcava entre um projeto de extrema-direita, governando o país desde 2019, e outro centrado em combater a extrema-direita, na cidade de Porto Alegre, um painel cobrindo sete andares estampou lado a lado o embate entre patriotas e comunistas. Os patriotas, representados pela bandeira nacional, estão do lado da vida, do bandido morto, do povo armado, dos valores

1 Dados extraídos de <https://setentaequatro.pt>

cristãos, da liberdade, do agro forte (o latifúndio predatório), dos menos impostos, a favor da polícia e da ordem e do progresso. Enquanto isso, representados pela foice e pelo martelo, estão os que precisam ser combatidos. E com eles, o aborto, o bandido solto, o povo desarmado, a ideologia de gênero, a censura, o Movimento dos Sem Terra forte, mais impostos, a favor do PCC (Primeiro Comando da Capital) e do narcotráfico².

Em 2023, às vésperas do festival de San Remo, na Itália, a deputada do partido *Fratelli d'Italia*, abertamente adepto do ideário fascista, discursa no parlamento contra a participação do cantor de gênero fluido Rosa Chemical. Trata-se de investir-se contra a ameaça aos valores católicos, a celebração do discurso de gênero fluido e a representação *queer* na arte³.

Nessa argamassa de delírio, ideologia de gênero é invenção dos poderes políticos da extrema-direita para repercutir de maneira estigmatizante corpos que ainda tentam gozar sem entraves, conforme fazem valer seus usos dos prazeres. No Brasil, inclusive foi criada a AEP – Associação Evangélica Psicanalítica para curar e fazer que seus pacientes deem “bom testemunho e vivam em santidade, pela fé, com a Graça do Senhor Jesus Cristo, cheios do Espírito Santo”⁴.

Tanto em Portugal ou Itália quanto no Brasil, notamos a assunção de sociedades em que “gozar sem entraves” se tornou impossível ou, de modo indecoroso, um estigma, inclusive conduzindo seus sujeitos ao risco de morte. Inúmeras pesquisas vêm revelando a guinada para a extrema-direita em âmbito global (Carvalho; Rangel, 2022; Traverso, 2021; Alliez; Lazzarato, 2016). Parece-me ser fundamental compreender como o neoconservadorismo impacta diretamente nas demandas por sexualidades homotópicas e moralizadoras, combatendo as sexualidades heterotópicas e dissidentes. A pressão que as escolas passaram a sofrer com a sanha moralizante da extrema-direita salta aos olhos. Uma ministra de Estado brasileiro chegou a afirmar que “meninos usam azul e meninas usam rosa”⁵. Já um ministro da Educação afirmou neste ano: “não tem isso de nasceu homem, pode ser

2 Fonte <https://www.metropoles.com/brasil/politica-brasil/painel-gigante-em-porto-alegre-associa-esquerda-ao-narcotrafico-e-pcc>

3 Conforme informação do Jornal La Stampa - https://www.lastampa.it/politica/2023/02/03/video/morgante_fratelli_ditalia_in_parlamento_via_rosa_chemical_da_sanremo_basta_gender_fluid_in_tv_coi_soldi_publici-12620103/

4 Vide <https://aepformacao.com.br>

5 Acesso em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa-diz-damarees.shtml>

mulher”⁶. A educação sexual passou a se reduzir às cartilhas religiosas cujo mito adâmico deve se reproduzir na sexualidade programada.

Entre 1968 e 2022 uma vala profunda foi construída para apagar dos muros da afirmação das sexualidades abertas o horizonte de suas realizações. “Goze com entraves ou sob medida ou com moderação” seria o descritor atual.

Considerar tal horizonte é relevante para o que aqui pretendo: elaborar certo diagnóstico de uma somatopolítica de enquadramento das sexualidades pela neoconservadorismo que, simultaneamente, é o próprio modo de funcionamento das sexualidades neoliberais. Penso que, sem considerar este cenário, não chegamos a perceber que as insurgências e as lutas pelo direito e pela afirmação de sexualidades singulares também são lutas e insurgências contra o neoliberalismo. Desse ponto de vista, seria possível asseverar: tempos difíceis pedem sexualidades furiosas.

SEXUALIDADES EM CHAVE NEOLIBERAL E NEOCONSERVADORA

Em Produtores, Parasitas e Patriotas – raça e as políticas de precariedade da nova direita, os sociólogos Daniel Hosang e Joseph Lowndes (2019), a partir do contexto estadunidense, mas penso ser válido afirmar que este caso se replica mundo afora, analisam que toda extrema-direita consolida o que denominaram de etnoestado⁷; seus financiadores são sempre os bilionários (MAYER, 2017). A rigor, para os autores, o neoliberalismo é uma racialização do próprio Estado. Em outros termos, a lógica longínqua das guerras raciais dos impérios colonizadores (MBEMBE, 2021) passou a ser revivida no ideário de políticas de indentitarismo, cujo eixo são os indivíduos considerados produtores e patriotas, com seus marcadores valorativos. Fora desse circuito estão os

6 Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/politica-brasil/milton-ribeiro-nao-se-ensina-isso-de-nasceu-homem-pode-ser-mulher>

7 Hosang e Lowndes (2019), curiosamente, não mencionam a chave analítica foucaultiana da biopolítica. Não adentramos nesse debate pelo fato de julgarmos que, seja com for, o Ocidente foi mesmo marcado pelo coeficiente colonizador *White power*, talvez, uma das matrizes fundamentais de nossa experiência de governamentalização. E é pela ênfase no *White Power* que os autores concebem a marca fundante do etnoestado. Mantive esta noção por julgá-la conveniente ao que vem adiante como grade analítica.

“parasitas”, os improdutivos, os vagabundos, os preguiçosos; mas também todo corpo LGBTQIA+, cujas sexualidades são aberrações à lógica da produção neoliberal.

Conforme Hosang e Lowdens (2019), no etnoestado, a matriz básica de seu vigor e de sua seletividade normalizante emanam dos indivíduos localizados nos feixes das estratégias políticas do *White power*, isto é, no poder do patriarcalismo Branco, velha suposição dos valores *WASP – White, Anglo-saxon, Protestant* (Branco, Anglo-saxão e Protestante). Ora, vê-se imediatamente que o neoliberalismo é seletivo por essência e conservador por funcionalidade. Os seguintes termos são aqui importantes:

Expresso politicamente, a branquitude nos Estados Unidos tem relação com o individualismo, a autonomia, a propriedade e a ética no trabalho; tudo o que se interpõe àquela relação é considerado negativamente como dependência, pobreza e doença (HOSANG; LOWDENS, 2019, p. 151).

Ora, as sexualidades destoantes desses princípios serão consideradas improdutivas e doentias. De um lado, porque as sexualidades devem condizer com a prefiguração biunívoca macho-fêmea, passíveis de serem localizadas e negociadas nas mesmas bolsas de apostas das convenções moralizantes, claro está, pois toda incidência sobre as sexualidades é uma política de enquadramento da vida e de toda a sua potencialidade (BUTLER, 2019). De outro lado, porque ainda que não seja verbalizado, os corpos LGBTQIA+ emergem como o negativo da capacidade demandada de identificação funcional. Eles alucinam a suposição básica para a realização do individualismo como marcador político, já que são não-conformes à reduplicação de expressões definidas e com marcadores sociais de reconhecimento úteis dos corpos. Ao escaparem da função de biunivocização e de binarização da heterossexualidade normativa, as sexualidades de variações de desvianças ameaçam, com seus vitalismos, a conformidade demandada de eficiência dos corpos.

O menor lastro de afirmação de semiótica singular de seus corpos, não importando qual seja a sua localização de gênero, depõe contra eles. Distantes de conformarem-se a si mesmos ao imperativo da binarização, são tomados como incapazes de se adequarem à demanda de autoinvestimento em si mesmo para serem bons produtores. A somatoeficiência singular das sexualidades, assim, é uma prótese sem ajustes possíveis ao etnoestado. Parafraseando Deleuze e Guattari (2012, p. 51), “Do ponto de vista do neoliberalismo, não existe exterior, não existem pessoas de fora. Só existem pessoas que deveriam ser como nós, e cujo crime é não o serem”.

Vê-se, rapidamente, que etnoestado é apenas um nominalismo, ou seja, trata-se de um nome casamata para acampar um referencial majoritário por meio do qual se projetam outras matrizes de exclusão. O neoconservadorismo do etnoestado, assim, é a reescrita sufixal de velhos conservadorismos. O *neo* é a extensão projetiva de algo que nunca se acabou, porque tanto na conjuntura *WASP* como na atualidade, eram os donos do dinheiro o *deus ex machina* agindo para escorraçar os sujeitos inconformados, renitentes e obstinados com a improdutividade demandada, conforme analisou Foucault (2015) em *A sociedade punitiva*. O estigma é a moeda corrente de todo neoconservadorismo, pois é fundamental a exposição aviltante dos sujeitos considerados incapazes ou indesejados pelo etnoestado. Donde vislumbramos um conjunto muito próximo de estigmas convergentes entre neoliberalismo e neoconservadorismo:

apoio às políticas de restrição de imigração, antipatia para com as demandas da diversidade racial e étnica e seus pluralismos culturais, e a percepção de que a própria branquitude [whiteness] tem se tornado um objeto de discriminação, desvantagem e estigma social” (HOSANGE; LOWNDES, 2019, p. 87).

Os autores (2019, p. 121), contudo, acrescentam nesse rol “a masculinidade violenta como matriz de identidade e de práticas” do que se cunhou como *alt-right*, direita alternativa.

Em Valores de família – entre o neoliberalismo e o novo conservadorismo social, Melinda Cooper (2019) confirma que o neoconservadorismo emergiu a partir dos anos de 1960 como respostas às mesmas demandas dos neoliberais. No Brasil, *A marcha da Família com Deus pela Liberdade*, realizada pela primeira vez em 13 de março de 1964, foi precursor importante para o golpe cívico-militar de 31 de março daquele mesmo ano⁸. A coalisão entre neoconservadores e neoliberais sempre esteve sob a rubrica da rejeição das mudanças sociais em curso nos anos de 1960. Tratava-se mesmo de combater a independência sexual da mulher e os movimentos políticos feministas; a emersão da liberdade de expressão em todas as formas e do amor livre, exemplificados na contracultura *hippie*; a laicização da sociedade; a luta dos movimentos negros pela inclusão social e pelo reconhecimento de direitos civis amplos; a organização de greves reivindicando melhores condições de salário e redistribuição de

8 Mais detalhes https://pt.wikipedia.org/wiki/Marcha_da_Fam%C3%ADlia_com_Deus_pela_Liberdade

riquezas. Cooper (2019, p. 19) vislumbra nos neoconservadores complexa gama de interesses convergentes para o “antiestatismo (*antistatism*), o antissemitismo, a aversão à democracia racial e qualquer compromisso com o *New Deal* da esquerda” e, nos termos dela (2019, p, 175) “contra as relações sexuais não normativas”, que devem ser combatidas com o incentivo ao casamento monogâmico. Assim, evita-se uma série de dispêndios advindos de comportamentos lascivos, promíscuos, infiéis e difusores de doenças.

A radicalidade do etnoestado está na confluência do neoconservadorismo com o neoliberalismo. E levando a bons termos a análise de Cooper, não nos demora a perceber que a assunção atual de toda política de inimizade, a partir das análises de Mbembe (2021), rescaldada no neonazismo, no neofascismo, na extrema-direita, no racismo contemporâneo, na dissolução da presença pública do Estado, na inversão da democracia, nas LGBTTQIA+fobias, na precarização da vida, no solapamento das políticas de inclusão escolar e sucessivamente, não passa de emissão de mensagens cuja a voz ressoa o mesmo estertor contra toda forma democrática de incluir formas de vida não-conformes ao etnoestado. Portanto, “Os direitos são a ponta de lança com a qual os compromissos democráticos com a igualdade, a civilidade e a inclusão são contestados nas batalhas legais neoliberais” (BROWN, 2019, p. 140).

O que não pode ser ignorado é o fato de a coalisão do neoconservadorismo com o neoliberalismo estar assentada nas bases do funcionamento de produção de subjetividades de consistência neoarcaizantes. Ao modo de Cooper (2019), que associou o neoconservadorismo com o *paleoconservadorismo*, isto é, as raízes profundas das aspirações coloniais *WASP*, os neoarcaísmos são reduplicações da matriz arcaizante de uma busca por segurança na massa, na idealização projetiva, no animismo reconfortante e na infantilização consoladora, em meio aos limites da realidade. O neoarcaísmo é um agenciamento de subjetividade aderente aos interesses do capitalismo atual. A associação da religião com a extrema-direita (MBEMBE, 2021); a pós-verdade com a política (KEYES, 2018); o narcisismo com a insensibilidade relativa à dor do outro (TWENGE; CAMPBELL, 2013); o delírio como crença irrefutável ao que não é real com o autoengano capitalista (DUNKER, 2020); a precarização assumida como autoempreendedorismo com a degradação das redes de proteção social (CARVALHO, 2020) são exemplares nas demandas neoarcaizantes. Mas entendamos o que é arcaísmo e quais os processos que ele agencia para fazer circular a conformação subjetiva ao neoconservadorismo e ao neoliberalismo.

Sabem-se que os alicerces do interesse do neoliberalismo com sua vontade de conservação residem no acúmulo do capital. É importante, contudo, considerar tal perspectiva por intermédio

da ordem capitalista das coisas monoteístas, monoenergética, monossignificante, monolibidinal, em suma, radicalmente sem beleza, onde nada pode evoluir a não ser com a condição de que tudo permaneça no seu devido lugar. As produções de subjetividades são compelidas a se submeter a esses axiomas de equilíbrio, de equivalência, de constância, de eternidade. (GUATTARI, 2009, p. 283).

“Mono” expressa valor único; demanda por identidade reconhecida e localizada facilmente, para sobressaltar o que dela se difere. “Mono” sequestra a multiplicidade não para demandar o seu resgate, mas para mantê-la cativa da equivalência majoritária. Ora, o arcaísmo é o que permite a naturalização dos absurdos do “mono”, instituindo adesão convincente pelo fato de serem precisamente inexplicáveis, ou se preferirem, irracionais.

Foi Freud (2011), em *Psicologia das massas e análise do Eu* [1921], quem forjou condições de sabermos que o arcaísmo é mecanismo de defesa como reação de desorientação do Eu, frente aos desafios dos limites e das adversidades da realidade. A busca por segurança arcaica está culminada em suas análises acerca da Igreja e do Exército com suas massas artificiais a responder às demandas por segurança. Mas para além disso, as massas reconfortam com seu gregarismo e identificações primárias. São as demandas infantis por segurança os gatilhos a forjar a ilusão de ser acolhido tal qual nos braços maternos e paternos; de ser cuidado, de ter suas necessidades satisfeitas, suas birras autorizadas e até mimadas, um erotismo egocentrado e uma visão de mundo nada ajustada à realidade.

Ora, o capitalismo é desorientador e desterritorializador por princípio (GUATTARI, 2009). Perante às angústias de suas desorientações e do terror de não pertencer a numa ligação significativa consigo mesmo e com os outros, os arcaísmos cumprem a função de dar sentidos à existência de modo ilusório, ironicamente porque os sujeitos se encontram desorientados pelas imposições monoteístas do neoliberalismo, com suas demandas monoenergéticas para a potência humana, com seus monossignificantes, como já mencionado anteriormente por Guattari. O preponderante no arcaísmo é a supressão da consciência e de seus efeitos de julgamento, de discernimento, da capacidade de distinção entre a realidade e a fantasia, Eu e os outros e, sobretudo, a possibilidade de se entender causas e consequências por intermédio de princípios lógicos. A força do arcaísmo é semelhante ao “enamoramento em suas mais desenvolvidas formas, chamadas de ‘fascínio’ e ‘servidão enamorada’” (FREUD, 2011, p. 73).

Processa-se, desde então, o que Mbembe (2021, p. 71) chamou de *mundo desvinculante*. Com os arcaísmos, os vínculos com a vida social encerram-se na ilusória destruição do que justamente permitem os vínculos com a vida social: a alteridade, as diferenças e as singularidade humanas, os lugares-experiências-outros da produção material, a multiplicidade das culturas e de suas expressividades e, ao que concerne ao nosso interesse, a tecnoplasticidade somática por intermédio de sexualidades singulares, heterogêneas e abertas às polivocidades de sentido.

O ciclo do ódio é fronteira limítrofe dos arcaísmos com dupla via. De um lado, situam-se circunscrevendo os sujeitos considerados fora do delírio da crença como marcadores necessários para os processos identificatórios das massas. Aqui, o sentimento de pertença é forjado como boia de salvação, no oceano desorientador do próprio capitalismo. De outro lado, a borda interna de seus limites reforça o identitarismo igrejeiro dos que congregam a “servidão enamorada” por deus, família, pátria, igreja, convenção, partido, “pai primevo” (FREUD, 2019) – a fantasia do grande protetor, que conhecemos nos líderes fascistas, nazistas, da extrema-direita –, sem esquecermos da educação com valores conservadores etc. Sobrepostos pelo arcaísmo, é fácil compreendermos por que, então, para os identificados com as fantasias arcaicas

não há nem culpa, nem remorso, nem reparação. Tampouco existem injustiça que devemos reparar, ou tragédias que possamos evitar. Para unir, é preciso necessariamente dividir; e cada vez que dizemos “nós”, devemos a todo custo excluir alguém, despojá-lo de alguma coisa, proceder algum tipo de confisco (MBEMBE, 2020, p. 70).

Mais direto é impossível: os corpos dotados de sexualidades e gêneros variáveis devem ser atacados pois emanam o coeficiente de realidade existencial insuportável no neoliberalismo, qual seja, o da realidade incontrolável dos corpos que se recusam a delirar no monoteísmo libidinal. Com efeito, cada sexualidade singular é o grau zero da crítica ao neoliberalismo. Todavia, como a crítica gera discernimento, isso não convém aos circuitos do autoengano arcaico, e “do pranto às armas, o caminho já está sempre traçado”, ressalta Mbembe (2021, p. 91).

Os neoarcaísmos são a argamassa que une as conveniências neoliberais com os valores neoconservadores; são forma de justificar o injustificável, de dar fé à má-fé, de abraçar o inexplicável como única forma aceitável dos delírios massificados. Os neoarcaísmos são os estatutos revistos dos condomínios mentais e atitudinais, calcados em crenças por identificação projetiva e ilusória, presumindo “a abertura ao real, a criatividade afetiva e

perceptiva que são, de fato, tributárias da realização de matérias de expressão *em* sua disparidade, em sua heterogeneidade” (GUATTARI, 2011, p. 301) como ameaças contagiantes e perigosas. Nesse contexto, vale lembrar os argumentos de Berardi (2020, p. 213):

A identidade é a projeção de algumas qualidades do passado sobre a imaginação do futuro. A identidade não existe, o que existe é a identificação. A identidade é a estabilização de um processo de identificação que em geral reduz a complexidade a um padrão previsível de comportamentos de acordo com necessidades psicológicas e com intenções políticas [...] A identidade tem como base uma noção imaginária de pertencimento a um passado comum, ao passo que a transformação cultural antecipa os futuros inscritos no presente da vida social.

Como não existem necessidades psicológicas e intenções políticas destituídas do corpo, o etnoestado também supõe um etnocapitalismo e um etnocorpo. Logo, as sexualidades LGBTTQIA+, e todas aquelas que gozam sem barreiras, bloqueiam *a priori* a eficiência do corpo pressuposto pelo padrão previsível de comportamento, conforme os termos de Berardi. Nenhuma insegurança ontológica, sexual ou corporal é suportável aqui. E pouco dados às contradições, os sujeitos no e do neoliberalismo são incapazes de perceber suas adesões ao sistema como condição determinante de suas desgraças. Eis a força e o sentido dos neoarcaísmos: não ocultar, mas dar à visibilidade matéria de produção subjetiva única, monoexpressiva e universal, como se não houvesse outros sentires de vida, outros corpos, outras formas de ser e estar no mundo. Sendo assim,

As democracias liberais dependem nos dias de hoje, para sua sobrevivência, da divisão entre o círculo dos semelhantes e dos dissemelhantes, ou então entre os amigos e “aliados” e os inimigos da civilização. Sem inimigos, é difícil para elas se manterem de pé por conta própria. Se tais inimigos realmente existem ou não é irrelevante. Basta criá-los, encontrá-los, desmascará-los e expô-los à luz do dia (MBEMBE, 2021, p. 91).

Uma dimensão contunde desses aspectos assinalados acima por Mbembe situa-se nos seguintes dados. Há treze anos, o Brasil lidera o ranking mundial de assassinatos de pessoas trans⁹. Segundo o Grupo Gay da Bahia, a

9 <https://www.brasildefato.com.br/2022/01/23/ha-13-anos-no-topo-da-lista-brasil-continua-sendo-o-pais-que-mais-mata-pessoas-trans-no-mundo>

cada 29 horas um indivíduo da comunidade LGBTTTQIA+ perde sua vida no país¹⁰. O atual presidente da República brasileira chegou a afirmar: “*Seria incapaz de amar um filho homossexual. Não vou dar uma de hipócrita aqui: prefiro que um filho meu morra num acidente do que apareça com um bigodudo por aí. Para mim ele vai ter morrido mesmo*”¹¹. Não cabe mais mencionar violência, intolerância ou generofobia. Trata-se de programa escancarado de limpeza de gênero empregada pelo etnoestado, na mesma proporção das estratégias nazifascistas da limpeza étnica.

Singularidade e diferenças humanas são o espaço da esperança da política como experiência de humanização e de socialização. No entanto, a cada vez que, sem assombro, a brutalidade toca o corpo das multiplicidades sexualidades e dos gêneros, é a esperança na própria humanidade que se esvai. A concretude inassimilável das formas de gozo sem barreiras é algo insuportável ao neoliberalismo e neoconservadorismo. Ambos presumem tão somente o mesmo gradiente de eficiência para os corpos. Amaldiçoam a ideia das heteroplasticidades dos corpos não apenas para colonizar o uso de seus prazeres e suas experimentações, mas para impedir o desenho criativo de outros mundos.

QUESTÕES FINAIS: POR QUE PRECISAMOS DE SEXUALIDADES FURIOSAS

Supremas cortes da “moralina” rançosa do neoliberalismo manipulam a fragilidade das subjetividades que o próprio neoliberalismo desorienta, enfraquece, precariza e coloca em estado de choque (KLEIN, 2007) para poder, mais facilmente, inocular seus arcaísmos delirantes cuja função é a zumbificação subjetiva, coletiva e política. Assim, os que ainda soerguem aspectos críticos ao que vai se instalando como verdade lacrada precisam ser reduzidos às representações a ser combatidas. São esquerdopatas, vagabundos, parasitas, comunistas, não patriotas, preguiçosos, zebras gordas, ateus, inimigos da família, satanistas, gays, bichas, feministas, aberrações etc. Dentro dos muros da escola, presenciemos estratégias de desertificação das experiências de educação sexual justamente por que multiplicidades, singularidades e diferenças não convêm ao neoconservadorismo e tampouco

10 <https://www.brasildefato.com.br/2022/01/23/ha-13-anos-no-topo-da-lista-brasil-continua-sendo-o-pais-que-mais-mata-pessoas-trans-no-mundo>

11 <https://observatoriog.bol.uol.com.br/noticias/comportamento/relembre-as-polemicas-de-jair-bolsonaro-com-a-comunidade-lgbtqia>

ao neoliberalismo. Dissolver as políticas públicas de orientação sexual é consumação eficaz das estratégias desses dois novos tipos de Rômulo e Rêmulo imperiais: neoconservadorismo e neoliberalismo.

Neoconservadorismo e neoliberalismo são sinônimas de estratégias de produção de subjetividade voltadas para a produção da semelhança. A semelhança são as tocaias do medo, o asilo patriarcal, a masmorra das sexualidades garantidoras da produtividade desejada, os fundamentos das políticas de inimizade; a semelhança é espécie de *template* adaptativo do uso dos prazeres. Na semelhança, as cruzadas do neoconservadorismo e do neoliberalismo cavalgam, com suas bestas, em direção à palavra abissal futuro, para onde caem todas as coisas afinal sem regresso (MÃE, 2022).

Por isso mesmo, as lutas e as insurgências de corpos e de sexualidades singulares com toda riqueza de gênero são urgentíssimas nas educações neoliberais. Desde o final dos anos de 1960, passamos a conhecer a diversificação dos *gender studies*; o direito ao prazer pelo prazer sexual, a ideia de que “a arregimentação do corpo é a condição para a submissão da mente” (BARD, 2021, p. 254). Tudo isso foi fundamental para as lutas em favor de outras sexualidades. Hoje, as lutas também precisam girar contra os programas de produção somática do neoliberalismo com todo seu conservadorismo. A programação somatopolítica das sexualidade, mostra-nos Paul Preciado (2018), envolve um complexo sistema de políticas ortopédicas em função justamente da eficiência somática neoliberal, com suas representações de identificações produtivistas. Por conseguinte, o corpo, argumenta Butler (2017, p. 99),

não é um lugar onde acontece uma construção; é uma destruição em cuja ocasião o sujeito é formado. A formação desse sujeito é, ao mesmo tempo, o enquadramento, a subordinação e a regulação do corpo, e o modo como essa destruição é preservada (no sentido de sustentada e embalsamada) na normalização.

Se a sigla LGBTTQIA+ se espalha como abordagem construtivista do gênero e das sexualidades, igualmente é em torno da fuga da política do enquadramento neoliberal que ela também se dirige. O que está em questão é arrancar o gênero dos macrodiscursos identificatórios para se permitir uma micropolítica de desejo, sem captura funcional. Não é sem sentido que “novas possibilidades de autodefinição emergiram das redes sociais: não binárias, *genderfluid*, *gender questioning*, *bigender*, *trigender*, *agender* (sem gênero ou gênero neutro), *gender variant*, *genderqueer*, *pangender*... (BARD, 2021, p. 274).

Experiências como as do *post-porn queer* subvertem as referências de gênero e a categorização da sexualidade por suas aberturas a todos os tipos de corpos: *trans*, intersexos, andróginos etc. E na proporção da irracionalidade neoconservadora, enxertada na racionalidade burocrática neoliberal perversa, com demandas impositivas por eficiência, previsibilidade, calculabilidade, programação e tutela subjetivantes, com seus filtros de redução funcional para peles, bocas, narinas, vaginas, cus, mãos, pés, pernas, braços, gozos, prazeres, afectos etc., a afirmação dos corpos, com suas sexualidades nômade, é a porta de entrada para o delineamento de toda resistência e luta contra o próprio neoliberalismo.

Retomando Hosang e Lowdens (2019, p. 104),

Gênero e sexualidade sempre são fundamentais para a produção das políticas da extrema-direita, trabalhando como fulcro para a transposição racial. Performada como tradicionalismo patriarcal, atualizando-se ultra-misógena, ou com bravatas pelas ruas, pontes de masculinidade da diferença racial para populismo, fascismo e até mesmo políticas de nacionalismo branco.

Voltemos a afirmar: tempos difíceis pedem sexualidades furiosas. Elas são as subjetividades geradoras de outros mundos de convivência, de esperarçar, de potencializar o que pode um corpo, de delineamento de heterotopias e de educações que não ousam dizer seus nomes. Em primeiro lugar, pela razão de agenciarem somatopolítica e subjetividade múltiplas, singulares e diferentes. Isso é fundamental para qualquer contraposição às mumificações neoconservadoras e neoliberais, cujos interesses são o de reduzir a riqueza das expressividades humanas e suas distintas eficiências psíquicas, emocionais, corpóreas, simbólicas etc. a uma plataforma de homogeneização valorativa e de eficiência demandadas conforme às conveniências do etnoestado.

Em segundo lugar, as sexualidades singulares são imprescindíveis para se desarmar as máquinas miméticas das subjetivações modeladas pelo arcaísmo. Em torno delas, por elas e com elas, resistimos às formas de sujeição, afirmando-se a diferença, e possibilitando-se o encontro dos sujeitos com novas formas de vida.

Finalmente, os gradientes mutantes das singularidades subjetivas por intermédio das sexualidades abertas são imprescindíveis para as lutas contra todo e qualquer autoritarismo expresso no neoconservadorismo e neoliberalismo. Pois por seus intermédios, também se produzem novas formas de se valorar a vida, notadamente com

uma alteridade apreendida em sua posição de emergência – não-xenófoba, não-racista, não-falocrática –, devires intensos e processuais, um novo amor pelo desconhecido. Enfim, uma política de uma ética da singularidade, em ruptura com os consensos, os “lenitivos” infantis [como são os arcaísmos] destilados pela subjetividade dominante (GUATTARI, 1992, p. 147).

Sim, tempos difíceis pedem sexualidades furiosas.

REFERÊNCIAS

ALLIEZ, Éric; LAZZARATO, Maurizio. **Wars and Capital**. South Pasadena: Semiotext(e), 2016.

ARTAUD, Antonin. **A perda de si**: cartas de Antonin Artaud. São Paulo: Rocco, 2017.

BARD, Christine. **Século XX e início do XXI**. In: STEINBERG, Sylvie (Org.). **Uma história das sexualidades**. 1ª. ed. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Edições SESC, 2021, p. 222-308.

BERARDI, Franco. **Asfixia**. Capitalismo financeiro e a insurreição da linguagem. São Paulo: UBU, 2020.

BROW, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**. A ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Editora Politeia, 2019.

BUTLER, Judith. **Vida precária**. Os poderes do luto e da violência. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; ALMEIDA, Jonas Rangel. Neoconservadorismo e arcaísmos no neoliberalismo: implicações para a corrosão da inclusão escolar. **Revista Educação Especial**. V. 35 (2022), p. 1-21. < <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71319> > Recuperado de: DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X71319>

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Foucault e o neoliberalismo de subjetividades precárias: incidências na escola pública brasileira. **Revista Artes de Educar**. V.6, n. 3 (2020), p. 935-956. < <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/54579> > Recuperado de: DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2020.54579>

COOPER, Melinda. **Family values** – between neoliberalism and the new social conservatism. New York: Zone Books, 2019.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs 3**. São Paulo: Editora 34, 2012.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. A hipótese depressiva. In: SAFATLE, Vladimir; SILVA JÚNIOR, Nelson; DUNKER, Christian Ingo Lenz (Orgs). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, p. 177-212.

GUATTARI, Félix. **Les années d’hiver**. Paris: Les Prairies Ordinaires, 2009.

HOSANG, Daniel Martinez; LOWNDENS, Joseph. **Producers, parasites, patriots**. Race and the new right-wing politics of precarity. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2019.

KEYES, Ralph. **A era da pós-verdade**. Desonestidade e enganação na vida contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2018.

MÃE, Valter Hugo. **As doenças do Brasil**. Rio de Janeiro: Globo, 2022.

MAYER, Jane. **Dark Money**. The hidden history of the billionaires behind the rise of the radical right. New York: Anchor Books, 2017.

FOUCAULT, Michel. **La sexualité; Le discours de la sexualité**. Paris: EHESS/Gallimard, 2018.

FOUCAULT, Michel. **A sociedade punitiva**. São Paulo: WFM, 2015.

FREUD, Sigmund. **O infamiliar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

FREUD, Sigmund. Psicologia das massas e análise do eu [1921]. In: FREUD, Sigmund. **Obras completas [1920-1923]**. São Paulo: Cia das Letras, 2011, p. 13-113.

KLEIN, Naomi. **The shock doctrine**. The rise of disaster capitalism. New York: Picador, 2007.

MBEMBE, Achille. **Políticas da inimizade**. São Paulo: N-1, 2021.

TRAVERSO, Enzo. **As novas faces do fascismo**. Belo Horizonte: Ayiné, 201.

TWENGE, Jean M.; CAMPBELL, W. Keith. **The narcissism epidemic**. Living in the age of entitlement. New York: Atria, 2013.

ALEXANDRE FILORDI DE CARVALHO - Professor Associado no Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Pós-doutor em Educação pela Universidad Complutense de Madrid (2017-2018) e Pós-doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Bolsista Produtividade CNPq - Nível 2. Pesquisador permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFESP.

CRIANÇAS, HISTÓRIAS E BANHEIROS: PROVOCAÇÕES DISSIDENTES PARA ADIAR O FIM DO MUNDO

Alexsandro Rodrigues

E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim do mundo. (KRENAK, 2020).

A criança que puxa fios para contar esta história está convencida, assim como Ailton Krenak (2020, p.27) que é contando histórias sobre as ruínas de seu mundo e da escola que contribuirá para o adiamento do fim do mundo, da escola e dos sujeitos que em dissidências habitam esses territórios. Deste quando agarrou atenção nesse compromisso ético e político com Krenak (2020), não parou de contar histórias sobre permanências, insurgências, resistências de corpos, gêneros e sexualidades dissidentes. Nessas dissidências e histórias, lá estão às crianças que não cabem em si desejosas em viver com mais vida na escola.

A criança que aqui conta essa história e nos convida a prestar atenção nas vidas que não nos pertencem estava feliz porque faltavam poucos dias para completar seis anos de idade. Com seis anos de idade, algumas crianças, vivendo com outras a cultura escolar, fabricando-se corpo estudante - sabiam que poderiam começar a frequentar o Jardim da Infância na condição de estudantes. Em torno do desejo de poder começar uma carreira escolar que se acredita brincante, as crianças, vivendo com outras, criam expectativas e alimentam esperanças de uma vida feliz nas instituições de ensino.

O ano era 1976.

No tempo da história contada pela criança que completaria seis anos de idade no ano de 1976, falamos de algumas crianças, não de todas, uma vez que sabemos de outras, aos modos de Peter Pan e das crianças encantadas da Terra da Nunca, que morriam/morrem de medo de completar seis anos de idade e ter que frequentar uma

escola e se tornar através das tecnologias disciplinares um corpo estudante, um corpo genereficado, um corpo sexualizado.

Essas crianças, temendo o dispositivo da infância, herdeiras sem trono do que se fez tradição, a norma, não querem ter que cumprir as promessas que a instituição escola e família fizeram sobre suas vidas. Não querem ter que ser meninos e meninas de verdade, quem dirá homens e mulheres. Mas, esse não é o caso da criança que trama essa narrativa, ainda que em alguns momentos de sua vida escolar teve vontade de ser sequestrado para Terra do Nunca. A criança que pega em nossa mão e escreve esta história sonhava até o ano de 1976 em ser um menino de verdade. E, para ser um menino de verdade, aprendeu ouvindo uma versão da história de Pinóquio, esta que se fez pedagogizada que precisava frequentar a escola.

A criança que sussurra em meus ouvidos, frequentava o Jardim de Infância desde 1975, não como estudante e sim, como irmão, primo, vizinho e amigo de algumas crianças que freqüentavam o Jardim da Infância. Jardim da Infância... era assim conhecida as pré-escolas para as crianças com até seis anos de idade. Isso pré-escola. As pré-escolas eram espaços destinados a preparar as crianças para as escolas de verdade. Pela cidade onde viveu parte de sua vida, existiam alguns jardins da infância. Nem todas as crianças daquela época e daquela cidade puderam frequentar um Jardim da Infância. Não era um direito universal. Ao completar sete anos de idade, as crianças acessavam a escola. Naquela época era comum as crianças serem reprovadas logo no primeiro ano de escola. Diziam que por não terem vivido a pré-escola, estava por isso, mais que justificado o insucesso das crianças. As mães que conseguiam vagas para seus filhos e filhas no Jardim da Infância não cabiam em si de tanta alegria. Era um luxo frequentar um Jardim da Infância. Diziam naquela época e a criança de ouvidos de ouvir logo catou para si, que o Jardim da Infância era um lugar para brincar, ser feliz e se preparar para a escola de verdade. Ela não tinha tempo de pensar na escola de verdade, seu mundo só alcançava o Jardim da Infância e o presente de uma vida. Apegada a boniteza que pode uma vida com a educação, sonhava viver uma vida bonita naquele lugar.

Todos os dias letivos do ano de 1975 fez companhia a sua mãe e irmã até a entrada do Jardim da Infância. Fazia chuva ou sol, lá estava ele com sua mãe e sua irmã a caminho do Jardim da Infância. Sua mãe dizia que ir para o Jardim da Infância era igual a ir para o trabalho dela. Através daquela rotina, acordar cedo, percorrer certa distância a pé, para sua mãe corpo grudava compromisso e ganhava forma para enfrentar o mundo do

trabalho. Quando um de nós, ainda criança, reclamávamos da distância da escola e daquela rotina, ela logo ia dizendo: Prestem atenção, se a escola é boa para os filhos e filhas da patroa há de ser boa para vocês também.

Valendo de exercícios políticos que aprendeu na lida e nos espaços organizativos das mulheres trabalhadoras e da educação popular, com Paulo Freire, acreditava que a educação podia transformar as pessoas e, as pessoas transformadas, podiam mudar o seu mundo. E, era por isso, na certeza de dias melhores, fazendo sol ou chuva, lá estavam ela com seus filhos e filhas a caminho da escola.

De vez enquanto, em dias de reunião de cuidadores/as de crianças no Jardim da Infância, não necessariamente – pais e mães, a diretora deixava as crianças que acompanhavam outras crianças e adultos ocupar aquele território de tantas cores e sonhos, brincar no parquinho do Jardim da Infância. E, foi ocupando o parquinho e acompanhando sua mãe e irmã até aquela instituição que aquela criança ensaiava corpo-estudante.

Certo dia sua mãe chega em casa com um corte de pano xadrezinho em vermelho e branco, merendeira no formato de casinha e um par de congas¹ vermelhas. Ali, ele soube que o ano letivo estava prestes a começar.

O ano era 1976, o ano escolar começou e criança que narra uma história sobre seu mundo, tornou se estudante do Jardim da Infância.

Seu nome estava na lista da professora e da escola.

O nome da professora, não sabe dizer!

Em um momento escolar do ano de 1976, precisou esquecer.

A escola também nos ensina esquecer.

Foi preciso esquecer para continuar existir.

Desculpa...

Esqueceu.

Daquele tempo lembra muitas coisas, principalmente de seu primeiro herói. De seu herói nunca esqueceu o nome e todos os nomes que este herói ao longo de sua vida quis ser chamado! Seu primeiro herói não foi nenhum corpo-adulto, corpo-pai, corpo-mãe, corpo-professora. Seu primeiro herói tinha corpo-criança. Memória atrevida! Seu primeiro herói insisti em aparecer desrespeitando a linearidade que supõe existir na história narrada.

1 Tênis que compunham os uniformes escolares entre os anos de 1970 e 1980.

Dessa forma estou compreende-se que na contação de uma história o que verdadeiramente importa – vem na frente. Lidar com isso, com a memória e traições é sempre uma bela aprendizagem.

Do seu ano – 1976 - como estudante no Jardim da Infância lembra-se de muitas coisas. E o que lembra o subjetiva e marca seu corpo. Lembra dos exercícios infundáveis que prometiam através da repetição e também da dor o desenvolvimento de habilidades motoras finas. Ficava horas naqueles treinamentos/exercícios/deveres que prometiam desenvolver bela caligrafia, dedos de pianistas e mãos de professores/as.

Engraçado lembrar disso! Quando reclamava daquelas práticas e seus excessos logo se ouvia sermões sobre o que acontece com um corpo lento e preguiçoso.

Tinha medo naquela época que desenvolvessem em mim, como nas crianças da história de Pinóquio, as orelhas de burro. Corpo lento e reclamão, não era um bom corpo para o Jardim da Infância. Continue, continue, continue. Mas tarde vocês agradecerão! Para a criança que narra esta história, era muito chato aquelas horas dedicadas aos exercícios que prometiam uma bela caligrafia, dedos de pianistas e mãos de professores. Passar por cima, ligar, colorir, amassar, cortar, colar, escrever... e, tudo de novo..., e, tudo de novo. Parecia que as atividades eram para desenferrujar dedos e mãos e não para fabricar pianistas e professores.

Mas como sonhava em ter um corpo-estudante continuava.

Certo dia, depois da reza, em mesinhas de escola que cabiam quatro crianças, a professora que não se sabe mais o nome, entregou folhas mimeografadas com bonecos e bonecas que se aproximavam da imagem hegemônica que temos do que pode ser um menino e uma menina. Além da imagem da/do boneco/boneca a professora também entregou folhas de papel com roupinhas generificadas que deveriam vestir corpos de meninos e de meninas na correspondência sexo-gênero. Se a criança que conta esta história não esteja enganada, aquele exercício tinha intenção de ensinar a princípio as roupas adequadas para se vestir em cada estação do ano. Ledo engano, aquele exercício também buscava no fixar corpo-gênero e sexualidade.

Aqui não se pode esquecer que naquela época, nos ensinavam sem nenhum constrangimento que só podíamos colorir crianças brancas e rosadas. Quando ousávamos usar um lápis marrom ou preto para colorir pessoas que se parecesse com nossa cor, nosso colorido era desqualificado. Sem papas na língua, crianças e professoras, logo diziam que estava feio e que bonito, era as pessoas coloridas com lápis cor de pêssego e rosados. Para não errar nos ensinavam a colorir somente os cabelos, os olhos, os lábios e fazer um rosadinho nas bochechas das pessoas que estávamos colorindo. No mundo daquela criança era bem esquisito imaginar a possibilidade da

existência de pessoas da cor do lápis pêssego e rosado. Já teve uma época que as pessoas cor de pêssego eram consideradas nas aulas de educação artística a beleza a ser aprendida e desejada. Fomos aprendendo que gente marrom e preta para o Jardim da Infância eram feias. Não nos ensinavam fazer usos dessas cores como se ensina com os tons de pêssego e os rosados! E as crianças marrons e pretas, de tanto aparecer na paletas de cores, como feias, desapareciam da escola.

Com o capricho de sempre a criança que nos faz saber sobre folhas mimeografadas, bonecas, roupinhas das estações do ano e cores, resolveu porque atrevida, dar outros usos para aquelas roupas. Olhou muitas vezes para aqueles bonecos de papel e a única diferença presente no/na boneco/boneca era o tamanho dos cabelos. Tirando esse detalhe, tudo se mostrava para ele igual. Para ela, o detalhe dos cabelos grandes e curtos não impediria de vestir vestido no/a boneco/a de cabelos curtos e, short e camiseta no boneco/a de cabelos compridos. No seu mundo existiam meninas de cabelos curtos e meninos de cabelos compridos.

As crianças por perto, ali naquela mesinha que cabiam quatro crianças, na maioria das vezes separadas por gênero e sexo, observam a atividade do colega e nada ocorria de juízo de valor. Foi só a professora corrigir a criança, dizendo que ela havia vestido de forma incorreta a menina e o menino que algumas crianças se deram conta das questões de gênero. Naquele momento, fomos todos/as generificados!

Andando por outros jardins e vales, porque as crianças não sossegam com o já sabido, prestando atenção no que pode um corpo, fica sabendo com Judith Butler que,

O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é meio discursivo/cultural pelo qual a 'natureza sexuada' ou 'um sexo natural' é produzido e estabelecido como 'pré-discursivo', anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura (BUTLER, 2013, p. 25).

Distante daquele tempo, acredita-se que aquela professora nada sabia sobre isso! Será? Talvez seja por isso que por castigo, a professora entrega a criança, outras folhas mimeografadas, para que mais uma vez ela colorisse, recortasse e colasse. O corpo precisava aprender! Como se não bastasse à correção da professora, de um

canto qualquer da sala, uma criança, dessas já capturada pelas normas de gênero, solta o verbo gritando “Olha o jeito dele! Ele quer ser menina e vestir vestido. Ele parece uma menina”.

E a professora, essa que não se sabe mais seu nome, porque não precisa, em silêncio permaneceu. Dizem as más línguas que ela, em função do que acredita e por se considerar guardiã das normas de gênero e da sexualidade, ainda se mantém em silêncio.

Em silêncio ela, como muito bem nos ensinou Luis Antônio do Santos Baptista (2020, p. 114), segue em companhia dos *amoladores de faca em atos genocidas*.

Durante toda semana, aquele menino com sangue nos olhos, guardião da masculinidade e de seus privilégios, não deixava ninguém esquecer-se, principalmente a si, do menino que queria vestir vestido. E se ele bem quisesse? O quê que tem?

O ano era 1976.

E o menino guardião da masculinidade com a professora que não se sabe o nome e que no sei silêncio *amolava a faca* ainda rondam por aqui.

Na outra semana o estrago se fez acontecer quando as crianças ocupavam lugares (por gênero e tamanho) nas tradicionais filas escolares. Vivendo a escola e se tornando corpo-estudante, as crianças vão aprendendo e também naturalizando seus lugares nas filas. Existe fila para tudo na escola. Fila para entrar na sala, para sair da sala, para pegar merenda, para ir ao banheiro, para ir para o pátio etc. Enfim...

As filas escolares, buscando tudo organizar e colocar nos seus devidos lugares compõe uma grande tecnologia disciplinar de corpos e gêneros. A fila diz muitas coisas sobre nós. Antes mesmo de nos dizer que isso é de menino e isso é de menina, na escola nos colocam nas filas organizadas por gênero.

Fila bonita!

Ordem de tamanho.

Meninos de um lado, meninas do outro.

Lá estava a criança que narra esta história na fila e o menino guardião da masculinidade bem atrás dele. O guardião da masculinidade não era mais uma criança! Ele já era um menino. Naquele dia, seu rosto se mostrava ameaçador e dizia para quem tem olhos de ver que ele iria aprontar alguma maldade. Isso, maldade. De repente, bem em frente ao banheiro feminino ele empurra a criança que narra esta história para dentro do banheiro!

Com aquela bocarra do tamanho do mundo que busca controlar e regular os corpos, gêneros e sexualidades começa a gritar: “mulherzinha, mulherzinha, mulherzinha”.

O barulho só crescia entre as crianças e as professoras. Todos e todas do Jardim da Infância pararam para acompanhar o discurso de ódio contra as mulheres e ao fe-menino².

A criança vítima do discurso de ódio, “mulherzinha”- construída ali, em ato, ainda no banheiro, porque de lá não deseja sair, assusta com tanto barulho. Não seria aquela ação do menino guardião das normas de gênero responsável por tanto baralho. O pacto do silêncio dos adultos reinava na escola em torno das questões de gênero e sexualidade.

Ao sair do banheiro, curioso com tanto barulho, achando que seria o centro das atenções, reconhece num outro fe-menino a aliança que precisava para continuar sendo a criança que podia ser.

Esse menino incomodado com o que viu, acertou em cheio o rosto do menino guardião da masculinidade e da heterossexualidade compulsória.

E o menino que num átimo de segundo virou herói das meninas e dos fe-meninos, batia, batia e batia. Batendo onde ele conseguia acertar gritava: ninguém faz maldade com ninguém perto de mim. Desde ali, entre gritos e socos, viraram amigos inseparáveis.

E foi esse menino que ensinou as primeiras lições sobre a importância das amizades, sobre as estruturas que sustentam uma vida e a portar pedras na merendeira.

Todas as vezes que a mãe perguntava sobre as pedras na merendeira, a criança respondia que era para brincar de mariquinhas com seu novo amigo. Vez ou outras as pedras tiveram e tem serventia.

Dali em diante, outros fe-meninos e dissidentes do sistema sexo-gênero a eles se juntaram, cresceram, alguns viraram pianistas-pedreiros/as, professores-pedreiros, professoras-pedreiras e tantas outras coisas. Chamamos hifenizando com pedreiro e pedreira, aqueles e aquelas que ainda estão com pedras nas merendeiras.

Os amigos ainda se encontram.

2 Aprendo usar fe-menino acompanhando Laíra Assunção Braga na feitura de sua dissertação de mestrado intitulada “O que podem as crianças quando a maquinaria corpo-gênero-sexualidade falha?”, defendida no Programa de Pós-graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória no ano de 2019.

Existindo na educação como professores, estudantes e pedreiros, rememorando o vivido, fragilizam com suas presenças dissidentes, o dispositivo disciplinar de gênero e sexualidade.

O ano eram 1976.

E o banheiro?

....

Crescendo em todas as direções, corpo marcado pelo menino guardião da masculinidade, pela professora que não se sabe mais o nome e por outras instituições que ao longo de uma vida buscam normatizar corpos, gêneros e sexualidades desde o banheiro, tecnologia disciplinar super valorizada, se fez professor-pedreiro. Ainda têm sua merenderia de casinha, as pedras para o jogo de mariquinhas e os amigos daquela época.

Os amigos e amigas daquela época desaparecem e brotam como tiririca sempre que se faz preciso! Brotam.

Desse lugar, buscando afirmar uma vida com mais direito, re-memorando o vivido e atento a outras vidas, vem buscando com outros fe-meninos, pensar e desejar condições que fragilizem as tradicionais tecnologias de gênero e sexualidade naturalizadas nos espaços escolares e da Universidade, como as filas, os brinquedos, os diários de classe e os banheiros.

Atento a estas tecnologias disciplinares, que passam pelo corpo, insiste em nos dizer que a escola, assim como a Universidade tem se feito, a partir das presenças insubmissas, estas que não estavam lá, espaços aprendentes para o acolhimento das vidas dissidentes que não cabem nos limites impostos pela norma binária para gênero e sexualidade. Vem chamando com outros sujeitos, que assim como ele estão atentos ao cotidiano da escola e a vida que ali acontece, estas práticas aprendentes por microrevoluções e políticas miúdas. Por políticas miúdas pensa as políticas de amizade, os assombros curriculares, as práticas inventivas e os processos de (des)aprendizagens. Tudo isso que não é pouco oferece contornos políticos de extrema importância para pensarmos a escola como *tempoespaço* de novidade. Nas escolas e nas Universidades, as políticas miúdas, essas possíveis nos cotidianos das escolas e das universidades, atravessadas pela emergência, urgência e acontecimentos, porque feita por pessoas anônimas, mas que se importam, estão por todos os lados. Prestem atenção!

Pela via do cotidiano, dia desses se surpreendeu com uma creche onde as crianças usam os banheiros sem as demarcações de gênero. Dia desses viu uma fila que era organizada pela ordem de chegada e não mais por gênero e tamanho. Dia desses pode se encantar com uma criança pequena dizendo para outra criança que não existe brinquedo de menino ou de menina, o que existe são brinquedos. Nesse momento relembra de uma criança se preparando para uma corrida na aula de educação física, que ao ser incentivada a correr como uma menina, interrompe a fala da professora e diz: “Pode deixar professora, correrei o máximo que eu puder, mas, não como uma menina e sim como uma criança”. Num encontro com estudantes da Universidade, ao perguntar a um Doutorando as razões do corte de cabelo, pôde ouvir: “A gente que é, pai e trabalhador, não tem tempo para cuidar de cabelo grande. Ter filho da muito trabalho”. Sim, são essas práticas que estamos chamando por políticas miúdas, políticas da vida cotidiana. Dia desses...

Ocupando as escolas, na condição de estudante e professor, durante certo tempo acreditou que as políticas miúdas, tecidas nos cotidianos das escolas por onde a vida vaza e acontece, que as redes de amizades e solidariedades dariam conta de sustentar a permanência das dissidências que fizeram/fazem outros usos das atividades que generificam, sexualizam e nos subjetivam desde a educação infantil. Sabe vivendo esses espaços de (des) aprendizagens da importância das resistências individuais e coletivas e das amizades para que uma vida que trans-borde o sistema sexo-gênero possa existir com mais dignidade nos diferentes espaços e tempos da educação. Das políticas miúdas, das resistências, das redes de amizade e dos processos inventivos diante do inesperado não abre mão. Não pode. As políticas miúdas, acontecimentos, essas que aparecem na intensidade do vivido, não se deixam ver de modo aligeirado e para aqueles e aquelas que buscam encontrar a norma e os universais em todos os lugares e tempos. Demore-se por aqui! Aprendeu com os saberes da experiência, que as políticas miúdas podem muita coisa, mas, não podem tudo! Diante dos fascismos que se aproximam de muitos de nós, cada vez mais, a criança-memória dissidente que narra esta história e o professor-pedreiro, intensidades de uma vida, acreditam cada vez mais da importância de produção de políticas institucionais.

Desse lugar que se vive, rememora, ficciona e fabula o que se sabe e se inventa sobre corpo, gênero e sexualidade, consegue perseguir com muitas outras crianças rastros de exercícios de coragem que ajudam e ajudaram adiar o fim das escolas para algumas crianças. Sabe que não nos faltam histórias bonitas de resistências criativas a serem contadas sobre longevidade escolar. Diante do inesperado, diante de corpos que borram o sistema sexo-gênero, por aqui, contando histórias que ajudam a adiar o fim do mundo, lembra das muitas amizades,

desenvolvidas no tempo da vida e das redes de proteção que permitiram trilhar a longevidade escolar. Não estava sozinho. Sozinho, não suportaria. Sem as políticas de amizade e as redes de proteção, talvez esta história não estaria sendo contada. Só conta uma história, vidas vividas.

Na contação de histórias que o ajuda a adiar o fim de seu mundo e de outras dissidências em gênero e sexualidade, a criança vigilante da masculinidade e da heterossexualidade compulsória, nela permanece não mais sozinha. A criança que narra esta história hoje sabe que aquela criança também estava atravessada pela norma e pelas promessas de privilégios.

A violência das normas de gênero e sexualidade estava lá, a amizade feita no acontecimento violento das normas, também!

Aquela criança, a que se coloca no enfrentamento corporal, sem nada saber sobre gênero e sexualidade e da importância das políticas de amizade para a produção de mundos mais sensíveis, na emergência daquele acontecimento violento, fez de seu corpo uma força capaz de desviar, na intensidade do vivido aquela força feita de preconceitos. Ali, no acontecimento, em exercício de coragem, fazendo desviar o ato violento, afirma uma vida e escancara a morte e o silêncio das professoras e da escola.

Para criar condições que sustentem uma vida, veja bem, não precisamos conhecer o sujeito alvo e vítima da ação violenta. A criança que se fez herói muito nos ensinou sobre isso. Origem, gênero, sexualidade, raça e outras interseções não importam nas políticas da amizade. Sua razão de existir está justamente em ser um programa vazio. O que importa na emergência da intervenção diante de uma ação violenta e dos discursos de ódio que fere, maltrata e mata são os sentidos que comportam uma vida e a possibilidade de seguir contando e desviando.

Não lhe resta dúvida da importância das políticas miúdas que afirmam vidas na diferença e das redes de amizade que alteraram as paisagens de algumas escolas. Por isso, faz questão de contar das muitas vezes que viu grupos de meninas criando condições para que meninas trans e travestis pudessem usar banheiros femininos com segurança. Se lembra, porque não pode esquecer, das tantas vezes que ficou sabendo de meninos exigindo porta nos banheiros, uma vez que alguns meninos trans usavam o banheiro sobre o cuidado de amigos e de pessoas que importavam. Lembra dos fuxicos entre a equipe da limpeza para garantir que os/as estudantes trans e travestis pudessem usar os banheiros da escola de acordo com suas identidades de gênero. Lembra das infundáveis conversas entre professores/as para garantir o acesso, a permanência e o sucesso de pessoas trans e travestis nas escolas da educação básica e nas universidades. E por saber dessas histórias, compreende que desistir de

pautar esse debate é verbo que não pode ser conjugado por aquelas e aquelas que tomam a educação como arma de luta contra a barbárie.

Nos últimos anos, desde a proibição e barganha com o Programa Escola sem Homofobia (2011), tem presenciado diante da coragem de existir nas dissidências o perigo que nos ronda e os discursos de ódio que só fazem crescer e aparecer. Com outros/as dissidentes tem compreendido que os discursos de ódio buscam ‘constituir o sujeito em uma posição subordinada’ (BUTLER, 2021, p. 39). Não queremos o lugar da subordinação que a norma insiste em nos colocar. Esse lugar não nos cabe. Não entraremos nos armários. Com esses discursos temos feito outras coisas! Estamos aqui para lhe assombrar. Sabemos ser perigosas. Com outros/outras comendo alianças políticas que se organizam na perspectiva dos direitos humanos e da afirmação de uma vida nas dissidências do sistema sexo-gênero, tem perseguido nos espaços por onde sua fala se faz ouvir, a necessidade de pautar o direito a educação para todos e todas e a longevidade escolar desde o direito de usar os banheiros a partir da identidade de gênero.

Apreendeu ouvindo histórias que onde se impede o uso do banheiro a vida por ali tende a minguar e morrer! Dos lugares que compõe lutas amorosas com a educação e o exercício docente, tem compreendido diante da barbárie e dos discursos de ódio sobre a população LGBT, principalmente sobre as pessoas trans e travestis a fragilidade da democracia e dos direitos. Nesse reconhecimento da fragilidade dos direitos, tem buscado perseguir alguns dispositivos legais que nos ajudam a seguir acreditando que o longe fica perto quando se caminha adiante.

Algumas crianças que já foram agredidas em brincadeiras de crianças, nas filas e em banheiros de escolas e das universidades pelas lógicas binárias do sistema sexo-gênero e por seus guardiões, ocupando espaços de lutas na esfera local, até os de representação nacional e internacional, fazem chegar até nós, uma nota técnica de extrema importância para pautar a afirmação da cidadania e dos direitos da população LGBT por mais educação.

Esta nota técnica, sendo ela um pouquinho de cada um de nós, carregando memórias de resistências e das políticas de amizades de crianças dissidentes, afirmam com suas histórias de lutas a favor da vida da população LGBT que os direitos e a democracia não estão dados. Direitos e democracia se conquista cotidianamente e na luta. Nunca foi doação. Lembrem-se disso. Somente em um país democrático e de direitos é que a desigualdade, a discriminação e os preconceitos são enfrentados com coragem por políticas institucionais. Com esta compreensão, os conselheiros e conselheiras da Câmara Técnica de Articulação Institucional, Planejamento, Orçamento e Monitoramento do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos para LGBT, Alexandre Bortolini,

Carlos Alberto de Souza Obici, Fábio Meirelles Hardman de Castro, Heliana Neves Hemetério dos Santos, Janaina Oliveira, Keila Simpson, Laís Campelo Vieira Corrêa, Léo Mendes e Marina Melo Arruda Marinho, dizem:

(...) o Estado brasileiro vem investindo nas últimas décadas em políticas que ampliem o acesso, a permanência e a aprendizagem de grupos historicamente excluídos ou marginalizados dos sistemas de ensino. O enfrentamento destas desigualdades se torna mais eficaz quanto maior for o entendimento de que não cabe responsabilizar determinados sujeitos ou grupos sociais pelas dificuldades que enfrentam no desenvolvimento de suas trajetórias escolares, mas, ao contrário, são escolas e sistemas de ensino que devem assumir a responsabilidade de identificar nas suas práticas aquilo que produz obstáculos à efetivação do direito educacional destes sujeitos e grupos e devem se reestruturar para se tornarem capazes de garantir esse direito a todos e todas. Neste processo de democratização, tem se articulado políticas gerais, que contribuem para a ampliação e qualificação do ensino para todas as pessoas, e políticas afirmativas, que visam enfrentar desigualdades específicas, alcançando determinados grupos de maior vulnerabilidade, identificando e enfrentando os processos de exclusão e marginalização a que são submetidos. A inclusão destes grupos impõe desafios estruturais, pedagógicos e de gestão. O reconhecimento da identidade de gênero do sujeito não se configura simplesmente em um procedimento administrativo. Mais que isso, é diretriz a orientar toda a ação educativa realizada pela escola. Deve estar articulado a uma reflexão sobre o quanto o currículo da escola está (ou não) marcado por uma lógica sexista, senão misógina, homofóbica, lesbofóbica e obviamente, transfóbica. Lógica que se materializa em práticas pedagógicas, em materiais didáticos, em normatizações e na própria organização e uso do espaço. A afirmação da diversidade e da igualdade, em articulação, têm sido princípio orientador das políticas públicas no Brasil, especialmente nos últimos anos. O processo de superação de hierarquizações, discriminações e desigualdades traz consigo, invariavelmente, algum tensionamento, na medida em que afeta privilégios e hegemonias no campo material, político e simbólico. Nesse sentido é fundamental que as instituições e redes de ensino continuem progredindo na direção de garantir o acesso e permanência na escola de todos os sujeitos, em igualdade de condições, como preconiza a Constituição Brasileira. (PARECER³ N° 01 DE 16 DE JANEIRO DE 2015)

3 Parecer nº1 de 16 de Janeiro de 2015 - Câmara Técnica de Articulação Institucional, Planejamento, Orçamento e Monitoramento do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos para LGBT. Brasília, 07 de janeiro de 2015. Este Parecer busca construir *Parâmetros*

Esse fragmento, parte do Parecer nº 1 de 16 de janeiro de 2015, impossível de ser reduzido em função de sua importância política, histórica, argumentativa e pedagógica nos ajuda sustentar esperanças para o bom combate no Centro de Educação no que diz respeito aos usos dos banheiros a partir da identidade de gênero socialmente reconhecida. O bom combate como tenho buscado praticar, porque feito de vida no direito à diferença, é esperançoso. No bom combate não há espaço, muito menos tempo, para se desejar a morte. No bom combate, a vida feita obra de arte é o que nos interessa. E é vivendo o bom combate no cotidiano de onde a vida transborda que rememoro nossa alegria na Universidade Federal do Espírito Santo, ainda em 2014, quando à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, fez chegar ao Conselho Universitário uma Proposição que buscava criar condições de afirmação da expansão da vida a partir do (re)conhecimento do direito à identidade de gênero e da garantia do uso do nome social por pessoas Travestis e Trans. No dia 26 de junho⁴ de 2014, o Conselho Universitário da Universidade Federal do Espírito Santo, por meio da Resolução 23/2014, “Aprova a utilização do nome social por discentes, docentes e servidores técnico-administrativos em educação no âmbito da Universidade Federal do Espírito Santo e dá outras providências”. Na aprovação dessa Resolução, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e o Conselho Universitário se valem dos seguintes dispositivos legais:

- a. Da **Constituição**: incisos II e III do art. 1º, c/c arts. 3º e seu inciso IV, art. 5º, caput e seu inciso XLI, todos da Constituição da República Federativa do Brasil;
- b. Da **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: art. 3º, inciso IV, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases), que estabelece que o ensino será ministrado com respeito à liberdade e apreço à tolerância;

para o reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização na busca da garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/legis/sdh/resolucao_cndc_lgbt_n12_2015__parecer_ref_identidade_de_genero_na_educacao.pdf. Acesso em: 17/07/2022.

4 Disponível em: <https://www.ufes.br/conteudo/conselho-universit%C3%A1rio-aprova-uso-de-nome-social-para-estudantes>.

- c. Do disposto na **Portaria nº. 1.612**,⁵ de 18 de novembro de 2011, da lavra do Ministro de Estado da Educação;
- d. Do que dispõe a **Portaria nº. 233**,⁶ de 18 de maio de 2010, do Ministro de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão.

E seguem considerando:

- a necessidade de garantir o ingresso, a permanência e o sucesso de todos no processo de escolarização, em respeito aos direitos humanos, à pluralidade, à dignidade humana e à identidade de todas as Pessoas;
- o não reconhecimento das identidades e possibilidade de gênero se caracteriza como uma forma de violência simbólica, sobretudo quando o nome constante no registro civil destoa da identidade de gênero da pessoa;
- a adoção do nome social no âmbito desta Universidade tem como objetivo evitar constrangimentos às pessoas a partir do respeito à sua identidade de gênero e/ou social e evitará que ocorra evasão escolar de quem se sentir violentado na sua individualidade.

Trazer aqui fragmentos dessa Resolução é de extrema importância, uma vez que nos faz ver o quanto a Universidade Federal do Espírito Santo, desde 2014, está atenta e comprometida com o acesso das pessoas trans e travestis na Universidade, seja na condição de estudantes ou de servidores (técnicos e professores). Sabemos da importância e da dignidade que nos confere ser reconhecidos/chamados/identificados pelo nosso nome civil e social na coerência com nossas identidades de gênero. O nome produz vida e morte. Ainda que saibamos da importância dessa Resolução, precisamos afirmar que não demos conta de sustentar nela e naquele momento o debate necessário entre a política de acesso e permanência. Fomos nos conscientizando sobre isso no processo, na justa medida que os relatos de transfobia chegavam até nós. Dessa forma, os corpos trans continuaram ocupando

5 Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/acoes_afirmativas/inc_social_lgbtt/Legislacao_LGBT/PortariaMEC16122011NomeSocial.pdf.

6 Disponível em: <https://progep.ufms.br/portaria-233-min-planj-oram-gesto-nome-social/>.

a universidade a meio caminho, a partir da tolerância e das políticas miúdas. No mesmo Parecer citado anteriormente, podemos ainda ler:

Se objetivamos, mais do que o reconhecimento do nome, o reconhecimento da identidade de gênero dos e das estudantes, é preciso que este reconhecimento seja integral, contemplando todos os aspectos de sua vida escolar e acadêmica, incluindo o acesso a espaços segregados por gênero de acordo com sua identidade. Neste caso, veementemente não é indicável a criação de espaços de uso exclusivo para pessoas travestis ou transexuais, o que pode reforçar a lógica da segregação e da exclusão. A utilização de espaços comuns segregados por gênero por pessoas travestis ou transexuais pode provocar incômodo em alguns membros da comunidade escolar. No entanto, este incômodo não deve ser encarado como um problema, mas como uma oportunidade pedagógica para que toda a escola possa refletir sobre como gênero e sexualidade aparecem no seu currículo e na sua prática pedagógica. É também uma situação que desafia a escola a encontrar caminhos para lidar com a diferença, garantindo o exercício do direito à dignidade, à personalidade, à liberdade de consciência e de expressão e o reconhecimento dos sujeitos em suas identidades. Deste modo, indicamos que os espaços separados por gênero sejam utilizados de acordo com a auto identificação de gênero de cada pessoa. (PARECER N° 1. Brasília, 2015).

Pensar acesso e, nesta esteira de direitos, permanência, sem a devida atenção às singularidades dos sujeitos, pode nos levar a cair nas ciladas das políticas de tolerância, tão bem conhecidas pelos grupos minoritários, que dizem “venham, desde que aceite nossas regras”. Não podemos esquecer que os privilegiados do sistema sexo-gênero em suas lógicas cisheteronormativas não abrem mão dos privilégios do mundo que construíram para si. E, nesse mundo onde as normas têm a medida dos corpos cisgêneros, os espaços segregam e excluem.

Desde 2014, tomando a presença insubmissa de pessoas trans e travestis na Universidade, principalmente no espaço de formação inicial e continuada do Núcleo de Pesquisa em Sexualidades (NEPS/CE/UFES) temos nos deparado cotidianamente com a necessidade de pensarmos políticas de permanência desta população, a começar pelo acesso aos espaços que segregam (banheiros e vestiários) e as políticas de cotas e bolsas na graduação e pós-graduação. Afetados pelo acesso e permanência das pessoas trans e travestis, em 2016, na companhia de Jésio Zamboni e Pablo Cardozo Rocon, escrevemos o artigo intitulado “Corpos, gêneros e uso de banheiros na universidade

pública: a precariedade do disciplinar⁷”. Nesse artigo, um acontecimento, que afirma a singularidade de um corpo e os processos de subjetivação, ainda reverbera nas razões que nos fazem ampliar/afirmar e buscar alianças que nos ajudem a sustentar o debate necessário sobre políticas de acesso e permanência. Precisamos nesse acontecimento afirmar que as políticas afirmativas não se fazem acontecer pela benevolência e tolerância dos que têm o poder de decidir. Uma política afirmativa, de acesso, permanência e sucesso na longevidade escolar, se faz acontecer com a presença dos que não desistem e das alianças que surgem com os que importam. E, desse lugar, um estudante da Universidade, frequentando o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Sexualidade (NEPS/CE/UFES), atento à ausência de políticas de permanência na Universidade Federal do Espírito Santo, me convida para ir com ele ao banheiro. No caminho, ele narra:

Como você sabe, sou um homem trans. Entro no banheiro masculino sem nenhum problema. Entrar não é um problema. O problema está no que se espera da performance de um homem com pênis para fazer xixi. Primeiro se espera que todos os homens precisem e queiram fazer xixi em pé e, de preferência, no mictório. Caramba, como assim? Nem todos os homens possuem pênis e nem todos os homens querem fazer xixi em pé, muito menos sob a mira dos olhares que disputam a masculinidade pelo tamanho do pênis. Outra questão são as portas! Como assim, nossos pés e pernas ficam a mostra? É uma privacidade pela metade. Não basta que os banheiros masculinos tenham divisórias e nos preservem. Não é só isso. Tenho medo de usar banheiros públicos por não me sentir seguro. Até com o barulho do xixi ficamos preocupados. Vamos ao banheiro juntos e usemos o reservado. Fique atento ao barulho. Você faz xixi com um pênis e eu com vagina. Tenho que me esforçar muito para que o barulho de meu xixi fique parecido com o seu. O xixi pênis é diferente do xixi vagina (anônimo, informação pessoal). (RODRIGUES, ZAMBONI, ROCON, 2016, p.68-69).

Circulei com esse livro, mostrando especificamente esse artigo, em alguns espaços de gestão da Ufes. Presenteei pessoas queridas com esse livro. Acreditava e ainda acredito que essas pessoas poderiam/podem contribuir para afirmar políticas de permanência para as pessoas travestis e trans na Universidade. Queria que as

7 Este artigo pode ser acessado em: <https://edufes.ufes.br/items/show/397>

vozes que compõem o artigo sensibilizassem nossos gestores para avançarmos na construção de política de permanência, tomando os espaços que segregam as dissidências de gênero, a começar pelos banheiros, como ponto de partida.

Em nossas lutas diárias que buscam afirmar uma educação mais justa e igualitária, temos também compreendido que sensibilizar não nos oferece garantia de sucesso na efetivação de políticas de alianças em gênero e sexualidade. Para produzir políticas afirmativas que criam as condições que sustentam uma vida no seu direito de existir na diferença, juntamente com o sensibilizar, precisamos de coragem, boa vontade e de condições políticas a favor da igualdade de direitos.

Os grupos minoritários não podem mais ser responsabilizados.

Em tempos de retrocessos no campo dos direitos, sustentar uma política de banheiros que caibam todos os modos de ser homem e mulher é um exercício político de extrema coragem.

O artigo, escrito em 2016, produziu reverberações que permitiu compor conversas com estudantes, servidores/as e professores/as da Universidade Federal Fluminense, problematizando os espaços que segregam algumas pessoas a partir do gênero. Naquela ocasião, compreendendo a necessidade de afirmar a vida com mais direito, a Universidade Federal Fluminense, por meio de seu Conselho Universitário, aprova a Resolução 105/2017⁸. Sabemos que a aprovação de uma Resolução não garante a existência de um mundo sem problemas a partir do gênero. É a vida cotidiana, os praticantes dos espaços, a formação política, ética e sensível que dirá sobre a afirmação e o acolhimento de uma vida no seu existir como uma vida.

No tempo da aprovação dessa Resolução da Universidade Federal Fluminense, fortalecia no Brasil o movimento que passou a ser reconhecido como Escola Sem Partido e a política da Universidade Federal Fluminense e de outras universidades e sistemas de ensino viram alvo dos discursos de ódio da política partidária e da polícia de gênero.

Para os apoiadores desse movimento, ações como essa de políticas de permanência de pessoas trans e travestis nas Universidades, tomando os espaços que segregam por gênero, como os banheiros, representavam/representam a inversão dos valores tradicionais. O sexo, para esse movimento que busca excluir a diferença é o

8 Tive acesso à resolução por meio de uma Professora desta Universidade, no formato pdf.

que define nossa humanidade e o nosso direito de acesso e permanência. Dessa forma, refletindo sobre acontecimentos violentos em torno dessa política e das pessoas trans e travestis, encontramos no site “Professores contra o Escola sem Partido” uma bela resposta sobre a investida do “Escola sem Partido”.

No artigo intitulado “Quando o Direito ao Banheiro da Universidade é o Direito à própria Universidade”,⁹ Denize Sepulveda (2018) geneologicamente nos oferece diretrizes educacionais de extrema importância para continuarmos avançando nas políticas de permanência. Diante dos discursos de ódio, Sepulveda responde:

A questão do uso do banheiro que foge a lógica normativa e moralizante binária sempre rende muitas discussões. E que bom que gere, pois faz parte da democracia o diálogo, através dele podemos desenvolver pensamentos e práticas diferenciadas. Então vamos lá, em primeiro lugar para quem ainda não sabe existe uma regulamentação nacional que estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais – e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização e que versa sobre o uso do banheiro também. Trata-se da Resolução nº 12, de 16 de Janeiro de 2015. Tal Resolução baseia-se no art. 5º da Constituição Federal, que estabelece a igualdade de todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza – entendendo-se aqui inclusive as diferenças quanto a sexo, orientação sexual e identidade de gênero; considera também os princípios de direitos humanos consagrados em documentos e tratados internacionais, em especial a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (1966), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), o Protocolo de São Salvador (1988), a Declaração da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (Durban, 2001) e os Princípios de Yogyakarta (Yogyakarta, 2006); baseia-se igualmente na Lei nº 9.394/1996, que define as diretrizes e bases da educação nacional que, em seu art. 2º, estabelece a educação como dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o

9 SEPULVEDA, Denize. Quando o Direito ao Banheiro da Universidade é o Direito à própria Universidade. Disponível em: <https://profscontra-oesp.org/2018/07/02/quando-o-direito-ao-banheiro-da-universidade-e-o-direito-a-própria-universidade/>.

exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, indicando, em seu art 3º, como princípios do ensino, entre outros, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e o respeito à liberdade e o apreço à tolerância e considerando os compromissos assumidos pelo Governo Federal no que concerne à implementação do Programa “Brasil sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT e de Promoção da Cidadania Homossexual” (2004), do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT (2009), do Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH3(2009) e do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2012), resolve entre outras questões no Art. 6º – Deve ser garantido o uso de banheiros, vestiários e demais espaços segregados por gênero, quando houver, de acordo com a identidade de gênero de cada sujeito. Sendo assim, a direção da Faculdade de Educação ao colocar as placas sobre as diferentes identidades que podem usar os banheiros estava simplesmente respeitando a Resolução. Não vejo nenhuma questão que desrespeite a legislação vigente. Por isso parablenizo a Direção da Instituição que além de estar possibilitando o acesso de algumas identidades que muitas vezes não chegam as universidades, por medo de como os seus corpos vão ser aceitos, também está preocupada com a precarização desses corpos. (SEPULVEDA, 2018) .

Denize Sepulveda (2018), brilhantemente oferece elementos legais, que juntamente com o Parecer nº1/2016, nos permitem seguir avançando nas políticas de acesso e permanência das pessoas trans e travestis na educação. E é desse lugar praticado por aqueles e aquelas que não podem desistir, porque não sabem ser de outro jeito, é que insistimos em comprometer as instituições de ensino com as políticas de permanência.

...

Em 2021, o Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como modo de construir uma gestão mais democrática e participativa, alinhada com as políticas de Direitos Humanos e com a Primeira Conferência de Ações Afirmativas, realizada pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis em 2018, institui a Comissão Permanente de Ações Afirmativas do Centro de Educação.

Essa comissão, composta por uma paisagem plural de pessoas implicadas com os direitos humanos (estudantes, professores e servidores) tem por objetivo, mapear fragilidades de acesso e permanência no Centro de Educação e propor políticas que contribuam para a permanência e sucesso dos grupos minoritários na longevidade escolar. Foi ali, nessa comissão que foi possível desenhar a primeira política para os usos dos banheiros a partir da identidade de gênero socialmente reconhecida para as pessoas trans e travestis no Centro de Educação.

Gozando do direito de autonomia universitária, dialogando com todo histórico apresentado desde a criança que nos conta histórias sobre filas e banheiros é que o Conselho Departamental do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo regulamentou, por meio da Resolução nº 009 de 20 de setembro de 2021,¹⁰ o acesso aos banheiros do referido centro educacional conforme identidade de gênero por pessoas travestis, transexuais e transgêneros. A Resolução em referência regulamentou em seus artigos as normativas básicas, compreendendo a garantia do uso de banheiros, vestiários e demais espaços, segregados por gêneros.

Desde então, o Centro de Educação virou alvo de ataques, de denúncias e dos discursos de ódios, proferidos principalmente por vereadores e deputados que se alinham com o Movimento Escola Sem Partido. A polícia e a política de plantão de gênero e sexualidade insistem na produção do pânico moral, do medo e da morte. Coletivamente, ou melhor, institucionalmente, temos respondido, que ninguém solta a mão de ninguém.

Estamos convencidos e convencidas que na Universidade e

Na escola, negar o direito do uso do banheiro conforme a identidade de gênero de alguém (e não necessariamente segundo seu sexo biológico) corresponde a negar-lhe o direito à educação. Quem não pode ir ao banheiro, não pode permanecer na escola. Para que as pessoas transgênero (especialmente travestis e transexuais) tenham seus direitos de cidadania assegurados (entre eles o de receber uma educação de qualidade) é indispensável garantir-lhes o direito de serem tratadas em conformidade com suas identidades de gênero. O reconhecimento da legitimidade da transgeneridade é decisivo para assegurar-lhes o direito a autodeterminação de gênero e dignidade humana (JUNQUEIRA, 2012, p. 297).

10 A Resolução pode ser lida na íntegra em: <https://cpaace.ufes.br/resolucoes>

Sonhando com dias melhores, as crianças que somos e as que nunca seremos, continuam acreditando na escola, na universidade e na educação.

Há um menino, há um moleque¹¹
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança ele vem pra me dar a mão
Há um passado no meu presente
O sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra o menino me dá a mão
E me fala de coisas bonitas
Que eu acredito que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, alegria e amor
Pois não posso, não devo
Não quero viver como toda essa gente insiste em viver
Não posso aceitar sossegado
Qualquer sacanagem ser coisa normal
(...)
Bola de meia
Bola de gude
Um solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança um menino me dá a mão
Há um menino, há um moleque morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto fraqueja ele vem pra me dar a mão

11 Bola de meia, bola de gude. Milton Nascimento / Fernando Brant. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/milton-nascimento/102443/>. Acesso: 18/072022.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Luiz. **Escritos urbanos**: ensaios sobre subjetividade e política. Curitiba: Editora CRV, 2020.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

BUTLER, Judith. **Discurso de ódio**: uma política do performativo. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das letras, 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no ambiente escolar. In: MISKOLCI, Richard; PELUCIO, Larissa. **Discurso fora da ordem**: sexualidades, saberes e direitos. São Paulo: Annablume, 2012.

RODRIGUES, Alessandro; ZAMBONI, Jésio; ROCON, Pablo Cardozo. Corpos, gênero e o uso do banheiro na universidade pública: a precariedade do disciplinar. In: RODRIGUES, Alessandro, MONZELI, Gustavo Artur; FERREIRA, Sérgio Rodrigo da S. **A política no corpo**: gêneros e sexualidades em disputa. Vitória: EdUFES, 2016.

ALEXSANDRO RODRIGUES é Doutor em Educação, Professor do Centro de Educação na Disciplina de Currículo e Formação de Professores e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo. Interesse de pesquisa: crianças em dissidências, gêneros, sexualidades. E-mail: alexsandro.rodrigues@ufes.br

O DIVERSO AFRICANO E A VIOLENTA OCIDENTALIZAÇÃO DOS CORPOS DIFERENTES

Celso Luiz Prudente

Para se falar do corpo negro é preciso observar alguns pontos culturais do corpo e sua relação com universo ocidental, observando o relacionamento do corpo com os diversos, notadamente o africano. Sabe-se que a eurocidentalidade tenta com autoritarismo violento impor a qualquer custo o seu nomos sobre as culturas que lhe são estranhas, tais como: ibericidade, asiaticidade, africanidade e amerindidade, Prudente (2021, 2019). Tenho a percepção que é nesse contexto de imposição vertical e autoritária que se estabelece a relação de poder como reflexo de dominação de olhar, fenômeno que foi muito bem observado por Sartre. Conforme João Grandino e eu chamamos atenção para essa reflexão sartriana, no artigo intitulado: *Reflexões para o discernimento do estereótipo e a imagem do negro*, que mereceu publicação na tradicional Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, observação que aponta para a dominação do olhar, como segue:

Jean-Paul Sartre observa a hegemonia caucasiana por um processo de dominação milenar, na qual o opressor faz de seu olhar uma expressão hierárquica deliberada em uma configuração vertical, colocando-a no exercício do olhar como força de poder, de tal modo a não se permitir a condição daquele que é olhado. (RODAS E PRUDENTE, 2009, p. 501/502).

Há possibilidade de que as relações de dominação sejam exercidas pelo poder de olhar o outro, estabelecendo como a verdade sobre o diferente, que é olhado. Conforme se aprende nas lições críticas e reflexivas do filósofo Jean-Paul Sartre, como se vê:

(...) o branco desfrutou durante três mil anos o privilégio de ver sem que o vissem; era puro olhar, a luz de seus olhos subtraía todas as coisas da sombra natal, a brancura de sua pele

também era um olhar, de luz condensada. O homem branco, branco porque era homem, branco como o dia, branco como a verdade, branco como a virtude, iluminava a criação qual uma tocha, desvelava a essência secreta e branca dos seres. (SARTRE, 1960, p.105)

Compreende-se que com efeito o olhado/oprimido é observado como corpo para o proveito de mera produção de energia com fim mercadológico, negando-lhe a alma no âmbito das relações existenciais: “[confirmando] Sim, nossos corpos são considerados, apenas em algumas funções seculares, para conceber bens de produção, ontem seres escravizados, na atualidade jovens assassinados nos bairros e nas vilas distantes, que não são saneados”. PRUDENTE e; PRUDENTE. 2022, s/p.) Isso concorre para marginalizá-lo do consumo das mercadorias, que foram resultadas da força produtiva do seu corpo, sendo por isso expressão da condição humana, que por sua vez é dada essencialmente pelo trabalho. É importante compreender que a pessoa é resultado do seu próprio trabalho, assim como é também o trabalho resultante da pessoa, feito pelas mãos que expressam a fase humana. Esse discernimento se estabelece na lição de Friederich Engels, quando esse filósofo alude sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. Como pude constatar:

Muito mais importante é a ação direta – possível de ser demonstrada – exercida pelo desenvolvimento da mão sobre o resto do organismo. Como já dissemos, nossos antepassados simiescos eram animais que viviam em manadas; evidentemente, não é possível buscar a origem do homem, o mais social dos animais, em antepassados imediatos que não vivessem congregados. Em face de cada novo progresso, o domínio sobre a natureza, que tivera início com o desenvolvimento da mão, com o trabalho, ia ampliando os horizontes do homem, levando-o a descobrir constantemente nos objetos novas propriedades até então desconhecidas. Por outro lado, o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada indivíduo, tinha que contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade. Em resumo, os homens em formação chegaram a um ponto em que tiveram necessidade de dizer algo uns aos outros. A necessidade criou o órgão: a laringe pouco desenvolvida do macaco foi-se transformando, lenta, mas firmemente, mediante modulações que produziam por sua vez modulações mais perfeitas, enquanto os órgãos da boca aprendiam pouco a pouco a pronunciar um som articulado após outro, (ENGELS, 2004, s/p).

O trabalho como produção de energia individual do corpo ganha sentido coletivo na sugestão da sua importância que só é vista em relação ao outro. De tal sorte que a origem gregária da pessoa na fase mais remota de manada pelo trabalho estabeleceu a necessidade da comunicação a qual impactou o corpo em processo de transformação do organismo cuja boca indicou a condição humana.

A DOMINAÇÃO SIMBÓLICA E O MITO CIENTÍFICO DA PUBLICIDADE NAS RELAÇÕES MIDIÁTICAS

O processo de marginalização do indivíduo da produção do seu trabalho significada a indicação de um trabalho alienado, que concorre pela reificação da força que produziu a energia desse trabalho em processo de submissão, concorrendo pela tentativa de fragmentação da consciência dessa própria força produtiva. De tal sorte que essa situação se estabelece como uma demanda de reificação que é concorrente a negação da condição humana do outro, quando lhe é negado o produto do seu próprio trabalho. Esse discernimento dessa contradição estruturante no processo de mercantilização para o estabelecimento das relações capitalistas, encontra ancoragem na reflexão de Lukács, quando reflete sobre a reificação no processo de submissão que é concorrente para a desvantagem da consciência, segundo esse filósofo:

[...] a reificação surgida da relação mercantil adquire uma importância decisiva, tanto para o desenvolvimento objetivo da sociedade quanto para a atitude dos homens a seu respeito, para a submissão de sua consciência às formas nas quais essa reificação se exprime [...]. (LUKÁCS, 2003, p. 198)

Parece-me de bom alvitre lembrar que, por regra, a mídia é extensão do modelo social em que ela se encontra, na medida em que ela é o pensamento social. Para minha compreensão esse pensamento social se caracteriza por sua vez como consciência social, discernindo que não é ela a responsável pela forma social. Entretanto, é na produção social que se encontra como reflexo a consciência das relações sociais, como leciona Marx:

(...) dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o

processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (MARX, 2008, p. 47)

Ver-se-á na reflexão em voga que mesmo na mais profunda delicadeza de uma obra de arte, a sensibilidade decorre dos olhos preparado para percebê-la. Situação que implica, no processo pedagógico, que demanda a preparação dos olhos e dos ouvidos e outros que são dados a percepção da polissemia de uma peça artística. Compreensão que me permite a sugestão na qual a produção da arte é desenvolvida em um processo seletivo da relação social, marginalizando do consumo artístico aquele que é marginalizado da vida social, ficando, portanto, a margem da sociedade onde se estabelece as relações do bem social que se constituem em demandas da boa qualidade de consumo, onde se localiza o acesso ao consumo da escola, das artes, do prazer e outros.

Cabe observar com acuidade como a reflexão de Marx percebe um desenvolvimento do sentido, que é dado no seio da sociedade, que por sua vez não se faz presente aos que dela se encontram a margem, observe:

(...) a questão do ponto de vista subjetivo, verificaremos que o sentido musical do homem é produzido pela música. A música mais bela não tem sentido para o ouvido não musical, pois não é para ele um objeto, porque o meu objeto não pode ser a manifestação de uma das forças do meu ser. A força do meu ser é uma disposição subjetiva para si, porque o sentido de um objeto para mim só tem sentido para um sentido correspondente e vai tão longe quanto o meu sentido. É por isso que os sentidos do homem social são diferentes dos do homem que não vive em sociedade, (MARX, 1986, p. 24-25)

É possível o discernimento em que a produção de superestrutura é estabelecida em um processo, que não permite acesso à força produtiva dos meios de subsistência, marginalizando-o pela relação social o acesso as necessidades intrínsecas para o consumo de qualidade da produção cognitiva.

Nessa linha de abordagem é pertinente a sugestão, em que nas “sociedades poliétnicas de economia dependente”, (OLIVEIRA e PRUDENTE, 2016, p. 287) como é caso específico do modelo social brasileiro, onde me acende a percepção, cujo modo de produção econômica é determinante da relação social, permitindo-me inferir, que assim pauta também a seleção racial. Privilegia-se dessa maneira, os segmentos sociais que estão mais próximo da semelhança com os fenótipos eurocoloniais, que são aqui sabidamente saxônicos.

Por outro lado, marginaliza-se os grupos sociais que se encontram distantes da analogia com os traços eurocaucasianos. Estabelece-se o dimensionamento das relações sociais com extensão em processo de relações raciais, caracterizado no processamento de relações econômicas de coralidade racial. Cujas expressões monocor é privilegiada em detrimento da configuração multicolor, na medida em que a monocoralidade é simbolismo da verticalidade autoritária da violenta tentativa de dominação monocultural. Essa hegemonia é dada na tentativa da crueldade reducionista da euroheteronormatividade, que determina a verticalidade imagética do euro-hetero-macho-autoritário, Prudente (2014, 2015, 2016, 2018), Prudente e Oliveira (2017), construído na concorrência institucional, onde o estado tem uma remota tendência racial e classista, idealizado no branco de origem europeia.

Percebo a construção mitológica de superioridade racial do eurocaucasiano, que se faz usando concomitantemente o estereótipo de inferioridade contra a dinâmica multicolor, da emergência multicultural, que é percebido como possível amalgama da horizontalidade da imagem do ibero-ásio-afro-ameríndio, Prudente e Oliveira (2017) Prudente (2016, 2018, 2019^a, b, c, d, e, f). Razão pela qual os meios de comunicação de massa, notadamente, o cinema e a televisão, tentam impor nos segmentos raciais estranhos aos nomos eurocaucasianos a fragmentação dos traços epistemológicos, impondo-lhes a tentativa de negação da sua humanidade. Reitero que na minha preocupação crítica reflexiva o negado/oprimido é, por sua vez, vítima do balbucio da negação da sua ontologia. Reiterando, com efeito, que no sistema da iniciativa privada o oprimido/negado está privado da iniciativa, localizada no campo ontológico da individualidade, Prudente (2007), que é fundamental para formação do espírito coletivo.

É nessa linha de compreensão que se dá a minha percepção da existência de uma luta ontológica na horizontalidade da imagem do ibero-ásio-afro-ameríndio, Prudente e Oliveira (2017) Prudente (2016, 2018, 2019^a, b, c, d, e, f), contra a verticalidade hegemônica do euro-hetero-macho-autoritário, Prudente (2014, 2015, 2016, 2018, 2019 a, b, c, e) e Prudente e Oliveira (2017). Trago para essa reflexão crítica a minha preocupação em que tenho a necessidade de reiterar de que na sociedade poliétnica com economia voltada aos interesses imperialistas de dominação social tem o poder que atende de forma privilegiada, os segmentos de feição mais próximos a semelhança com os fenótipos da eurocolonização, que se caracteriza na imagem saxônica. Essa linha de abordagem encontra ancoragem dialógica com o pensamento de Marx e Engels, quando eles ensinam que:

Ela [burguesia] obriga todas as nações que não queiram desmorronar a apropriar-se do modo de produção da burguesia; ela as obriga a introduzir em seu próprio meio a assim chamada

civilização, isto é, a tornarem-se burguesas. Em uma palavra, ela cria para si um mundo à sua própria imagem. (MARX; ENGELS, 1998, s/p)

Por outro lado, marginaliza ainda com mais requinte de violência os grupos, que são mais distantes da semelhança com os fenótipos eurocaucasianos. Perceber-se-á na preocupação em voga, que se dá aí a concorrência da violência dos corpos dos diferentes na política do audiovisual da dominação eurocaucasiana.

Parece-me pertinente lembrar que se faz imperativo a necessidade de reiterar que essa patológica negação dos corpos das minorias, promovido pelo reducionismo da euroheteronormatividade que determina o tentame de legitimidade da imposição do autoritarismo iracundo do patriarcalismo heterossexual eurocêntrico. Esse comportamento raivoso da dominação branca europeia estabelece-se em processo de apropriação cultural, que é feito por uma antropofagia eurocaucasiana, configurando um vampirismo do branco que se alimenta da axiologia negra, tomando-lhe sua cultura como uma espécie de sangue espiritual, negando-a, concomitantemente, com violenta proibição do seu corpo, Prudente (2019d).

Esse vampirismo antropofágico branco da alma negra faz-se com a tentativa de fragmentação dos traços cognitivos da corporalidade negra, impondo-lhe violentamente, o balbucio, literal, de tortura com o estereótipo de inferioridade do seu corpo, que é ferido por um autoflagelo, compulsório, e sendo também obrigado assistir, pelo complexo desenvolvimento da era da informação, a violência que lhe foi imposta. Como foi assistido, com o triste episódio do 11 de setembro de 2001, que fez ruir World Trade Center, que é conhecida com as Torres Gêmeas, em New York, em um ato no qual foi visto, por várias parte do planeta, em tempo real. Essa complexidade do tempo da Tecnologia da Informação e Comunicação – TICs, que concorre ao paroxismo em que cada vez mais o indivíduo e grupo são, pela força da era da informação que é também conhecimento, compelidos a testemunhar em tempo real, constantemente as relações que lhe tem como objeto.

A RELAÇÃO DE PRODUÇÃO E A DOMINAÇÃO DO CORPO DO OUTRO

Considerando ainda que no caso cuja demanda lhe é sofrível a dor se tornará também constante se fazendo absoluta. O que caracteriza de forma inequívoca um processo de tortura constante contra o indivíduo negro e o seu grupo. Um fato que acontece em meio a possibilidade da omissão com uma espécie de silêncio permissivo

das instituições. Esse comportamento articulado contra o outro acomoda-se nos ditames que caracterizam a tortura, no caso específico do Brasil no aspecto da tortura psicológica seguida de maus tratos físicos, como dispõe a Constituição Federal:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988)

As condições que são impostas ao negro, competindo-o fazer a degradação da sua própria imagem, como acontece sobretudo na roteirização dos corpos negros nos personagens dos quadros de humorismo, isso corresponde ao tratamento desumano e degradante, apontando para tortura que lhe fere a representação, individual e de grupo, isso se acomoda no ditame da Constituição Federal de 1988, em que no inciso: *V - é assegurado o direito de resposta, proporcional ao agravo, além da indenização por dano material, moral ou à imagem*. Observa-se na omissão do Estado que não concorre objetivamente contra esse crime de tratamento desumano e degradante, que por fim fere a imagem individual e coletiva do negro, concomitante a não indenização do grupo e do cidadão negro.

Pelo contrário, o Estado tem se mostrado conivente com essa situação criminosa, permitindo que no seu aparato de poder institucional premie-se quem comete racismo explícito e noticiado na grande mídia, contra o negro. O exemplo mais emblemático dessa impropriedade institucional que fere a constituição com o trato desigual ao negro foi o absurdo de uma empresa de comunicação de rede internacional consagrar com um contrato de âncora no jornalismo, o senhor William José Waack, que foi relatado como notícia no Portal CN7, (2017), que os noticiários indicam que ele foi demitido de outra emissora concorrente por ter cometido racismo, conforme o respeitado Portal Geledés (2017). Essa situação permite a percepção do flagrante crime institucional continuado por parte do Estado, uma vez que as emissoras e canais televisivos constituem concessões estatais e por conta da omissão diante de relações no âmbito do seu cabedal tem contribuído com a tortura contra o negro, dessa maneira caberá constitucionalmente ao Estado ser responsabilizado, implicando possivelmente na pena de indenização à comunidade afro diaspórica brasileira.

Essa antropofágica vampirização branca da alma negra com seus valores, negando-lhe com o violento maltrato, torturando-o com imposição da compulsoriedade do autoflagelo com o estereótipo de inferiorização o seu próprio corpo. Como acontece nas roteirizações e direções dos audiovisuais, notadamente no cinema, na televisão e nas redes sociais, como um todo.

Esse quadro tem tentado aviltar a representação do negro invisibilizando-o na demanda cinematográfica, desconsiderando o seu protagonismo que escreve a história inicial do cinema brasileiro de ficção. Pois, no caso específico do Brasil, o mais famoso palhaço e primeiro artista de multidão, o negro Benjamin de Oliveira, em 1908 fez um filme da sua própria encenação, no circo da pantomima. Os Guaranis (1908), que foi baseado no romance O Guarani, de José de Alencar em 1857. Essa película foi considerada a primeira, ou um dos primeiros trabalhos cinematográfico brasileiro, com princípio de roteiro, de direção com atriz/ator, que teve o pioneirismo artístico-empresendedor do palhaço e ator circense Benjamin de Oliveira.

Lembrando ainda que o primeiro filme censurado no Brasil foi o filme “A vida de João Cândido” (1912), de autor não identificado, em que a película está desaparecida. Percebesse pelo tema que é impossível o negro não ter tido protagonista, tendo em vista que a copia desse filme se perdeu ficando somente dele os registros de documentos, em 1913, Rodrigues (2001).

É ilustrativo lembrar que a chanchada primeira tendência cinematográfica brasileira concorreu pela invisibilidade do negro no cinema. Contudo, sua estética foi formada estruturalmente com a influência negra na música, usando o samba e as marchinhas carnavalescas, que são apropriados da tamboralidade negra. Sabe-se que também a chanchada era estruturada com base no teatro, e no período colonial toda superestrutura foi produção cultural negra Barbosa e Rufino (1994), como tenho insistido nas minhas reflexões:

A Chanchada não ficou indiferente, colocando a africanidade na base estética nos âmbitos da música e da dança. A Chanchada se apropriou do valor da negritude, inserindo-o no musical e na coreografia, negando concomitantemente o corpo negro na configuração cênica que o invisibilizou. (PRUDENTE, 2021, p. 5)

Chamo atenção para o fato de que o branco só foi para o teatro, com a vinda da Missão Francesa ao Brasil, que se soma ao problema em que igreja era contrária a representação cênica, comparando o trabalho de ator as profissões de meretriz e de mercador, que eram condenados na época pela fé cristã. E, nessa linha de abordagem,

cabe observar que no período colonial dos três grupos raciais que se encontravam no Brasil ocidental, sendo o vermelho ameríndio, o preto africano e o branco ibérico degradado e empobrecido, formando uma enorme massa de desvalidos, miseráveis, que eram todos esquecidos pela coroa portuguesa. Desses, o branco ibérico vivendo esse pesadelo de degrado e desterrado, mesmo assim, ainda sonhava em enriquecer e regressar à terra natal. O vermelho ameríndio vítima da violenta máquina da evangelização alimentava o sonho de embrenhar nas matas, voltando aos seus valores tradicionais originários.

Quanto ao preto africano o sonho do regresso à Mãe África ficava cada vez mais distante, considerando que ele tinha às suas costas a floresta, que lhe era ainda pouco ou quase nada conhecida, ficando a sua frente o mar, que naquele período era intransponível para sua realidade, quando não contava com os instrumentos de navegação. Situação na qual lhe restava, sem o sonho do retorno, reconstituir o ideal da mãe África, onde ele se encontrava com as condições que tinha, adotando, dessa maneira o Brasil como o seu país, construindo-o com os seus próprios valores, ressignificando a axiologia africana para a realidade brasileira, que foi submetido. Razão pela qual, o negro não poupou o uso da sua cultura, entendendo que o Brasil, tornou-se o seu país.

Assim, a dança, a música, a literatura, o teatro, as artes plásticas e a culinária que se tinham na época eram produção cultural de negro, Barbosa (1994). O exemplo mais apropriado para se compreender esse quadro de produção cultural absoluta da africanidade é o ilustrativo fato em que a orquestra, régia da Capela da Sé, contava somente com músicos negros e o maestro foi o virtuoso compositor negro padre José Maurício. Esse discernimento concorre para testemunhar o fato do teatro e da música que foram usados como estruturantes na estética da chanchada constituíam-se inequivocamente como arte de negros. Provando que essa primeira tendência cinematográfica brasileira se constituiu de valores que configuram a alma negra, negando a todo o custo da proibição o corpo negro.

A minha crítica reflexiva me permite inferir um problema que se constitui em favor de uma percepção autoral na qual percebo que aí está a origem da patologia de ação maléfica em que os grupos dominantes de origem eurocaucasiana usam da energia das forças dos corpos que eles tentam submeter, por vício descartando-as por violência física que se faz no corpo como forma de anulá-las, escondendo assim de forma fatal a dependência senhorial, Hegel (2003), para impor a sua superioridade, usando do ódio contra o seu diferente cuja dominação lhe impõe o incômodo existencial de depender daquele que ele nega. Razão pela qual a invisibilidade do corpo do outro na roteirização alienada é o demonstrativo mais vil e patológico que se estabelece como uma ação

criminosa em que se rouba a alma como bem, escondendo o corpo que foi assassinado em função do roubo que determina a crueldade que se constitui no ato de esconder o corpo como forma de esconder o crime.

Essa patologia é a origem do negrocídio¹, amerindicídio², feminicídio, e do gaycídio³. Constatei em sites específicos dos grupos de minorias organizadas as ações genocidas que tentam excluí-las. O Brasil tem sido infelizmente destaque por excesso de assassinatos, feitos por agentes do Estado contra jovens e crianças negras. Cumpre observar que esses crimes de corralidade racial veem sendo naturalizados pela omissão e também pela falta de importância, dada por setores menos avisados da imprensa. Isso é constatado no Atlas da Violência (2020), relatando que os “assassinatos de negros crescem 11,5% em 10 anos”. Esse comportamento criminoso é estabelecido como forma de corralidade social contra a população ameríndia, que tem pele vermelha e mostra diferença com o cultivado, até institucionalmente, ideal branco europeu, o “Brasil teve 182 indígenas assassinados em 2020”, conforme o site DW – Made for minds (2021). Essa violência criminosa tem feito do Brasil um palco de shows de horrores com a truculência odiosa contra as mulheres, que forma o inequívoco triste feminicídio: “Cinco estados registraram 409 feminicídios em 2021”, segundo a Agência Brasil, (2022). O crime de ódio contra o diferente atinge com assassinato todos os grupos minoritários, vitimando assim a população homoafetiva, em nosso país que parece conviver com naturalidade quando e mata o outro, que foge o comportamento convencional e vertical do euro-hetero-macho-autoritário. Tenho a “(...) denuncia 316 mortes e violências de pessoas LGBT em 2021”, constatada em dossiê pelo: Observatório de mortes e violências contra LGBTI+ no Brasil (2016).

Os roteiros dos meios de comunicação notadamente da televisão e do cinema têm concorrido consciente ou inconscientemente para legitimar, naturalizando esse quadro criminoso contra os corpos das minorias. Comportamento que se faz com uma linha de redação para dramaturgia do audiovisual em favor dos grupos dominantes, fazendo uma abstração dessa realidade criminosa por meio da roteirização e da direção midiática em favor da manutenção do *status quo*.

1 Negrocídio – Assassinato de ódio promovido contra a população negra

2 Amerindicídio – Assassinato de ódio promovido contra a população ameríndia

3 Gaycídio – Assassinato de ódio promovido contra o homossexual.

Contudo, como maioria minorizada na horizontalidade da imagem do ibero-ásio-afro-ameríndio, Prudente e Oliveira (2017), Prudente (2016, 2018, 2019^a, b, c, d, e, f), o afrodescendente na tendência do cinema novo de influência marxista, foi considerado referencial estético dessa filmografia, Prudente (1995). Tendo em vista que na sintaxe do cinema novismo de Glauber Rocha o negro e a sua cultura representam o proletariado e o desdobramento de pobreza, sendo o branco o símbolo da burguesia e a decorrência do poder de dominação. Com isso se percebe as lutas de classes configuradas em um código cinematográfico consubstancial ao cinema novo, que se estabelece como uma forma de gramática na tina cinemanovista.

Na realização glauberiana o corpo negro é mostrado pela força histórica da culturalidade africana, observando-o na corporalidade da dança em que a musicalidade na tarefa produtiva concorre para humanizá-lo perante da opressão da alienação do trabalho à que foi submetido, na tentativa de furtar os sentidos da sua condição humana. Essa linha autoral de roteirização e realização desse cineasta baiano miscigênico empresta dignidade ao corpo do afrodescendente, que é focalizado no dimensionamento da sua axiologia que lhe traz uma significação cognitiva com o canto, a dança e religiosidade, como tratado na sequência em que os pescadores da praia de Xaréu puxam a rede, mas em um processo de força vital que é dada pela ancestralidade religiosa dos orixás, Barravento (1969).

Esse comportamento glauberiano que dá centralidade e a imagem negra torna-se também um elemento substancial na tina cinemanovista que é o seio do nascimento do cinema negro. E nesse contexto em que o afrodescendente, enquanto maioria minorizada na horizontalidade da imagem do ibero-ásio-afro-ameríndio, Prudente e Oliveira (2017), Prudente (2016, 2018, 2019^a, b, c, d, e, f), desenvolve uma luta ontológica de construção da sua imagem de afirmação positiva, que por meio dos estereótipos dos meios de comunicação como o cinema e a televisão, que fazem parte da indústria cultural onde o euro-hetero-macho-autoritário é o dono ou o capitão.

Entendo que os corpos das minorias vulneráveis vão ganhar somente dignidade com a dimensão pedagógica do cinema negro, que traz na dinâmica da sua técnica de ensinamento dialético a possibilidade de construção da sua imagem, ensinando a sociedade em sintoma democrático – movimentos sociais, como ela é a maneira que deverá ser tratada. Prudente (2012, 2016, 2018, 2019^a, b, c, d, e, f), Revolução das abóboras (2014), Prudente; Périgo (2020), Martinho, Prudente e Silva (2020). Com isso a minoria como sujeito histórico desenvolve um comportamento humanista, que caracteriza a categoria conceitual de dimensão pedagógica do cinema negro, como um projeto civilizatório, contribuindo definitivamente na medida em que esse ato de dialética pedagógica coloca

nesse processo de superação de relação alienada, a sociedade nos trilhos da contemporaneidade inclusiva, rompendo com o patológico anacronismo excludente. Razão pela qual essa minha comunicação permite a inferência, sugerindo que essa categoria conceitual, isso é a dimensão pedagógica do cinema negro constitui-se em uma espécie de imagem do decantado lugar de fala e buscando a dignidade dos corpos das minorias negadas pela roteirização da mídia, favorecendo o reducionismo da euroheteronormatividade.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL, Por: BOND, Letícia, **Atlas da Violência**: assassinatos de negros crescem 11,5% em 10 anos Estudo foi feito com base no Sistema de Informação sobre Mortalidade. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-08/atlas-da-violencia-assassinatos-de-negros-crescem-115-em-10-anos> Acesso em 10 maio 2022.

AGÊNCIA BRASIL, CAMPOS, Ana Cristina. **Cinco estados registraram 409 feminicídios em 2021**. Constatação é da Rede de Observatórios da Segurança Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2022-03/cinco-estados-registraram-409-femicidios-em-2021> Acesso em 10 maio 2022.

ALENCAR, José de. **O Guarani**. (1857). São Paulo: Estadão. 1979.

BARBOSA, Wilson do Nascimento e SANTOS, Joel Rufino. (1994). **Atrás do muro da noite**: dinâmica das culturas afro-brasileiras. Brasília: Biblioteca Palmares.

Barravento. [filme]. Direção: Glauber Rocha, lançamento na França em 1969. Produtora Iglu Filmes Produção; Braga Netto 1962. (1h20m).

BRASIL. Planalto, Casa Civil. **Constituição Federal 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em 10 maio 2022.

CN7- Globo anuncia demissão de William Waack após comentário racista do jornalista Apresentador foi flagrado afirmando, ao ouvir barulho de buzina na rua, que aquilo era “coisa de preto”, 2017. Disponível em: <https://cn7.com.br/globo-anuncia-demissao-de-william-waack-apos-comentario-racista-do-jornalista/>. Acesso em 11 maio 2022.

DW - MADE FOR MINDS. Por: Edison Veiga. Brasil teve 182 indígenas assassinados em 2020. 2021. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/brasil-teve-182-ind%C3%ADgenas-assassinados-em-2020-diz-relat%C3%B3rio/a-59653945> Acesso em 10 maio 2022.

ENGELS, Friederich. O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem. Escrito em: 1876. 1ª Edição: Neue Zeit, 1896. Origem da presente transcrição: edição soviética de 1952, de acordo com o manuscrito, em alemão. Traduzido do espanhol. Transcrição de: amavelmente cedia por “O Vermelho” para Marxists Internet Archive, HTML por José Braz para Marxists Internet Archive, 2004. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm> Acesso em 13.abr.2022

Os Guaranis, [filme]. baseado no romance de José de Alencar. Direção de Antônio Leal e José Labanca. Produção Labanca Leal e Cia. Lançado no Rio de Janeiro em 1908.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do espírito**. Trad. MENESES, Paulo. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LUKÁCS, Georg. (2003). A reificação e a consciência do proletariado. Tradução de Rodnei Nascimento. In: **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo: Martins Fontes, p.193-412.

MARTINHO, Neudson Johnson; PRUDENTE, Celso Luiz; SILVA, Dacirlene Célia. (2020). Maracatu: uma marca cultural ibero-ásio-afro-ameríndia no carnaval do nordeste. **REVISTA EXTRAPRENSA**, v. 14 (1), p. 313-327. DOI <https://doi.org/10.11606/extraprensa2020.174628> > Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/174628> > Acesso em 24 maio 2021.

MARX, Karl. Prefácio. In: MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, p. 47-52. 2008.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. (1998). Manifesto do Partido Comunista. In: **Dossiê 150 anos do Manifesto Comunista**. Estud. av. 12 (34) Dez 1998. DOI <https://doi.org/10.1590/S0103-40141998000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/GL34qVhtfBzBb5YSYY4kGvp/?lang=pt> > Acesso em 20 maio 2022.

MARX, Karl. Manuscritos Econômicos Filosóficos, Ouvres, t. III, PP. 120-121, Mega. In: **Sobre a Literatura e a arte**, Marx-Engels, 3ªed., São Paulo, Global, 1986

Observatório de mortes e violências contra LGBTI+ no Brasil, 2016. Dossiê denuncia 316 mortes e violências de pessoas LGBT em 2021, Disponível em: <https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/dossie/mortes-lgbt-2021/> Acesso em 10 maio 2022.

OLIVEIRA, Flávio Ribeiro; PRUDENTE, Celso Luiz. (2016). A luta ontológica de afirmação da imagem positiva do ibero-ásio-afro-ameríndio como elemento democrático da lusofonia: pontos reflexivos para um diálogo da dimensão pedagógica do cinema negro e a Revolução dos Cravos. In: Cristina Montalvão Sarmento; Vicente Paulino. (Org.). **Rotas de Signos: Mobilidade Acadêmica e Globalização no Espaço da CPLP e Macau**. 1ed.Timor-Leste Díli: Europress, p. 287-296.

Portal Geledés. Por: Gazeta do Povo. Globo demite William Waack após caso de racismo.2017. Disponível em: https://www.geledes.org.br/globo-demite-william-waack-apos-caso-de-racismo/?gclid=Cj0KCQjw4PKTBhD8ARIsAHChzRL0HpIJRQbFTz9Q1nzVySIDyX-gcy9owsyh0d-seaKVZmRUGMZHchIaAi1kEALw_wcB Acesso em 10 maio 2022.

PRUDENTE, Celso Luiz. A imagem de afirmação positiva do ibero-ásio-afro-ameríndio na dimensão pedagógica do Cinema Negro. **EDUCAÇÃO E PESQUISA**, v. v.47, p. e237096, 2021.Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/193616>

_____. (2019^a). *A Dimensão Pedagógica do Cinema Negro aspectos de uma arte para a afirmação ontológica do negro brasileiro: o olhar de Celso Prudente*. Celso Luiz Prudente e Dacirlene Célia Silva. (Org.). 2^a ed. São Paulo: Anita Garibaldi.

_____. (2019b). Étnico Léxico: para compreensão do autor. In: *A dimensão pedagógica do cinema negro: aspectos de uma arte para a afirmação ontológica do negro brasileiro: o olhar de Celso Prudente*. Dacirlene Célia Silva. (Org.). 2^a ed. São Paulo: Anita Garibaldi, p. 171-177.

_____. (2019c). *A dimensão pedagógica do Cinema Negro: a imagem de afirmação positiva do ibero-ásio-afro-ameríndio*. *Revista Extraprensa*, 13(1), 6-25. DOI : <https://doi.org/10.11606/extraprensa2019.163871>> Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/163871/159246>> Acesso em 25 abr. 2020.

_____. (2019d). O tropicalismo como possível unidade estética da lusofonia de horizontalidade democrática: a dimensão pedagógica do cinema negro posta em questão. (In:) Celso Luiz Prudente (Org) 15^a Mostra Internacional do Cinema Negro. 1^a ed. São Paulo: Sesc, p. 08-19.

_____. (2019e). As lutas de imagens das minorias versus a política da educação monocultural: as relações étnico-raciais postas em questão. In: Gionara Tauchen e Alfredo Gabriel Buza. (Org.). *Políticas e gestão da educação superior*. 1^aed. Curitiba: CRV, p. 333-349.

_____. (2019f). *A dimensão pedagógica do cinema negro: uma arte ontológica de afirmação positiva do ibero-ásio-afro-ameríndio*. In: *A dimensão pedagógica do cinema negro: aspectos de uma arte para a afirmação ontológica do negro brasileiro: o olhar de Celso Prudente*. Celso Luiz Prudente e Dacirlene Célia Silva. (Org.). 2^a ed. São Paulo: Anita Garibaldi.

_____. (2018). *A dimensão pedagógica do cinema negro, como arte de afirmação da imagem positiva do ibero-ásio-afro-ameríndio na construção da lusofonia de horizontalidade democrática. Patrimônio histórico do espaço lusófono: ciência, arte e cultura*. In: ANAIS do XXVIII Encontro da AULP, Lubango, Angola. Universidade

Mandume Ya Ndemufayo. Lubango Angola. Patrimônio histórico do espaço lusófono: ciência, arte e cultura. Lisboa Portugal: Europress, p. 499-512.

_____. (2016). A dimensão pedagógica do cinema negro e a construção da imagem de afirmação positiva do ibero-ásio-afro-ameríndio: pontos à compreensão da identidade de pessoa em condição de rua. In: FÁVERO, Altair Alberto; TAUCHEN, Gionara. (Org.). Políticas de educação superior e docência universitária: diálogos sul-sul. 1ed. Curitiba: CRV, p. 429-445.

_____. (2015). O mar e a afirmação da imagem positiva da lusofonia: questão da possível dimensão pedagógica do cinema negro. In: Cristina Montalvão Sarmiento; Sandra Moura. (Org.). Novos desafios para o ensino superior após os objetivos de desenvolvimento do milênio (ODM). 1ed. Cabo Verde, Cidade Velha: Europress, p. 233-242.

_____. (2014). A dimensão pedagógica da alegoria carnavalesca no Cinema Negro enquanto arte de afirmação ontológica da africanidade: pontos para um diálogo com Merleau-Ponty. Revista de Educação Pública, v. 23, p. 403-424. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1624> Acesso em 26 jan. 2020.

_____. (2012). A busca da dimensão pedagógica do cinema negro: a afirmação ontológica do negro posta em questão. Cuiabá: Processo 23108.008393/12-8. Projeto de pesquisa 105/2012.

_____. (2007). Arte negra: Alguns pontos reflexivos para a compreensão das artes plásticas, música, cinema e teatro. 1. ed. Rio de Janeiro: CEAP.

_____. (1995). Barravento: O negro como possível referencial estético do Cinema Novo de Glauber Rocha. 1ª. ed. São Paulo: Editora Nacional.

_____ ; OLIVEIRA, Flávio Ribeiro de. (2017). A lusofonia de horizontalidade da imagem do ibero-ásio-afro-ameríndio versus a verticalidade da imagética do euro-hétero-macho-autoritário: a dimensão pedagógica do cinema negro posto em questão. In: Confluências de Culturas no mundo lusófono. XXVII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa. Campinas, 1ªed.Portugal: AULP, 2017, v. 1, p. 107-116. Disponível em: http://aulp.org/wp-content/uploads/2019/01/Atas_Campinas_ISBN_eletronico.pdf> Acesso em 18 dez 2020.

PRUDENTE Eunice de Jesus; PRUDENTE, Celso Luiz. Elza Soares: o canto negro que tem a cara do Brasil. (in;) Jornal da USP. 2022. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/elza-soares-o-canto-negro-que-tem-a-cara-do-brasil/> Acesso em: 13 abr. 2022.

_____ ; PERIGO, A. A Dimensão Pedagógica do Cinema Negro na percepção do etnoletramento em educação básica. AMAZÔNICA: Revista de antropologia (ONLINE), v. 12, p. 419- 444, 2020. DOI <http://dx.doi.org/10.18542/amazonica.v12i1.8535>> Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/issue/viewFile/>> Acesso em 10 abril 2021

Revolução das abóboras. [filme]. Direção: Celso Luiz Prudente. Lançado em Portugal e no Brasil em 2014, (9min).

RODAS, J. G.; PRUDENTE, C. Reflexões para o discernimento do estereótipo e a imagem do negro. Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, [S. l.], v. 104, p. 499-506, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67867>. Acesso em: 13 abr. 2022.

RODRIGUES, João Carlos. (2001). O negro brasileiro e o cinema. 3a. ed., Rio de Janeiro: Pallas.

SARTRE, Jean-Paul. Reflexões sobre o racismo. Tradutor J. Guinsburg. 2. ed. São Paulo: Ed. Difusão Europeia do Livro, 1960. p. 105

CELSO LUIZ PRUDENTE - Doutor em Cultura pela FEUSP. Pós-Doutor em Linguística pelo IEL/UNICAMP. Professor Associado da UFMT. Antropólogo, Cineasta. Curador da Mostra Internacional do Cinema Negro. Pesquisador do CELACC ECA USP. Apresentador e Diretor do Programa: QUILOMBO ACADEMIA, da Rádio USP/SP.

“EU NÃO ANDO SÓ”¹:

AGÊNCIA E AS REDES COLABORATIVAS DE MULHERES NEGRAS EDUCADORAS

Núbia Regina Moreira

Minha proposta é pensar a trama entre as memórias, as lutas e as insurgências a partir dos caminhos traçados pelas mulheres negras no campo da educação e de como os efeitos de um contexto de exacerbação do racismo antinegritude e de uma banalização das vidas negras mobilizam a criação de tecnologias conceituais provenientes do exercício corpóreo-intelectual de mulheres negras trazendo novos ares que confrontam o epistemício curricular.

Para isso, eu dividirei minha fala em dois momentos: no primeiro, eu tratarei a ideia de memórias fraturadas, tendo como guia o esquema analítico traçado por Leda Maria Martins e Conceição Evaristo e, no segundo, as redes colaborativas afro-femininas insurgentes são retratadas a partir das ações educativas da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras (RECEN).

Opero com noção de memórias fraturadas revividas a partir dos feixes de luz, das respirações ofegantes, dos odores, do pele a pele, dos miasmas e das feridas abertas nos porões dos navios negreiros, onde a kalunga era um horizonte certo e perto. A salmoura que queimava e arrancava as peles dos sequestrados compõe partes da viagem transatlântica que conduziu africanos às Américas.

1 Frase da música Carta de Amor, composta por Maria Bethania e Paulo Cesar Pinheiro. Informação obtida no site: <https://www.letras.mus.br>, acessado no dia 01 de fevereiro de 2023.

Para ilustrar um pouco dessa memória, me apoio numa parte do livro *Um Defeito de Cor* de Ana Maria Gonçalves, quando a personagem principal fala sobre as acomodações do navio e as sensações corporais e emocionais:

[...] O navio tinha dois porões, e o de baixo, onde fomos colocadas, era um pouco menor que o de cima, pelo qual passamos sem parar. Também não tinha qualquer entrada de luz ou de ar, a não ser a portinhola por onde descemos e que foi fechada logo em seguida à ordem para que escolhêssemos um canto e ficássemos todas juntas, pois logo trariam os outros. Apesar dos breves instantes de claridade que tivemos, pude perceber que o local era pequeno para todos os que estavam no barracão, em terra. Mesmo com a escuridão parecendo aumentar o tamanho do porão, mesmo contando com a parte de cima, ainda assim não chegava nem à metade do espaço que ocupávamos até então. A minha avó estava agarrada à minha mão e à da Taiwo, e mesmo tendo companhia, parecia que estávamos sozinhas, porque ao redor de cada uma de nós era só silêncio. Silêncio que mais parecia um pano escuro, grosso e sujo, que tomava todos os espaço se prendida debaixo da pele o ar úmido e malcheiroso, (**sabendo no original**)cheirando a mar e a excrementos, a suor e a comida podre, a bicho morto. Carneiros, talvez. Era como se todos os cheiros virassem gente e ocupassem espaço, fazendo o lugar parecer ainda mais sufocante (GONÇALVES, 2018, p. 45).

De onde toda essa gente descendente da travessia do Atlântico consegue tirar força de criação tendo apenas horizontes feixes de luz como possibilidade de vida e liberdade? De corpos feitos mercadorias, negados em suas subjetividades e racializadas como negras pela máquina colonial/heteropatriarcal, atualizada num sistema capitalista racial, a exploração e a apropriação dos corpos das mulheres negras era/é um dos seus efeitos mais cruéis.

Apesar de iniciar o meu texto com uma narrativa que fizeram sobre nós e de como nós fomos fixados no lugar da desumanidade, me curvo para um ato de desmonte dessa narrativa reiteradamente de violência, querendo mover a realidade como se move os escombros de um acidente, ou de um corpo dilacerado. Para isso acompanho o alerta da Bianca Santana que nos convoca a de modo ativo não:

Seguir elencando dados que corroboram a narrativa da exclusão e da precariedade da vida das mulheres negras brasileiras. É importante a denúncia, mas questiono o quanto essa perspectiva não reitera olhares colonizadores, racistas e sexistas sobre quem somos. Em

condições econômicas tão desfavoráveis, mulheres negras inventam soluções colaborativas para a manutenção de suas vidas e suas comunidades, compartilham os cuidados de crianças e idosos, além de compartilharem alimento e moradia entre núcleos familiares distintos. Nos quilombos, nas ações cotidianas de sabotagem e recusa, no candomblé, nos samba, essas mulheres forjam soluções culturais para os problemas econômicos. (SANTANA, 2019, p. 18).

Sou tocada também por uma perspectiva da professora Leda Maria Martins (2021) que reforça que o processo de escravização dos africanos nas Américas não conseguiu apagar no corpo/corpus africano e de origem africana os seus signos culturais já que “com os nossos ancestrais vieram suas divindades, seus modos diversos e singulares de visão de mundo, sua alteridade linguística, artística, étnica, técnica, religiosa, cultural, suas diferentes formas de organização social e simbolização do real.” (MARTINS, 2021, p. 3).

Penso que nas fraturas da memória ficara resguardada a ancestralidade que ao se plasmar com outros códigos e sistemas simbólicos, escritos e/ou orais, com que se confrontaram, eclodiu cultura nas e das encruzilhadas. Das encruzilhadas se tece, segundo Leda Maria Martins (p. 32),

A identidade que pensada como um tecido e uma textura, em que as falas e os gestos mnemônicos dos arquivos orais africanos, no processo dinâmico de interação com o outro, transformaram-se, e reatualizam-se continuamente, em novos e diferenciados rituais de linguagem e de expressão, coreografando as singularidade e alteridades negras.

Nos festejos dos congadeiros de Nossa Senhora do Rosário de Jatobá, estudados e vivenciados por Martins, encontramos uma reatualização das filosofias africanas, marcadamente banto, no caso aqui dessa manifestação; através da força vital, movimento que mantém ligados o presente e o passado, num gesto sagrado que funda a própria existência da comunidade (MARTINS, 2021). Essas expressões para a autora são uma espécie de herança ancestral e dos ancestrais, que remete a um “certo pulsar do sujeito em movimento constante, assegurando que a relação com as origens é sempre retrospectiva e prospectiva, pois, com no jazz, funda o sujeito em movimento.” (p. 43).

A oralitura seria as interrelações entre as performances rituais, a memória e as vocalidades vivificadas pelas corporeidades, nos Congados, matizando neste termo a singular inscrição do registro oral que, como *littera*, letra, grafa o sujeito no território narratório e enunciativo

de uma nação, imprimindo, ainda, no neologismo, seu valor de *litura*, rasura da linguagem, alteração significativa, constituinte da diferença e da alteridade dos sujeitos, da cultura e das suas representações simbólicas. (MARTINS, 1997, p. 21).

Nos meandros conceituais da oralitura, a oralidade, consubstancial a todos os âmbitos socioculturais dos Reinados Negros, ressignifica a memória, em movimento pendular, entre o recordar e o esquecer. As palavras cantadas, narradas, corporificadas, presentificam os ancestrais, o indivíduo, sua coletividade e todo um espectro mítico e místico de saberes e sentidos. É pela dicção verbo-corporal que a comunidade se atualiza, encarnando as fábulas e histórias que as integram.

Atravemos a construir um elo entre a oralitura e a escrevivência por considerá-las como tecnologias metodológicas e conceituais integrantes do repertório produzido por mulheres negras que remetem à ancestralidade, memória, luta e comunidade.

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer essa imagem do passado, em que o corpo-voz das mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertence também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do calor da escrita sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. (EVARISTO, 2020b, p. 30).

A escrevivência não é uma escrita de si e nem uma autobiografia, como um conceito que foi sendo construído nas páginas dos livros de Evaristo, fruto dos atravessamentos das memórias afro-femininas e feministas diásporas de um **‘corpo-mulher-negra em vivência’**, expressão de Evaristo (2009).

SEGUNDO MOMENTO

Nossos percursos nos levam a indagar sobre o que podemos, as mulheres negras, no âmbito da educação e o que aprendemos em redes colaborativas; Quais as demandas que assumimos e quais descaminhos marcam

a nossa experiência familiar-comunitária com corpos em permanente estado de luta? Quais são os lugares pelos quais forjamos e afirmamos performatividades insurgentes e desobedientes? Os descritores que animam nossa pesquisa colaborativa, envolvendo o Oju Obinrin Observatório de Mulheres Negras e a Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras (UNIRIO/CLACSO) são “currículo antirracista”, “rede de mulheres negras”, “educação básica”, “educação no ensino superior” e “rede de etnoeducadoras”. Núbia Regina Moreira (*et al*, 2019) apresentam aspectos das formas de apagamento de outras subjetividades, quando investigam a trajetória das negras, no acontecimento universitário. Com essas inclinações, vimos como um atalho contra hegemônico, a co-autoria e a co-formação entendidas, por sua vez, como dispositivos transgressores para combater o *ethos* colonial encarnado na sociedade e que impactam as trajetórias de segmentos representados como inferiores. O mote principal é pensar as articulações entre os movimentos antirracistas protagonizados por organizações do MN e do Movimento de Mulheres Negras, Tomamos como campo empírico a performance da Rede de Etnoeducadoras Negras – RECEN (UNIRIO/CLACSO). Centramo-nos no percurso e no ideário refletido nas ações desenvolvidas colaborativamente, agregando investigadoras das universidades, estudantes, educadoras populares e profissionais dos sistemas de ensino.

Argumentamos que a produção do currículo em redes tem sido um dos legados dos movimentos antirracistas brasileiros que tem como seus multiplicadoras (es) do ensino superior e da educação básica. Suas ações indicam como se movimentam, em direção à superação do racismo na sociedade brasileira desde o século XIX. A constituição de redes antirracistas lideradas por mulheres negras e homens negros, inseridos em associações, tem educado a sociedade brasileira, por meio da produção de tecnologias antirracistas que abarcam os campos da política, da economia, do sistema de justiça, da saúde, das mídias e da comunicação, da cultura e da educação (GOMES, 2019a).

O protagonismo de mulheres e homens negros (as) se dá por meio de demandas discursivas e práticas que pressionam a estrutura ao criarem uma agenda de políticas públicas que garantam o acesso da população negra em todos os campos acima citados (PEREIRA, 2019). No campo da educação, a pauta do acesso e garantia da população negra à escolarização nesse país é histórica, e politicamente reiterada como uma estratégia de enfrentamento aos mecanismos de desvantagens sócio-educacionais, as quais estão submetidas à população negra.

MOVIMENTOS PEDAGÓGICOS E PRÁXIS DESCOLONIZADORA EM REDES DE EDUCADORAS NEGRAS

Para pensarmos sentidos plurais do que fazemos em rede de ativistas-pensadoras e educadoras negras, alinhamo-nos com Gomes (2019b, p. 623) por estarmos atentas ao que define como “amarras” que incidem negativamente com a naturalização de contextos de hierarquias e de desigualdades. Em sua visão, são processos que desumanizam determinados sujeitos considerados diferentes e tratados como desiguais. Menciona a busca por “[...] justiça social e cognitiva. Significa apostar na possibilidade de ocupação dos lugares de poder e decisão pautada em um posicionamento político e epistemológico emancipatório, que assume a luta contra as desigualdades”. Podemos afirmar que incidir com intervenções de impacto, para a comunidade de interesse, fez com que Gomes aceitasse representar interesses do seu grupo de origem – a população negra. Com essas inclinações, aprende-se sobre o *continuum* onde se constituem redes colaborativas. Portanto, nos animamos para novas sementeiras, seguindo os passos de Iolanda de Oliveira, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes. Os trabalhos desenvolvidos sobre relações raciais e educação, em perspectiva comparada, no âmbito da América Latina, nos ajudaram a entender como as populações da diáspora africana reinventam os percursos coletivos e experimentam outros modos de entender a realidade e sua cotidianidade.

Recuperamos o que Claudia Miranda e Fanny Milena Quiñones Riascos (2012, p. 77) ratificam: “As formas de resistência [...] são fenômenos comuns entre o Brasil e a Colômbia. [...] um projeto decolonial de currículo dependerá do enfrentamento dos sujeitos diretamente envolvidos na transposição dos saberes selecionados como legítimos”. Podemos supor que a retomada dos percursos estéticos, filosóficos e epistemológicos que, acreditamos, é central para a reinvenção da transposição cultural, nas instituições dos sistemas de ensino, tem sido realizada com a participação de grupos e movimentos em redes colaborativas. Com essas inclinações, Sheila Walker promoveu um importante movimento de especialistas em Diáspora Africana, na América Latina e Caribe, ao lançar *Conocimiento desde adentro: los afrosudamericanos hablan de sus pueblos y sus historias* (WALKER, 2010). Ao apresentar a coletânea, a autora enfatiza o sentido de ser uma sujeita diaspórica e isso se dá pelo ir e vir com as comunidades afrolatinas e africanas, em territórios negros.

Outra importante dimensão é sobre o lugar das narrativas históricas e a sua pergunta que chama a atenção é: “Como se pretende contar uma história verdadeira nas américas sem falar da maior parte da população durante a maior parte da história, período em que está formando a base dos novos sistemas político-econômicos e

socioculturais?” (WALKER, 2010, p. 16). Nas provocações que faz, inclui o fenômeno do comércio no mundo atlântico – comércio de pessoas africanas –, durante séculos. Sobre as demandas de maior compreensão das agruras do tempo presente, destacamos a seguinte sinalização: “Os quase quatro séculos de trabalho sem remuneração de gerações de africanos e seus descendentes nas minas, plantações e cidades das américas criou a base dos desequilíbrios atuais entre afrodescendentes e eurodescendentes em todas as américas.” (WALKER, 2010, p.17). Com as inúmeras movimentações realizadas, na região, mencionada por Walker, compreendemos as ausências de referenciais sobre os modos outros de pensar as culturas soterradas e, conseqüentemente, as escavações a serem produzidas em rede. Estamos diante de um mosaico cultural inexplorado, se pensamos as agendas curriculares do Brasil.

A aproximação com o coletivo, acima mencionado - *Cooperación de Maestros y Maestras Tras los hilos de Ananse* – influenciou a criação da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras (RECEN), do Rio de Janeiro, no ano de 2015, em parceria com pesquisadoras da UNIRIO e de outras universidades. Com as pesquisadoras Célia Regina Cristo de Oliveira e Mônica Pinto da Rosa (ambas professoras da Secretaria de Educação da Prefeitura de Caxias), Claudia Miranda sugere a conformação de uma rede auto-gestionada, em diálogo com a experiência bogotana. Com esse desenho, a *Hilos de Ananse* se coloca como rede madrinha e se faz parceira, em diferentes oportunidades, garantindo cooperação e vínculos definidos como afro-diaspóricos.

Em seu site: <https://redesetnoeducadoras.org/quem-somos/>

“Nos definimos como: a “**Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras**” (RECEN), um fórum permanente criado em 2015, fruto, sobretudo, da interação com a Red de Maestros y Maestras Hilos de Ananse (Bogotá/Colômbia). Ao compormos a RECEN nosso intuito foi potencializar outras práticas e outras metodologias em um movimento escola-universidade em um *continuum* que passou a ser condição *sine qua non*, para a agenda de cooperação mútua. As heranças africanas e afro-brasileiras estão no centro das preocupações dos grupos interessados em promover processos anti-racistas. Indagamos sobre como seria a reorganização do currículo para a Educação das relações étnico-raciais (ERER), sem a presença das mulheres negras, na dinâmica exigida nos anos iniciais. Sobre quais des-aprendizagens foram possíveis com as Mães de Santo, em todas as regiões do Brasil. Indagar sobre como as inúmeras Organizações de Mulheres Negras desenvolvem metodologias de trabalho com o foco na afirmação da identidade de crianças, jovens e de mulheres negras, em situação de vulnerabilidade social.

Aprender sobre as inúmeras tessituras político-epistemológicas que estão em processo de construção a contrapelo no cotidiano de educadoras negras. Essas modelagens compõem as alternativas de descolonização. O trabalho em rede favorece e inspira outras movimentações pedagógicas e outras educações. Como proposta de “des-aprendizagem” e de “re-aprendizagem” assumimos percursos contra-hegemônicos que envolvem cosmopercepções advindas das culturas afrodescendentes e africanas, e sendo assim, importa incluirmos os múltiplos espaços de formação, indo além dos muros das escolas. Isso porque as outras educações se dão nas associações de bairro, nos territórios das comunidades das periferias, nas Casas de Santo, nas agremiações carnavalescas, nas Organizações de Mulheres Negras, nos coletivos de estudantes negras (os), nos grupos de formação política e de afirmação identitária. As educadoras populares, as profissionais com vínculo nos sistemas de ensino, as livre pensadoras, e as estudantes, da RECEN, fazem parte desses diversos ambientes de múltiplas perspectivas de formação além de sugerirem diferentes abordagens e pedagogias. Nossa proposta de extensão é resultado das apostas que são, ao mesmo tempo, de incremento da cultura universitária contando com saberes docentes afrocentrados, para a formação de novas pesquisadoras e profissionais da área.

Chama a atenção, alguns desdobramentos já mapeados e apresentados em estudos autobiográficos e em trabalhos sobre práticas educativas insurgentes. A **Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras (RECEN)** exige, como coletivo de educadoras-ativistas-pesquisadoras -, outras dinâmicas curriculares, outros desenhos que expressem a pluralidade étnico-racial herdada das diferentes populações africanas presentes no Brasil. A interculturalidade a qual nos referimos tem como centralidade cosmopercepções até aqui, invisibilizadas nos currículos prescritos e legitimados, por políticas curriculares eurocentradas.”

Desse modo, entendo que as insurgências educativas são possibilitadas nas redes colaborativas de mulheres negras desobedientes, rebeldes e indisciplinadas que assumidamente como seus corpos-mulheres-negras-em vivência promovem currículos insubmissos.

REFERÊNCIAS

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade.

Scripta, Belo Horizonte, n. 25, v. 13, p. 17-31, 2. sem. 2009.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. 18ª ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Editora Record, 2018.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória**: o Reinado do Rosário no Jatobá. 2ª edição. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória**: o Reinado do Rosário no Jatobá. 2ª edição. São Paulo: Perspectiva; 1997.

SANTANA, Bianca (Org.). **Inovação ancestral de mulheres negras: táticas e políticas do cotidiano**. São Paulo: Imantra Comunicação, 2019.

NÚBIA REGINA MOREIRA – Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - (UESB) e docente permanente do Mestrado em Educação na mesma universidade e do Programa de Pós graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS-UNEB). Líder do Grupo de Pesquisa Oju Obinrin Observatório de Mulheres Negras (UESB), pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Curriculares e Educativas (GEPPCE- UESB) do Grupo Cultura, Memória e Desenvolvimento (CMD-UnB). Integrante da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras filiada ao Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLASCO) e da Rede Latino-Americana e Caribenha de pesquisas sobre Feminismos de Terreiros(RELFET). E-mail: nubia.moreira@uesb.edu.br

EIXOS TEMÁTICOS

PEDAGOGIAS DE GÊNEROS E SEXUALIDADES EM MÍDIAS E ARTEFATOS CULTURAIS:

UM CAMPO PRODUTIVO DE ESTUDOS E PESQUISAS NO CONTEMPORÂNEO

Anderson Ferrari
Joanalira Corpes Magalhães
Roney Polato de Castro

INTRODUÇÃO

O debate educacional contemporâneo vem, progressivamente, ampliando as possibilidades do que se entende por educação, abrindo-se para problematizar os processos educativos vividos a partir das mídias e dos artefatos culturais, os quais estão cada vez mais presentes em nossas vidas. Considerando-se a cultura como campo contestado e conflituoso de práticas de significação e seu papel constitutivo dos diversos aspectos da vida social contemporânea, as mídias e os artefatos culturais ganham notoriedade como ‘artefatos produtivos’, ou seja, programas de TV, imagens, livros, músicas e clipes musicais, filmes, séries, *games*, campanhas publicitárias, entre outros, participam da invenção de sentidos que circulam e operam nas arenas culturais, os quais, por sua vez, atuam na produção de subjetividades. (COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003).

Diante dessas inúmeras e complexas pedagogias, nosso interesse se volta especificamente para os modos como elas constituem experiências de gêneros e sexualidades, entendidas como construções discursivas socio-culturais e históricas que acontecem ao longo de toda a vida, continuamente, através de inúmeras aprendizagens e práticas, empreendida por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais (LOURO, 2008). Tais

pedagogias participam tanto da reiteração de normas culturais, quanto são ‘lugares’ em que é possível acompanhar a multiplicação dos modos de compreender, resistir, dar sentido e viver os gêneros e as sexualidades.

Esses pressupostos teóricos conduziram nossos interesses para conhecer, investigar e divulgar pesquisas realizadas no campo das relações de gênero, sexualidades e educação, considerando que essas investigações estão produzindo conhecimento e atualizando os campos de conhecimento. Assim, propusemos a organização do eixo temático “Pedagogias de gênero e sexualidades em mídias e artefatos culturais” para o VIII Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade, realizado em 2022, demonstrando nosso reconhecimento acadêmico desse espaço de discussão e divulgação das pesquisas. Esse e os demais eventos científicos têm se desenvolvido como importante arena de debate e de divulgação para as novas pesquisas, nos dando condições de perceber o que tem sido produzido mais recentemente nos programas de pós-graduação. Propor esse eixo foi uma forma de manter informada nossa comunidade acadêmica do que tem sido construído no campo das relações de gênero, sexualidades e educação, oportunizando o debate não somente por ocasião do evento, mas para além dele. Nosso propósito, portanto, com este texto, é dar continuidade ao nosso investimento na divulgação, de tal maneira que nosso foco será o debate a partir dos trabalhos que foram apresentados no eixo temático sob nossa coordenação. Para isso, organizamos o artigo em três partes. Uma primeira dedicada a pensar o surgimento do conceito de pedagogias de gêneros e sexualidades; em seguida, nos dedicamos a problematizar os modos de funcionamento dessas pedagogias nas mídias e nos artefatos culturais; encerramos com o diálogo com os trabalhos apresentados, ressaltando a produtividade dessa linha de estudos e pesquisas no contemporâneo.

DA PEDAGOGIA CULTURAL PARA AS PEDAGOGIAS DE GÊNEROS E SEXUALIDADES

O título do eixo temático proposto para o evento – ‘Pedagogias de gêneros e sexualidades em mídias e artefatos culturais’ – guarda uma perspectiva histórica que é importante recuperar. Primeiro, ele nos faz pensar como e quando surgiu o conceito de pedagogias de gêneros e sexualidades e suas implicações para o campo das relações de gênero e sexualidades, assim como para o campo da educação. Depois, ele nos provoca a articular esse ato, processo e efeito de aprender e ensinar que está implicado no conceito de pedagogia, para além dos seus campos tradicionais de atuação – escolas e instituições de formação docente – envolvendo qualquer espaço social e, para o que mais nos interessa aqui, as mídias e os artefatos culturais.

Podemos dizer que o campo dos Estudos Culturais em educação contribuiu para a construção do conceito de pedagogias culturais, que por sua vez, inspira pensarmos nas pedagogias de gêneros e sexualidades. Ele foi o responsável por introduzir diferentes temáticas para o campo da educação, dentre elas o corpo, a literatura, o cinema, as imagens, a música, por exemplo (SANTOS, 2007). Esses objetos de estudos modificaram as análises no campo da educação, uma vez que a tomam num sentido mais abrangente e cultural, ampliando os entendimentos do que ocorre na escola, para além do seu sentido de reprodução e de manutenção. Isso sem esquecer que os Estudos Culturais em educação também vão alargar o que podemos considerar como instâncias educativas, para além da escola. A questão e o desafio é entender que os diferentes espaços e instâncias exercem uma pedagogia que se pode chamar de cultural. Nosso argumento é que esse conceito de pedagogias culturais é a base para o que estamos chamando de pedagogias de gêneros e sexualidades.

Durante muito tempo os estudos em educação se concentraram na escola como espaço privilegiado da Pedagogia. Desde os Estudos Culturais, é cada vez mais necessário um olhar cuidadoso para outros espaços que estão se articulando como construtores de saberes. A mídia e a produção de artefatos culturais podem ser incluídas como esses espaços contemporâneos de produção de conhecimento. Os livros didáticos, os filmes, as séries, a publicidade, as imagens, as músicas, enfim, esse conjunto de artefatos culturais acionam e constroem relações de gênero e sexualidades. Constroem porque gênero é um organizador social, como nos lembra Joan Scott (1995). Ele organiza nossa relação com o mundo, nos seus embaralhamentos com as sexualidades.

Diversos autoras e autores, como Paula Ribeiro (2006), Marco Antônio Torres (2010) e Constantina Xavier Filha (2014) vêm mostrando que as relações de gênero e sexualidades são construídas nas escolas e estão presentes no cotidiano escolar. Podemos sugerir que alguns aspectos justificam essas afirmações. Um deles diz de uma corrente de pensamento fortemente inspirada nos estudos de Michel Foucault (1988), que nos ensinou que somos sujeitos de experiência. Mais do que isso, ele afirmou a impossibilidade de discutir a sexualidade sem pensar na sua história, de maneira que ela vai se modificando ao longo dos anos, alterando-se de cultura para cultura e no interior de uma mesma cultura. Assim, pensar numa história da sexualidade é pensar numa história dos discursos. Embora Michel Foucault não tenha discutido as relações de gênero diretamente, essa forma de pensar a história da sexualidade como discurso e, portanto, atravessada por relações de saber-poder, influenciou os estudos de gênero.

Gênero e sexualidade passam a ser entendidos como algo que se ensina e se aprende. Se ensina e se aprende em diferentes e diversos espaços sociais, tais como família e escola, dois dos que são mais citados quando se trata de pensar os investimentos nos processos educativos, nos mecanismos disciplinares ou nas estratégias de vigilância e controle. Dizem de pedagogias culturais que vão se modificando na história, de maneira que temáticas, grupos sociais e sujeitos que, num tempo não muito distante, eram classificados e perseguidos como desviantes, atualmente problematizam a escola e suas pedagogias, experiências e práticas. A escola como espaço de construção da cis-heteronormatividade é colocada sob suspeita. Esse movimento de repensar e problematizar a escola vem possibilitando ampliar os sentidos de educação ligados aos direitos humanos e a um projeto de sujeito e de nação mais igualitários. Em contrapartida, temos um movimento de reação da extrema direita conservadora que busca a manutenção do espaço escolar disciplinar, normalizador e reproduzidor das desigualdades.

As escolas, as mídias e os artefatos culturais fazem parte de um conjunto de instâncias culturais que ensinam relações de gênero e sexualidades, ensinam fora da escola, para em seguida, invadirem as salas de aula, convocando as escolas a produzirem outros sentidos e sujeitos, reivindicando o poder inventivo da educação. Associando as pedagogias de gêneros e sexualidades às pedagogias culturais, estamos afirmando que muito mais importante do que ensinar e aprender, o que essas pedagogias nos convidam a pensar é como vamos produzindo valores, sentidos e saberes que disciplinam os corpos, regulam os sujeitos e suas condutas, que definem modos de ser e estar no mundo.

MODOS DE FUNCIONAMENTO DAS PEDAGOGIAS DE GÊNEROS E SEXUALIDADES EM MÍDIAS E ARTEFATOS CULTURAIS

É a curiosidade – em todo caso a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. [...] Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou refletir. (FOUCAULT, 1998, p. 13).

Tal passagem, escrita por Michel Foucault em seu livro “História da sexualidade II: o uso dos prazeres”, nos é um convite a pensar os processos de pesquisa pós-estruturalistas, a nos desafiar a exercitar e problematizar

os múltiplos sentidos, tempos e espaços que produzem experiências e nos interpelam cotidianamente. A partir dessa provocação o eixo temático ‘Pedagogias de gêneros e sexualidades em mídias e artefatos culturais’ acolheu e reuniu relatos de pesquisas, relatos de experiência e ensaios teóricos que tinham como ênfase análises dos modos de funcionamento das pedagogias de gêneros e sexualidades em mídias e artefatos culturais, sob inspiração dos estudos de vertentes pós-estruturalistas e foucaultianas, as quais enfatizavam a linguagem e o discurso em seu caráter produtivo e constitutivo das subjetividades e do que denominamos de ‘realidade’.

Assim, as pesquisas apresentadas no referido eixo temático tomavam programas de televisão, *Youtube*, músicas, cinema, séries, materiais de divulgação da ciência, redes sociais e *blogs* como espaços que nos educam, que atuam no nosso processo de constituição enquanto sujeitos, como promotores de aprendizagens, como disparadores de experiências (sejam essas quanto ao processo de criação de um artefato, sua análise, a desconstrução e/ou manutenção de sentidos e a problematização).

Nessa curiosidade de pensar diferentemente do que se pensa, pesquisadores e pesquisadoras compartilharam suas inquietações, interesses, problematizações e questionamentos com relação às pedagogias de gêneros e sexualidades nas mídias e artefatos culturais investigados. Temáticas como formação docente e os campos de gênero, sexualidade e educação; transexualidade; mulheres na ciência; mulheres negras e racismo; mulheres e funk; gênero, sexualidade e campo religioso; heteronormatividade; masculinidades; feminismos; maternidade foram colocadas a baila a partir de debates instigantes e produtivos para pensarmos o quanto as pedagogias de gêneros e sexualidades ensinam modos de ser, de viver e perceber o mundo e os sujeitos. Ao operar nas pesquisas com o conceito de pedagogias, conforme Viviane Camozzato, Rodrigo de Carvalho e Paula de Andrade (2016, p. 10), “estamos lidando com um conceito que se atualiza constantemente para atender aos chamados e apelos socio-culturais, históricos, políticos e econômicos, de modo a produzir sujeitos a serem conduzidos para viver e habitar esse tempo-espaço preciso.”. Assim, as análises e discussões tecidas em cada uma das pesquisas apresentadas nos possibilitam entender o quão plurais e múltiplas são as pedagogias colocadas em funcionamento em diferentes mídias e artefatos culturais.

Tais debates possibilitam na escola e na formação inicial e continuada produzir tempos, espaços e experiências no exercício de problematizar os diferentes sentidos e significados atribuídos aos gêneros e as sexualidades que circulam em nossa sociedade. Além disso, também ampliam o entendimento de que vários são os espaços formais e não formais que possuem uma pedagogia, sendo assim, tal como a educação, as demais instâncias

culturais são pedagógicas, ou seja, não são apenas artefatos de informação ou entretenimento, mas formas de conhecimento que interpelam os sujeitos.

Conforme Marisa Vorraber Costa e Paula Andrade (2015, p. 845) argumentam, o “campo dos Estudos Culturais em Educação tem sido um espaço intelectual dedicado a examinar estes novos lugares de produção de sujeitos, sendo o controvertido conceito de pedagogias culturais uma das ferramentas teóricas de grande utilidade”. Por esse viés, as discussões tecidas no eixo temático, através das pesquisas apresentadas, ampliam e potencializam o debate com relação aos mais diversos espaços e artefatos culturais que se encontram implicados nos processos de produção dos sujeitos e nos entendimentos e sentidos que atribuímos socialmente aos gêneros e as sexualidades.

A PRODUTIVIDADE DOS ESTUDOS SOBRE AS PEDAGOGIAS DE GÊNEROS E SEXUALIDADES EM MÍDIAS E ARTEFATOS CULTURAIS

Ao nos voltarmos para os trabalhos apresentados em nosso eixo, destacamos, em primeiro lugar, a produtividade dessa linha de estudos e pesquisas, representada pela variedade dos temas discutidos, conforme apresentado na seção anterior. A análise do social e da cultura no contemporâneo engloba, de muitos modos, a problematização dos saberes produzidos e circulantes em diferentes instâncias. O que observamos com os trabalhos é que o olhar mais específico para as pedagogias de distintos artefatos culturais e midiáticos anuncia processos educativos naturalizados e eficientes, que participam dos modos como sentimos, pensamos e agimos no cotidiano.

Um primeiro conjunto de trabalhos apresentados no eixo temático por nós coordenado destaca a Internet como uma rede que se compõe de mecanismos cada vez mais próximos da vida de sujeitos de diferentes territórios, idades, raças, condições socioeconômicas, gêneros, sexualidades e religiosidades. Observamos isso nas discussões sobre os vídeos do *Youtube*, sobre as postagens em *blogs*, *websites* e redes sociais: ao fazerem circular diferentes concepções de mundo acerca dos gêneros e sexualidades, acabam por produzir imagens e significações, que, de múltiplos modos, podem dirigir-se “à educação das pessoas, ensinando-lhes modos de ser e estar na cultura em que vivem” (FISCHER, 2002, p. 153).

Silas da Silva e Tiago Duque (2022) analisaram um canal voltado à produção de conteúdos sobre carros, destacando os modos sutis e naturalizados de se exaltar certas masculinidades, a partir de elementos vinculados

à velocidade e à potência dos carros. Além disso, alguns dos vídeos analisados associam as especificidades dos carros de alto desempenho ao corpo feminino (mulheres loiras, jovens e magras), reiterando-se o que se estabeleceu culturalmente: tanto a mulher quanto o carro são objeto de posse que conferem certo *status* aos homens. Assim, a pedagogia cultural dos vídeos “ensina e apresenta que ser ‘homem de verdade’ é ter apreço por carros de luxo e de alta ‘performance’, manter sua posse a qualquer custo e não temer as altas velocidades.”. Desse modo, como argumentam os autores, “o fundamento é que o carro traz ao homem que o detém poder e reconhecimento.” (SILVA e DUQUE, 2022, s/p).

Outros dois trabalhos se dedicam a problematizar relações entre mulheres e ciência a partir de vídeos. Yasmin Mello e Joanalira Magalhães (2022) investigam representações de mulheres presentes num dos vídeos de um canal do *YouTube* voltado às questões de gênero e ciência, protagonizado por mulheres cientistas. As autoras problematizam as recorrências históricas, citadas no vídeo, que ressoam no presente e acabam por constituir experiências discriminatórias que dificultam o acesso e a permanência das mulheres nas carreiras científicas, bem como seu reconhecimento como cientistas. Na mesma linha de problematização, o trabalho de Fabiani Caseira e Joanalira Magalhães (2022) investiga vídeos que apresentam trajetórias de mulheres cientistas ou meninas e jovens que almejam seguir as áreas de Ciências Exatas, Engenharias e Computação. Tais artefatos estavam publicados no site de um projeto que visa estimular a formação de mulheres nessas áreas. Assim, as autoras discutem quais representações de mulheres cientistas são evidenciadas, constatando certa diversidade, ao apresentar, por exemplo, trajetórias de mulheres negras e de mulheres *trans* nas carreiras científicas. As autoras também discutem diferenças geracionais apresentadas, implicando, por exemplo, em diferentes percepções de preconceitos de gênero nessas carreiras. Os dois trabalhos destacam as potencialidades dos vídeos para ampliar discussões sobre questões de gênero e ciência.

Elaine Pires (2022) discute em seu trabalho o discurso em que se reivindica uma maternidade ativa, pausada no questionamento às práticas médicas em torno, sobretudo, da hospitalização do parto e do aleitamento artificial. O foco da autora recai sobre os *blogs* escritos por mães e voltados para mães, nos quais as mulheres nararam suas experiências com o parto e com os cuidados e educação das crianças. A partir das postagens analisadas, a autora discute de que modos as experiências e defesas em torno de certas práticas vinculadas à natureza da função materna apareciam, eram divulgadas, geravam disputas e conflitos e acabam por constituir um discurso

maternalista (PIRES, 2022), que se estabelece a partir de significados compartilhados, disputados e construídos coletivamente.

Cláudio Cabral e Roney Polato de Castro (2022) discutem os atravessamentos entre medicalização e masculinidade, a partir de duas propagandas sobre disfunção erétil veiculadas no *Facebook*. Entendendo que as propagandas produzem sentidos sobre ser homem, ao associar sua constituição à manutenção da ereção e da virilidade, a medicalização se torna um caminho para a sua realização. Os autores apostam no *Facebook* e nas redes sociais de forma mais geral, entre as pedagogias culturais contemporâneas, como instâncias de estimulação dos corpos, de intensificação dos prazeres e de incitação de discursos sobre sexualidade. Assim, os apelos publicitários, como produtos dos valores de nossa sociedade, ao apontarem para a virilidade, a força e o poder do macho como definidoras da masculinidade, interpelam os homens a crerem na eficiência da ciência médica para garantir um desempenho sexual ativo. O bombardeamento, a velocidade e o grande volume dessas mensagens sendo veiculadas remetem às redes sociais on-line como poderosas maquinarias de produção de masculinidades medicalizadas (CABRAL e CASTRO, 2022).

Ainda em se tratando de redes sociais, o trabalho de Silmara Santos e Anderson Ferrari (2022) discute o ataque às mulheres negras por meio de comentários em postagens das redes sociais on-line. Foram elegidas as postagens de três personalidades – uma *influencer*, uma cantora e uma jornalista, com notória visibilidade midiática. Os comentários misturam sexismo e racismo para desqualificar e agredir diretamente essas mulheres. O seu caráter racista demonstra o discurso de ódio, associado à reação conservadora contra os movimentos que essas mulheres constroem em suas respectivas carreiras e a visibilidade que elas vieram adquirindo até então. Os comentários, portanto, podem ser entendidos como direcionados à educação das pessoas, acionando saberes de gênero e de raça para ensinar modos de pensar e agir diante desse acirrado debate interseccional.

Por fim, o último trabalho que tece análises sobre os mecanismos pedagógicos da Internet é o de Edimauro Ramos e Lara Pereira (2022). O autor e a autora se propõem a compor um debate atual, analisando investidas conservadoras antigênero de um *website* católico, intitulado ‘Dinossauros e Princesas’. Tal movimento vem sendo organizado a partir de “bases religiosas, políticas e pseudocientíficas que visam interromper debates sobre gênero e sexualidade na escola ou em qualquer espaço social.” (RAMOS e PEREIRA, 2022, s/p). O alvo da análise realizada no *website* é o filme de animação ‘Os Incríveis 2’, o qual aciona saberes sobre família, masculinidades e feminilidades. Na leitura realizada pelo autor do texto publicado no site, o filme estaria alinhado às perspectivas

normativas de família e de gênero, ou seja, aos pressupostos do que seria o ‘mundo real’. Para tanto, aciona uma visão biológica – heteronormativa e binária – dessas categorias.

Em suas problematizações sobre as estratégias pedagógicas de um canal do *YouTube*, Michele Santos e Roney Polato de Castro (2022) retomam o surgimento e expansão da Internet nas últimas décadas para analisar a ideia de que as tecnologias de comunicação em rede podem ser capazes de fazer circular discursos e educar sujeitos. Nas suas características de potencialização das formas de comunicação, interatividade e em sua fluidez na produção e intercâmbios de saberes, a Internet e suas formas comunicativas constituem-se como uma maquinaria que educa, que ensina, que incita reações. A atenção aos mecanismos que compõem essa rede é uma forma de visibilizar os efeitos de discursos contemporâneos de gênero e sexualidade e os processos de subjetivação por eles colocados em funcionamento.

Um segundo conjunto de trabalhos apresentados no eixo temático se dedica a analisar outras pedagogias de gêneros e sexualidades que atravessam múltiplos artefatos de nossa cultura. Discutindo as potencialidades do conceito de pedagogias culturais em pesquisas brasileiras, Marisa Costa e Paula Andrade (2015), inspiradas pelos estudos de Jorge Larrosa, apostam na ideia de que a pedagogia, longe de ser considerada um espaço neutro ou de mera mediação, podem ser encaradas como um conjunto de práticas constitutivas dos sujeitos, envolvidas em um processo histórico de fabricação e transformação de cada um/a de nós naquilo que somos. Sobretudo, destacam o estreito vínculo entre pedagogia e cultura, de modo que sua ação é exercida em um campo decididamente político e disputado de produção e circulação de significados e representações. Sob essa perspectiva, as autoras analisam que há, em distintos espaços e artefatos culturais, um complexo e heterogêneo conjunto de processos pedagógicos em funcionamento, atuando na fabricação dos sujeitos do tempo presente.

Nessa direção, alguns dos trabalhos apresentados no eixo temático sob nossa coordenação se dedicaram a discutir pedagogias em distintos produtos culturais. Klaissa Anderson e Raphael de Boer (2022, s/p) analisam as potencialidades do funk interpretado pelas vozes de mulheres na produção de novas configurações sobre o ser mulher. Acionando categorias como ‘empoderamento’, ‘força’, ‘união’ e ‘autoaceitação’, as letras analisadas são lidas como formas de resistência, tanto ao cotidiano das relações vividas por mulheres, quanto ao próprio funk, colonizado por homens. Assim, o funk “cantado de mulheres para mulheres” trata sobre as realidades vividas por elas e o cotidiano de opressões, além de desnaturalizar a ideia de submissão feminina, anunciando que o modelo de mulher ‘frágil’, ‘docilizada’ e ‘à espera de cuidados’ não se aplica às experiências de mulheres no funk. Como

artefatos, tais músicas implicam em processos pedagógicos que ensinam outros modos de serem mulheres, em contraposição à visão que as hierarquiza e inferioriza.

Na perspectiva de problematizar construções de feminilidades e masculinidades em relação de mútua constituição, Larrisa Pierry, Catiele dos Santos e Adriane Roso (2022) analisam cenas do episódio 5 da primeira temporada da série norte-americana *Euphoria*. A proposta recai especificamente sobre os comportamentos e a relação amorosa entre o personagem Nate e a personagem Maddy. Destaca-se a submissão de Maddy ao namorado, a qual se preocupa em oferecer uma imagem que atenda às expectativas de feminilidade hegemônicas, relativas, especialmente, à disponibilidade sexual e à monogamia. As autoras discutem os moldes heteronormativos que atribuem a Maddy e Nate distintos lugares e comportamentos, naturalizando a necessidade de que a garota agrade e se submeta às demandas do garoto. Por fim, as autoras sinalizam para possibilidade de que a série *Euphoria* e outros produtos culturais possam, também, fazer circular outros significados, configurando processos contraditórios, a partir dos quais os ‘roteiros hegemônicos’ de feminilidade e masculinidade fogem ao esperado, oportunizando rupturas.

Na mesma direção, Laíse Munhoz e Raphael de Boer (2022) relatam a produção de um curta-metragem autobiográfico intitulado ‘Maria’, no qual são exploradas contrarrepresentações de gênero e sexualidade. A partir da experiência de Laíse na direção do curta, seu objetivo era contar uma história de como gostaria de ser representada enquanto mulher lésbica, assumindo o ‘controle’ da narrativa e subvertendo imagens estereotipadas presentes na mídia de massa e no cinema *mainstream*. O relato discute a prática de filmar e o uso autoconsciente da câmera como atos políticos, envolvidos na mudança social. Não apenas o produto final, mas o processo de criação do curta são considerados pedagógicos, oportunizando construir lesbianidades que resistam às imagens heteronormativas.

Em se tratando de pensar as pedagogias dos artefatos culturais como processos que envolvem conflitos e negociações, Ludmilla Araújo e Patrícia Ribeiro (2022) elegem o programa ‘Big Brother Brasil 2022’ como mote para discutir a visibilidade de expressões de gênero contra-hegemônicas e como elas tensionam os rituais de sociabilidade. Para isso, as autoras se concentram especialmente nas falas de participantes da edição dirigidas à participante Lina (*Linn da Quebrada* – nome artístico), autoidentificada como travesti. Tomando o programa em sua expressiva audiência, as autoras identificam nele o potencial de disparar discussões sobre temas considerados ‘polêmicos’, vinculados às relações sociais. As falas de teor transfóbico dirigidas a Lina suscitaram discussões

para além do programa, em especial nas redes sociais, ‘invadindo’ as casas brasileiras e movimentando enunciados discursivos aparentemente naturalizados.

Um terceiro conjunto de trabalhos teve como propósito realizar uma revisão de literatura, a fim de conhecer pesquisas já desenvolvidas com relação às mídias e artefatos culturais. O trabalho de Renata Fricks dos Santos e Ileana Wenez (2022, s/p), buscou abordar a temática subjetividade e feminismo no *Facebook* no período de 2010-2021. Tal abordagem se deu a partir de uma revisão de literatura – nas bases de dados *Scielo*, Periódicos Capes e o Banco de Teses e Dissertações – com o propósito de conhecer a produção brasileira que aborda o referido tema nas redes sociais nos últimos dez anos. Nesse processo, foram identificados artigos, teses e dissertações, com perspectivas pós-estruturalistas, os quais discutiam os feminismos nas redes sociais. Para as autoras, “o espaço das redes sociais parece ser um espaço que se configura tanto para denúncias quanto para resistências” sendo o objetivo de seu estudo “aprofundar os espaços de resistências e fortalecimentos dentro da rede social *Facebook*” (SANTOS e WENETZ, 2022, s/p) Assim, as formas de ser e estar feministas nas redes digitais têm relação com a comunicação de massa, no sentido de possibilitar estabelecer vínculos emocionais, bem como ampliar e estender ações coletivas.

O trabalho de Letiane Oliveira da Fonseca e Paula Regina Costa Ribeiro (2022, s/p) se propôs a realizar “uma revisão bibliográfica de produções desenvolvidas sobre séries e suas interlocuções com gênero e juventude a partir de pesquisas presentes na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)”. A partir da busca, as autoras ressaltam que os textos selecionados apresentam debates com relação às desigualdades entre os gêneros, às violências físicas e psicológicas, às mulheres lésbicas com atributos masculinos. Também haviam produções que focaram nas juventudes e nos modos de ser jovem atribuídos aos/as personagens das séries. No estudo, as autoras debatem o caráter pedagógico da mídia, sendo que as pesquisas analisadas no trabalho apresentado “apontam possibilidades de trabalhos com produções seriadas, a fim de refletir o quanto é emergente olhar para séries no aporte cultural que vivenciamos, tensionando investigações sobre gênero e juventude.” (FONSECA e RIBEIRO, 2022, s/p).

Por fim, tecendo uma relação mais estreita com o campo da educação, um quarto conjunto de trabalhos abordou a constituição de docências a partir dos artefatos culturais. Ana Paula Rufino dos Santos (2022, s/p) discute a estratégia de ‘premiação’ como forma de regular a experiência que as professoras têm de si mesmas. Para isso, analisa textos das reportagens de capa publicados na Revista Nova Escola acerca do ‘Prêmio Vitor Civita’,

voltado a professoras e professores da educação básica. A autora problematiza a articulação do poder econômico e empresarial que opera reforçando comportamentos esperados, agindo como “instrumento de autorregulação dos sujeitos com práticas normativas pela sugestão às professoras e professores de se autoexaminarem e julgarem sua prática. (SANTOS, 2022)”. Tal discursividade constrói ‘um/a professor/a ideal’, a partir de noções de ‘aptidão’, ‘entusiasmo’, ‘dedicação’, ‘persistência’, ‘exemplo’, ‘garra’.

Roney Polato de Castro e Tayla Soares (2022) acionam os Estudos Culturais em educação, em suas vertentes pós-estruturalistas e foucaultianas, para apresentar os modos como duas iniciativas de formação docente vêm se apropriando dos artefatos culturais a fim de promover certo sentido de formação, orientado a partir dos conceitos foucaultianos de experiência e problematização. O autor e a autora mencionam uma disciplina de graduação em Pedagogia, intitulada ‘Gênero, Sexualidade e Educação’, e um curso de extensão que visa à formação continuada de profissionais da educação, intitulado ‘Pedagogias de gêneros e sexualidades em mídias e artefatos culturais’. Ao acionarem artefatos os mais diversos – filmes, séries, propagandas, imagens, clipes musicais, livros de literatura infantil, etc. – tais iniciativas buscam inquietar e sensibilizar estudantes e profissionais para os modos como funcionam discursos e práticas socioculturais de gênero e sexualidade. Assim, a aposta “é na possibilidade de ver e imaginar tanto aquilo que se vive, estando em contato com o vivido de outros modos, a partir de outras sensibilidades, quanto imaginar outras realidades, outros mundos, nos quais o vivido pode ser transformado.” (CASTRO e SOARES, 2022, s/p).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A totalidade dos trabalhos apresentados nos convida a colocar sob suspeita nossos pertencimentos de gênero e sexualidade, uma vez que demonstram como somos mais resultados de discursos, saberes e práticas do que propriamente produtores/as delas. Com isso, pontuam como nossos pertencimentos e identidades são construções em permanentes disputas, confrontos e negociações, de tal forma que podemos sugerir que aquilo que pensamos ser nossas escolhas são limitadas e definidas em determinados padrões. Dessa forma, os trabalhos também nos convidam a nos pensar em meio a uma cultura que vai nos moldando. Somos seres culturais, o que impossibilita que nossos pertencimentos aos gêneros e sexualidades sejam inteiramente livres.

No entanto, essa constatação não pode e não está servindo para uma certa passividade dos sujeitos. Muito pelo contrário, argumentamos que as pesquisas apresentadas são uma aposta no sujeito e no seu poder de mudança social. A crença é exatamente essa, de reforçar o caráter construtivo das sociedades, do que chamamos de realidade, e dos sujeitos. Se podemos dizer que os trabalhos apresentados nos provocam na incômoda constatação de que não temos total liberdade no que diz respeito aos nossos pertencimentos de gênero e sexualidade, eles também mantêm essa provocação na medida em que nos levam a pensar que não se trata, apenas, de reinventar o que somos, mas sim, de construir sujeitos nunca antes pensados. Negar o que somos para pensar outras formas de pensar, de ser e de estar no mundo.

Formas nunca antes pensadas que estão sendo disputadas em espaços novos, recentes e que ainda estamos aprendendo a lidar como, por exemplo, as mídias. Esse é outro consenso apresentado pelos trabalhos, ou seja, a afirmação de que as relações de gênero e sexualidades são processos educativos fortemente produzidas em diferentes artefatos culturais apresentados na mídia, com especial atenção para a internet. Eles têm produzido imagens, corpos e padrões estéticos que têm efeitos nos sujeitos. Dar lugar a isso a partir das pesquisas é uma aposta na problematização do que comumente não entendemos como problema. Transformar o comum, o natural, o normal em problema de investigação é uma forma de colocar sob dúvida o que pensamos e como agimos e, principalmente, um investimento na resistência como invenção e não somente como oposição ou negação do que temos. Mais do que nunca, é o processo educativo que está no centro das nossas atenções, reforçando um aspecto que não é novo no campo das relações de gênero e sexualidade que é o seu caráter construtivo.

Nesse processo, percebemos o quanto as investigações que operam no escopo dos estudos das pedagogias culturais produzem movimentações importantes para os estudos de gênero, sexualidade e educação, visto que colocam em xeque e sob suspeita o modo como percebemos e entendemos os sujeitos, seus processos de constituição, as relações sociais e culturais, bem como ampliam nossa percepção do quanto somos educados/as em diferentes e múltiplos espaços. Tais movimentações nos possibilitam perceber que as mídias e artefatos culturais atuam no processo de construção dos gêneros e das sexualidades, por meio de aprendizagens, práticas e experiências diversas e plurais. E também como territórios de contestação e problematização do que nos é dado como natural.

As pesquisas apresentadas no eixo temático ‘Pedagogias de gênero e sexualidades em mídias e artefatos culturais’ não operam necessariamente com o conceito de pedagogias culturais, mas se fundamentam e articulam

problematizações a partir da noção de pedagogias. Pedagogias de gêneros e sexualidades múltiplas, as quais atuam nos processos que nos tornam sujeitos de um determinado tempo e contexto cultural e que nos ensinam e modificam nossos modos de ver, lidar e estabelecer relações consigo e com o mundo. Com o propósito, nesse texto, de dar continuidade ao investimento na divulgação, buscamos debater, a partir dos trabalhos que foram apresentados no referido eixo, como as pedagogias circulam em mídias e artefatos culturais, (re)construindo sentidos e (re)produzindo significados com relação aos gêneros e as sexualidades. Assim, não tivemos a pretensão de olhar os estudos produzidos para um mapeamento do que está sendo dito, mas sim para ressaltar como as produções culturais investigadas se constituem como um campo de constituição de subjetividades e de configurações sociais, ou seja, pensá-las como espaços educativos.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Klaissa Verônica dos Santos; BOER, Raphael Albuquerque de. Ao som dos artefatos culturais: o beat pedagógico e social do funk. **Anais do VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade...** Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/87449>. Acesso em: 10/01/2023.

ARAÚJO, Ludmilla Carneiro; RIBEIRO, Patrícia da Silva. O Big Brother Brasil 2022 como artefato cultural. **Anais do VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade...** Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/87650>. Acesso em: 10/01/2023.

CABRAL, Cláudio Orlando Gamarano; CASTRO, Roney Polato de. “*O seu desempenho não é mais o mesmo?*” – a medicalização e a produção de masculinidades no ciberespaço. **Anais do VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade...** Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/87818>. Acesso em: 10/01/2023.

CAMOZZATO, Viviane Castro; CARVALHO, Rodrigo Saballa de; ANDRADE, Paula Deporte de. Apresentação. In: CAMOZZATO, Viviane Castro; CARVALHO, Rodrigo Saballa de; ANDRADE, Paula Deporte de (Orgs.). **Pedagogias Culturais: a arte de produzir modos de ser e viver na contemporaneidade**. Curitiba: Appris, 2016, p. 09-15.

CASTRO, Roney Polato de; SOARES, Tayla Marques. Artefatos culturais na formação docente: das potencialidades formativas. **Anais do VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade...** Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/87451>. Acesso em: 10/01/2023.

CASEIRA, Fabiani Figueiredo; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. Representatividade de gênero nas ciências exatas, engenharias e computação: investigando recortes-experiências em artefatos culturais. **Anais do VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade...** Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/87746>. Acesso em: 10/01/2023.

COSTA, Marisa Vorraber; ANDRADE, Paula Deporte de. Na produtiva confluência entre educação e comunicação, as pedagogias culturais contemporâneas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 843-862, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n2p843/31267>. Acesso em: 10 jan. 2023.

COSTA, Marisa V.; SILVEIRA, Rosa H.; SOMMER, Luis H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2022.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-62, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27882/29654>. Acesso em: 23 jun. 2022.

FONSECA, Letiane Oliveira da; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Produções sobre séries: olhares para as discussões de gênero e juventude. **Anais do VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade...** Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/87722>. Acesso em: 14/01/2023.

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

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

LOURO, Guacira L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

MELLO, Yasmin Teixeira; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. Gênero e ciência em debate no Youtube: quais representações circulam nesse espaço? **Anais do VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade...** Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/87567>. Acesso em: 10/01/2023.

MUNHOZ, Laíse Rosales; BOER, Raphael Albuquerque de. Reivindicando o espaço representacional: possibilidades de pesquisa e experimentações em diálogo entre a antropologia visual e as teorias de gênero e sexualidade. **Anais do VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade...** Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/87736>. Acesso em: 10/01/2023.

PIERRY, Larissa Goya; SANTOS, Catiele dos; ROSO, Adriane. Gênero e representações de feminilidades e masculinidades na série *Euphoria*: tensionamentos possíveis. **Anais do VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade,**

Gênero, Saúde e Sustentabilidade... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/87570>. Acesso em: 10/01/2023.

PIRES, Elaine Muniz. Maternidade ativa e o cuidado do mundo. **Anais do VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade...** Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/87625>. Acesso em: 10/01/2023.

RAMOS, Edimauro Matheus Carriel; PEREIRA, Lara Torrada. “Uma típica família ocidental de classe média alta com três filhos”: reações do movimento antigênero ao filme *Os incríveis 2* em um website católico. **Anais do VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade...** Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/87823>. Acesso em: 10/01/2023.

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: FURG, 2006. p. 109-118.

SANTOS, Ana Paula Rufino dos. **Recompensas e premiações: uma análise da formação ética e estética de professoras no Brasil.** **Anais do VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade...** Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/87730>. Acesso em: 10/01/2023.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. O corpo pulsa na escola e fora dela. In: WORTMANN, Maria Lúcia, et al. **Estudos Culturais, Educação e Ciência.** Porto Alegre: Editora UFRGS, 2007.

SANTOS, Michele P. Gonçalves dos; CASTRO, Roney Polato de. Currículo cultural do YouTube constituindo sujeitos de gênero e sexualidade. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 27, n. 61, p. 49-69, set./dez. 2022. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1711>. Acesso em: 01 fev. 2023.

SANTOS Renata Fricks dos; WENETZ, Ileana. Feminismos e subjetividades nas redes sociais: o que podemos falar sobre eles? **Anais do VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade...** Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/87559>. Acesso em: 14/01/2023.

SANTOS, Silmara Aparecida dos; FERRARI, Anderson. “Precisa de umas belas xicotadas neguinha nojenta”: discursos interseccionados por gênero e raça nas redes sociais. **Anais do VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade...** Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/87819>. Acesso em: 10/01/2023.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 12 jan. 2023.

SILVA Silas Miquéias da; DUQUE, Tiago. Masculinidades velozes: currículo e pedagogia cultural em um canal automobilístico no Youtube. **Anais do VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade...** Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/87623>. Acesso em: 10/01/2023.

TORRES, Marco Antônio. **A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola**. Belo Horizonte: Autêntica; Ouro Preto, MG: UFOP, 2010.

XAVIER FILHA, Constantina. Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância. **Educar em Revista**, Curitiba: EdUFPR, Edição Especial n. 1/2014, p. 153-169. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/J8PkZywLKNGWKvfSH9bDvRN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2023.

ANDERSON FERRARI: Doutor em Educação. Pós-doutor em Educação e Cultura visual. Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade – GESED.

JOANALIRA CORPES MAGALHÃES: Doutora em Educação em Ciências. Pós-doutora em Educação. Professora do Instituto de Educação e do PPG Educação em Ciências, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Coordenadora adjunta do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE.

RONEY POLATO DE CASTRO: Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Coordenador adjunto do grupo de estudos e pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade – GESED.

GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: NOVAS AMEAÇAS, ENFRENTAMENTOS E POSSIBILIDADES DE RESISTÊNCIAS

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva
Marcos Lopes de Souza
Paula Regina Costa Ribeiro

PRIMEIRAS PALAVRAS...

Nos últimos anos¹, temos presenciado uma intensificação dos ataques ao campo dos estudos de gênero e sexualidade, advindos de grupos conservadores fundamentalistas que desejam, insistentemente, barrar qualquer tipo de política pública que considere o reconhecimento das diferenças, sobretudo, em se tratando do fortalecimento das questões de gênero e sexualidade na educação.

As políticas públicas identitárias desenvolvidas, sobretudo, nas décadas de 2000 e 2010, visando à construção de um ambiente escolar mais propício ao reconhecimento da diversidade têm sido ameaçadas por discursos reacionários, os quais deslegitimam e desautorizam a escola a elaborar ações em prol dos grupos minoritários, mormente a comunidade de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneros, queer, intersexuais, assexuais (LGBTTQIA+).

As investidas contra as questões de gênero e sexualidade se deram de diferentes maneiras. Em 2011, com a pressão de parlamentares ligados a grupos religiosos ultraconservadores, tivemos o veto ao kit educativo

1 Referimo-nos aos acontecimentos que resultaram no golpe jurídico, midiático e de contra a primeira Presidenta brasileira Dilma Roussef, democrática e legitimamente eleita. Cabe reiterar que os precedentes do golpe são de longa data, e um dos seus focos são as questões de gênero e sexualidade.

anti-homofobia, ação do Programa Escola Sem Homofobia, um artefato pedagógico que serviria de apoio ao(a) docente para a construção de práticas educativas contra a lgbttqiafobia no espaço escolar. As objeções ao material foram manifestadas previamente, sem ao menos ele ter sido publicizado amplamente. O tom pejorativo e discriminatório nomeou-o de “kit gay”. A partir disso, várias *fake news* foram criadas, como a de que o material fomentava a pedofilia e incentivava crianças e adolescentes a serem LGBTQIA+, com objetivo de deturpar e minar a ação educativa (MELLO; FREITAS; PEDROSA; BRITO, 2012) e política de combate à violência de gênero e sexual na escola.

Em 2014, em meio a tensões e disputas, esses mesmos parlamentares, com o apoio de setores conservadores das igrejas católica e evangélicas, conseguiram vetar a discussão de gênero no texto das diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024). Paralelamente, algumas ações foram elaboradas por deputados/ as e senadores/ as que integravam a Câmara de Deputados e o Senado Federal brasileiro. Ainda, empreendimentos combinados com vereadores/ as, prefeitos/ as, governadores/ as e deputados/ as, integrantes da sociedade civil acirram a pressão sobre câmaras legislativas estaduais e municipais, a fim de repetir o acontecido com o PNE. Assim, nas câmaras estaduais e municipais, durante os debates dos seus planos de educação, a ofensiva ao gênero, por conseguinte às conquistas de direitos sociais e civis alcançadas pelos movimentos feministas e LGBTQIA+, fez-se presente.

Cabe o registro de que a ofensiva antigênero não se restringiu à ação direta intervencionista sobre a formulação dos planos nacional, estaduais e municipais de educação no território brasileiro. Ela estendeu-se às práticas de docentes, às ações da escola e aos materiais que nesse espaço circulam, como, por exemplo, os livros didáticos, conforme pontuam Arthur Carrijo, Elenita Silva e Flávia Teixeira (2018). A intenção premeditada e executada foi o da retirada, da eliminação de qualquer menção que destoasse da norma binária e cisheteronormativa, do gênero e da sexualidade no ambiente escolar. Em vários estados e municípios de nosso país, esses contramovimentos, engendrados para difusão e multiplicação de ações hostis e contendas para com a defesa de um projeto de educação e, também, de nação, alinhado ao princípio da defesa das diferenças, foram vitoriosos. Entretanto, muitos foram e são os esforços somados nesta lide: educadoras/ es, pesquisadores/as, associações científicas de várias áreas do conhecimento, segmentos do Supremo Tribunal Federal, políticas/ os de campos que defendem à vida de todos, de todas e de todes.

Com o golpe de 2016 e o avanço da extrema-direita, outro marco de retrocesso, no campo da educação, foi a dissolução, em 2019, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), órgão do Ministério da Educação (MEC), criada pelo Decreto nº. 5.159/2004, no governo Luís Inácio (Lula) da Silva. Inicialmente nomeada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), um dos principais objetivos dessa Secretaria era a criação e o desenvolvimento de políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais, Educação Especial e Educação em Direitos Humanos. A partir de ações educacionais, objetivava-se diminuir as desigualdades educacionais e promover o reconhecimento da diversidade na escola (JAKIMIU, 2021).

Isso significava a expressão de uma política pública de educação que tinha, como princípios, a garantia do acesso e da permanência de estudantes nas escolas; o reconhecimento à diversidade e diferença e a garantia do direito de todas, todes e todos à educação. Caso exemplar do que afirmamos foi a ação da Secadi com outras secretarias do governo federal, que propôs, criou e abriu uma linha de financiamento para a implantação de cursos como: “Gênero e Diversidade na Escola. Com esse, teve-se o intuito de promover a formação de docentes da educação básica e de se publicar materiais para a formação docente, tais como os Cadernos Secad - um dos volumes, “Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos”; realização do “Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero”, que premiava redações, artigos científicos e projetos pedagógicos relacionados às questões de gênero, mulheres e feminismos (MELLO; FREITAS; PEDROSA; BRITO, 2012).

Outra ofensiva à inserção das questões de gênero e sexualidade, nas políticas educacionais, deu-se durante a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, ocorrida no período de 2015 a 2018. Esses documentos governamentais normatizam as diretrizes curriculares para a educação brasileira. Ao longo das audiências públicas, os grupos antigênero atacaram, exaltadamente, todas as menções ao conceito gênero e sexualidade que se faziam presentes nas primeiras e segundas versões do documento da BNCC. Nas versões finais dessa normativa, apreciadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão normativo do sistema nacional de educação que teve a tarefa de produção do parecer e do projeto de

resolução que foi homologado pelo Ministro da Educação², a discussão da sexualidade, em quase sua totalidade, nas três etapas da educação básica, foi restrita aos aspectos anatômico-fisiológicos da reprodução. Além disso, manteve-se uma perspectiva médico-higienista ao se priorizar a regulação da conduta sexual, e o debate de gênero foi suprimido e, portanto, silenciado na norma nacional (MONTEIRO; RIBEIRO, 2020).

Os grupos conservadores fundamentalistas, que têm se mobilizado para atacar as políticas públicas de gênero e sexualidade, as políticas públicas de educação e também a nós, estudiosas/os do campo de gênero e sexualidade e os movimentos sociais, têm empregado, como seu *slogan*, a expressão “ideologia de gênero”, termo cunhado pela igreja católica para se referir, equivocada e distorcidamente, aos estudos que entendem gênero e sexualidade como constructos socioculturais e históricos e, dessa forma, não pré-determinados. Conforme Rogério Junqueira (2017, p. 46), a “ideologia de gênero” é um “[...] dispositivo de origem vaticana urdido para promover uma agenda ultraconservadora, antifeminista e antagonista à democracia e aos direitos humanos entendidos em bases mais amplas e plurais”.

Ao afirmar que as (os) estudiosas(os) de gênero e sexualidade, bem como o ativismo, desejam doutrinar as(os) estudantes por meio da “ideologia de gênero”, esses grupos mantêm o desejo de preservação da cisgeneridade; do binarismo de gênero; e da heterossexualidade como norma. Assim, eles clamam pela manutenção do afastamento da ideia de natureza da cultura e reiteram o gênero e a sexualidade como expressões naturais e divinas. Ao mesmo tempo, defendem a manutenção do modelo ideal da família cristã, monogâmica e heterorreativa. (JUNQUEIRA, 2017).

A disseminação do *slogan* “ideologia de gênero” produziu o que pesquisadoras e pesquisadores nominaram de pânico moral que, em nossa sociedade, encontrou ecos em muitas pessoas e espaços, especialmente, entre conservadores/as religiosos/as, os quais passaram a se movimentar para impedir, a qualquer custo, a inclusão das questões de gênero e sexualidade na escola. Isso desencadeará, por exemplo, a perseguição a docentes e profissionais da educação que ousaram defender a relevância dessas questões no processo de formação escolar, resistindo às negativas (JUNQUEIRA, 2017; CASTRO; FERRARI, 2017).

2 O Presidente do CNE, à época, era o Prof. Dr. Eduardo Deschamps, e o Ministro da Educação, o Senhor Mendonça Filho - Deputado federal brasileiro, o qual coordenou o comitê “Impeachment Já”.

Ainda, o movimento Escola Sem Partido, surgido em 2004, defendia o que chamavam de “não doutrinação” ideológica, política e partidária da escola. Para esse grupo, caberia somente à família, e não à escola, os ensinamentos sobre questões relativas ao gênero e à sexualidade. Na época, vários parlamentares apoiaram esse movimento e encaminharam projetos de lei para a Câmara de Deputados a fim de retirar a autonomia da escola e da/o docente, de modo a se criminalizar iniciativas escolares pautadas nas questões de gênero e sexualidade. Felizmente, nenhum desses projetos foi aprovado, mas esse movimento incitou familiares e estudantes a coibirem e denunciarem docentes que debatessem, em aula, sobre gênero e sexualidade. Isso, por sua vez, resultou em contendas, pelejas, processos de hostilidade, que impactaram no trabalho educativo e nas relações no ambiente escolar. Em alguns lugares do Brasil, docentes foram demitidas/os e transferidas(os) de escolas (CARRIJO; SILVA, TEIXEIRA, 2018; SARAIVA; VARGAS, 2020).

Thaís Santana e Marcos Souza (2019), ao se debruçarem sobre os enfrentamentos desencadeados contra os movimentos conservadores, especialmente, os religiosos, que desejavam retirar gênero e sexualidade do PME da cidade de Jequié – BA, a ser aprovado pela Câmara Legislativa Municipal, em 2015, ressaltaram que o município apresentava, desde 2005, no núcleo diversificado do currículo dos anos finais do ensino fundamental, o componente curricular Educação para Sexualidade. No trabalho, esses autores assinalaram que, mesmo após diálogos e debates com o Conselho Municipal de Educação, com representantes da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e com o Sindicato de Professores do município, a maioria dos (as) vereadores(as) votou pela supressão do tópico “Educação, Relações de Gênero e Diversidade Sexual” do texto do PME. Entretanto, apesar da retirada do texto do PME do debate de gênero, a disciplina Educação para Sexualidade foi mantida e continua sendo ofertada para as turmas de oitavos e nonos anos do ensino fundamental das escolas municipais de Jequié. Os autores pontuaram que defender a continuidade e o fortalecimento dessa disciplina, no currículo da educação básica, é uma estratégia de resistência frente aos movimentos antigênero (SANTANA; SOUZA, 2019). Temos, assim, no relato de Santana e Souza (2019), uma das muitas expressões de continuidade da luta pela justiça social e pelo direito que a escola, enquanto um bem público, tem como obrigação precípua dar a saber e a conhecer a respeito dos diversos modos de produção de humanidade. Isso implica apresentar as bases de pensamento, de práticas que tornaram possíveis ou não as múltiplas existências humanas do ponto de vista do gênero, da raça, das sexualidades, da classe, do local de moradia e de tantos outros marcadores sociais, tais como os políticos, econômicos e culturais.

Apesar de todas as represálias em relação ao trabalho com gênero e sexualidade na escola, entendemos, como já assinalado nesta escrita, que há resistências e recusas advindas de muitos lugares: da comunidade escolar, de grupos de pesquisa, instituições governamentais, organizações não-governamentais e movimentos sociais. Nesse sentido, a criação de espaços para fazer circular as produções de resistências e recusas é um ato que consideramos político, pedagógico e educativo.

Acerca do enfrentamento aos movimentos conservadores e fundamentalistas, Lara Pereira, Paula Ribeiro e Juliana Rizza (2020) propõem algumas estratégias utilizadas para o trabalho com gênero e sexualidade na escola, a quais elas captaram dos registros de trabalho com um grupo de participantes do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, vinculado ao Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (Gese) da Universidade Federal do Rio Grande (Furg), em escolas públicas de educação básica do Rio Grande - RS. Essas autoras apontam o quanto é importante que profissionais da educação se respaldem em documentos legais, como a Constituição Federal, e busquem apoio e parcerias de sujeitos e instituições como grupos de pesquisa e conselhos municipais. Essas foram algumas estratégias que contribuíram para que o grupo combatesse os movimentos antigênero (PEREIRA; RIBEIRO; RIZZA, 2020).

Após ser reconhecida a importância de constituirmos espaços de circulação de pesquisas a respeito de gênero e sexualidade na escola; depois de se evidenciar as ameaças de grupos conservadores e destacarmos as múltiplas formas de resistência a essas, propusemos o Eixo Temático 19, intitulado *Gênero e sexualidade na escola: novas ameaças, enfrentamentos e possibilidades de resistências*, no VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade, ocorrido no formato on-line, no período de 14 a 17 de setembro de 2022.

Enfatizamos que o nosso eixo compreendeu o currículo escolar a partir de uma “pedagogia da diferença”, ou seja, problematizamos a afirmação e o respeito às diferenças na escola. Acreditamos que, ao desconstruirmos algumas metanarrativas, presentes no ambiente escolar, sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades, temos a possibilidade de arquitetarmos uma agenda que busque discutir as temáticas de diversidade sexual e de gênero. Com isso, agregamos aos debates as múltiplas estratégias e os diferentes mecanismos de violência e violações, como o sexismo, a LGBTTQIafobia, o machismo, o feminicídio, as violências sexuais e de gênero, entre tantas outras, que não são entendidas como parte do currículo escolar.

Dessa maneira, na seção seguinte, apresentaremos e discutiremos os principais enfoques eleitos pelas autoras (as) nos trabalhos que encaminharam e apresentaram no Eixo 19 - *Gênero e sexualidade na escola: novas ameaças, enfrentamentos e possibilidades de resistências*, sob a nossa coordenação nos supracitados eventos.

OS ENFOQUES PRIORIZADOS PELOS TRABALHOS APRESENTADOS NO ET 19

Iniciamos essa parte do texto afirmando que a relevância da proposta do eixo é perceptível a partir do número de trabalhos aprovados, a saber: um total de 26 trabalhos, os quais foram organizados em quatro salas de apresentação *on-line*. Tal número revela a preocupação que muitas/os pesquisadoras/es e educadoras/es têm quanto à proposta do Eixo e a grandeza desse no contexto escolar, no Brasil, no ano de realização dos eventos (2022). Essas/es pesquisadoras/es pertencem a diferentes regiões do Brasil, o que nos assinalou para a relevância e localização da discussão em termos de espaços sociogeográficos e políticos. Além disso, as pesquisas, em grande parte, estavam vinculadas a programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Indicado, em linhas muito gerais, o número de trabalho, distribuição geográfica e vinculação, na sequência da escrita, mencionaremos os resultados advindos do mergulho que realizamos no Eixo Temático, com vistas a problematizar: a) como, a partir dos trabalhos, a instituição escolar tem participado na produção de posições-de-sujeito, especialmente quando esses indivíduos escapam aos padrões normativos de gênero e sexualidade? b) que falas de sujeitos/as, considerados desviantes e anormais, os trabalhos expõem?; como os trabalhos mostram a vivência de tais sujeitos/as na escola e o modo como essa instituição tem sido afetada pelos discursos de ódio produzidos pela ofensiva antigênero?

Tais questões nos mobilizaram a escavar os trabalhos e as apresentações dos estudos pelas/pelos suas/seus autoras/es. Elas nos permitiram pensar acerca dos acontecimentos e impactos produzidos nos diferentes lugares de produção e atuação da ofensiva, bem como a respeito dos efeitos sobre os corpos. Tais efeitos foram tomados por nós, na esteira do que Paula Ribeiro já anunciava em 2014:

As marcas dos acontecimentos inscrevem-se nos corpos de alunos e alunas, que rompem com padrões, sejam estes de gênero, sexo, raça, geração, entre outros aspectos, construídos e aceitos socialmente. Isso faz com que esses sujeitos passem a carregar a marca da anormalidade em seus corpos. Assim, por meio da linguagem, são (re)inventados e (re)significados no espaço escolar (p. 123).

Essa autora nos permite pensar acerca da inscrição que acontecimentos produzem em nossos corpos. Na onda da ofensiva antigênero, marcas são produzidas, e suas consequências ressoam, sem dúvida alguma, sobre os corpos desobedientes aos padrões normatizados de gênero e sexualidade; ressoam sobre os corpos que são considerados anormais; sobre os corpos que ousam romper com as normatizações acerca do que deve ser ensinado e aprendido, a respeito de qual conhecimento é aceitável ou deve ser combatido na escola, por exemplo.

Em nosso eixo, vários trabalhos discutiam as vivências travestis e trans na escola e o quanto a manutenção do pensamento cisheteronormativo incide sobre esse espaço. Conforme descrito por autoras como Luma Andrade (2015), há impedimentos ao acesso e à permanência de travestis e trans jovens na escola. Isso ocorre quando existe o seu não reconhecimento como sujeitos/as de direitos; no desrespeito e desconsideração da legislação que assegura o uso nome social; nas barreiras arquitetônicas e subjetivas, que dificultam o uso do banheiro de acordo com a autoidentificação de gênero; na inibição da participação de travestis e trans nos momentos festivos da escola; na não garantia de espaços de diálogos sobre diversidade de gênero e sexual no currículo escolar, entre outros aspectos. Como observado por Berenice Bento (2011, p. 555), “há um processo de expulsão, e não de evasão” do espaço escolar.

Assim, foi possível constatar, nas apresentações do eixo temático selecionado, como a instituição escola, que tem sido anunciada, por muitos/as, como lugar que busca o tratamento de todos/as com igualdade, tem procedido com os/as estudantes que “fogem” das normas dos padrões estabelecidos. Dos trabalhos, destacaremos os seguintes:

1. **Glamour hoje é ter um diploma: estudantes trans, (re) existência de corpos abjetos na escola** – esse estudo teve, como objetivos, problematizar e analisar o processo de escolarização formal na educação básica de pessoas trans; identificar os principais entraves que inviabilizam a permanência desses (as) estudantes no espaço escolar e estabelecer discussões sobre as pedagogias e os currículos alternativos para estudantes trans;
2. **O nome social: caminhos para a inclusão de pessoas transgênero no ambiente escolar** – nesse trabalho, foi realizada a análise do uso do nome social na escola e seu impacto direto na permanência e continuidade dos estudos de pessoas trans na Amazônia tocantinense;

3. **Em apuros: o banheiro da escola e teorizações foucaultiana** – nessa pesquisa, foi feita a análise de um documento que denuncia a transfobia de um professor contra uma estudante transgênero, em razão de essa estudante ter utilizado o banheiro feminino da escola;
4. **Resistindo para (re) existir: sobre memórias e identidades trans nas experiências com a escola** – esse estudo problematizou o modo como a presença de pessoas trans na educação básica contribui para a desconstrução de práticas cisheteronormativas e como elas ressignificam suas trajetórias no espaço escolar, o qual é um ambiente marcado por constantes disputas;
5. **Jovens trans: reflexões sobre narrativas de profissionais da educação** – nessa pesquisa, foram analisadas narrativas de duas profissionais da educação – uma professora e uma diretora de escola - acerca da presença de jovens trans que estão ou estiveram no ambiente escolar em que elas atuavam;
6. **Escola-cenário: (des) preocupações das pesquisas em saúde sobre crianças e adolescentes trans nas escolas** – nesse trabalho, foi apresentada a análise de um *corpus* de artigos produzidos acerca dos cuidados em saúde para crianças e adolescentes trans e foram problematizados os temas eleitos como relevantes para a discussão na escola;
7. **Ampliando a rota: quando o cuidado de crianças e adolescentes trans convoca para o diálogo entre a escola e os serviços de saúde** – esse estudo apontou, a partir de pesquisas centradas na infância e adolescência, quais os itinerários percorridos por pessoas trans para obtenção de cuidado em saúde;
8. **Gênero e sexualidade em pauta na escola:** discussões sobre as normatizações nos espaços escolares – nessa pesquisa, discutiram-se a educação escolar no Brasil e os intensos processos de normatização que ela imprime, de modo a reforçar padrões culturais hegemônicos na atualidade. Além disso, nela foi estudado o modo como a escola visa manter controle social sobre os corpos, fortalecendo padrões e normas vigentes de gênero e sexualidade;
9. **Corporeidade e diversidade: diálogos sobre pluralidade e garantia de direitos no espaço escolar** – esse trabalho se configurou como parte do módulo de um curso de formação continuada para profissionais do ensino médio. Ele se trata de uma revisão bibliográfica acerca dos estudos e das pesquisas da história do corpo, de gênero, estudos culturais, feministas e do feminismo pós-estruturalista. Suas autoras discutem o trato social da diversidade corporal e defendem o reconhecimento e respeito por uma diversidade que pautae a relação das pessoas com as suas diferenças.

Ainda, olhamos para a escola a fim de considerarmos os trabalhos que destacassem as formas de resistência ao movimento conservador e, muitas vezes, fundamentalista. Desse modo, selecionamos estudos que apontassem para possíveis escapes e fugas às mordaças contemporâneas. No eixo que selecionamos, um conjunto de textos teve, como foco, os movimentos conhecidos como “ideologia de gênero” e “escola sem partido”. Nesses, estão apontados os discursos ultraconservadores que visam a “instaurar um clima de pânico moral contra grupos sociais e sexualmente vulneráveis e marginalizados, por meio do acionamento de variadas estratégias discursivas, artifícios retóricos, repertórios, redes de intertextualidade, etc.” (JUNQUEIRA, 2017, p. 29). Há, também, o apontamento para os efeitos, na formulação da BNCC, produzidos por esses discursos. Com tais intencionalidades, localizamos trabalhos que, além de nos apresentarem um panorama da situação, indicam formas e estratégias de enfrentamento aos discursos neoconservadores. São eles:

1. **Ideologia de gênero” em Campina Grande (PB): um olhar sociológico sobre as tensões e resistências em torno das questões de gênero no ambiente escolar** – nesse, a autora discute, a partir de referências sociológicas, as tensões e os conflitos entre o movimento social de educação e o poder público local da cidade de Campina Grande – Paraíba. A discussão teve, como fonte, o caso de um recurso judicial, impetrado por professores defensores dos direitos humanos, contra a aprovação de duas leis municipais, as quais mobilizaram a chamada “ideologia de gênero” nas escolas. O texto propõe que a escola é um espaço democrático, que deve possibilitar o diálogo e considerar a várias possibilidades de existência, a fim de não repetir a ocorrência de casos de violência em seu interior;
2. **Gênero e sexualidade: avanços e retrocessos na versão final da Base Nacional Comum Curricular** – nesse trabalho, foi feito um estudo de comparação entre as três versões de textos da BNCC – Ciências com relação à abordagem das questões de gênero e sexualidade. Desse modo, nesse estudo, foram analisados os documentos com o intuito de observar os postulados do tema na redação das competências e habilidades para essa área. A partir dele, concluiu-se que há uma inclinação para a vertente conservadora da abordagem do tema, com acento na perspectiva biológica acerca do gênero e da sexualidade. De modo similar, as autoras e o autor, em outro trabalho - **“Abordagem das questões de gênero e sexualidade nas habilidades da Base Nacional Comum Curricular”** - concluíram que, na comparação das habilidades propostas para os anos iniciais do ensino fundamental, nas três versões da BNCC, as questões de

gênero e sexualidade sofreram retrocesso na abordagem, visto que elas são tratadas no campo estritamente biológica.

A formação docente e a docência constituíram outro foco de discussão dos trabalhos apresentados. Os estudos, de modo geral, evidenciaram a necessidade de se conhecer e analisar como as temáticas de gênero e sexualidade estão sendo articuladas e problematizadas na formação, tanto no espaço da educação básica quanto no espaço acadêmico. As pesquisas apresentadas destacaram a relevância da problematização das questões de gênero e sexualidade na formação docente, quer seja na inicial, quer seja na continuada. Nos estudos, foi observado que as/ os profissionais da educação, em suas escolas, nas universidades ou em outros ambientes de atuação, sempre estão envolvida/os com a construção e operacionalização de currículos de formação. Elas e eles participam de processos de ensino-aprendizagem, portanto, da constituição de sujeitos e de humanidades. A presença dos referentes de gênero e de sexualidade, em sociedades como a nossa, não pode passar ao largo da formação pelas mais variadas razões, segundo os autores dos trabalhos. Dentre os motivos para tal defesa, estão os modos como movimentos organizados, a exemplo do Escola Sem Partido, disputam e ordenam a circulação de saberes e conhecimentos que reiteram o padrão binário de gênero e a norma cisheteronormativa e, ao mesmo tempo, o quanto tal movimento aniquila e limita o poder de cátedra da/do docente, quando estabelece que ela/ele deve seguir e obedecer às suas prescrições. Tal determinação vale para o funcionamento e para a atuação no âmbito da sala de aula, que é articulada aos PNE, PEE, PME e à BNCC. Com tal perspectiva, selecionamos os seguintes trabalhos:

1. **Formação docente em gênero e sexualidade: uma revisão integrativa** – nesse estudo, foi realizada uma revisão integrativa a respeito da formação docente em gênero e sexualidade. Nele, é apresentada a análise de 11 artigos, publicados entre 2018 e 202. A partir dessa, concluiu-se que, apesar de serem temas reconhecidamente importantes para o trabalho docente, gênero e sexualidade não são priorizados nos currículos de formação de cursos de licenciatura. Além disso, foi possível identificar que existem barreiras impostas por grupos conservadores, que desferem ataques ao que denominam “ideologia de gênero”;
2. **Entre ausências, possibilidades e demandas sobre gênero e sexualidade no espaço escolar** – nessa pesquisa, foram apresentados os resultados parciais de uma dissertação de mestrado, cujo objetivo foi delinear como as temáticas de gênero e sexualidade se apresentavam no ambiente de atuação de

docentes iniciantes, que atuavam em escolas de Salvaterra – Ilha do Marajó - PA. No estudo, o recurso metodológico adotado foi a realização de entrevistas narrativas com seis docentes. Para a análise, foi utilizado o método documentário. As conclusões apresentadas apontaram para a ausência de iniciativas concretas de garantia de acesso ao conhecimento acadêmico produzido sobre gênero e sexualidade. Já as narrativas das/dos docentes entrevistadas/os assinalaram o cenário escolar, marcado por discursos conservadores, os quais cerceiam as discussões do tema no campo educacional;

3. **Educação sexual e docência: desafios e práticas homofóbicas na escola** – situando a noção de práticas homofóbicas, esse trabalho apresenta, como objetivo central, problematizar enunciados de docentes acerca de práticas homofóbicas na escola. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com docentes, com uso da análise foucaultiana do discurso. A principal conclusão anunciada foi a de que não há reconhecimento, por parte dos/as entrevistados, da diversidade sexual e das práticas homofóbicas na escola. O principal indicativo para esse não reconhecimento decorre de “empecilhos formativos e religiosos-fundamentalistas”;
4. **As potencialidades e desafios do componente curricular Educação para Sexualidade sob as perspectivas das/os docentes** – nessa pesquisa, foi analisada a atuação profissional de (ex)docentes da disciplina Educação para Sexualidade, componente inserido nos anos finais do ensino fundamental das escolas municipais de Jequié - BA, no ano de 2005;
5. **Episódios sobre homoerotismo e disciplinamento nos bastidores da escola** – nesse estudo, indagou-se a respeito da docência e da diferença, buscando a produção da performatividade homoerótica na experiência do ensino;
6. **Abjeções e diferenças em práticas discursivas docentes** – nesse trabalho, problematizou-se a docência, a diferença e a produção da performatividade homoerótica na experiência do ensino superior.

Um outro conjunto de trabalhos versou acerca das masculinidades e as feminilidades no espaço escolar. Configuraram-se como estudos que tiveram o propósito de realizar uma investigação sobre como a escola continua sendo um lugar de reiteração de práticas binárias, sexistas, machistas, misóginas, LGBTTQIAfóbicas. Esses trabalhos possibilitaram o debate dessas construções, apontando possibilidades de desconstrução de tais práticas. Com eles, foi possível a aproximação com os processos de produção de novas formas de subjetividades

masculina e feminina, distanciadas dos tradicionais - “estereótipos” de gênero – que emergem no contexto escolar. As pesquisas com esse olhar, as quais selecionamos, foram:

1. **A dimensão subjetiva do machismo na educação: significações apreendidas em uma escola de São Paulo no movimento da pesquisa-trans-formação** – com esse estudo, teve-se, como objetivo, analisar a dimensão subjetiva do machismo na educação pelas significações de docentes de uma escola pública de São Paulo, por meio da Pesquisa-Trans-Formação;
2. **Gênero e educação física escolar: as pequenas revoltas diárias de uma educação menor** – nessa pesquisa, buscou-se investigar narrativas de crianças a respeito das questões de gênero em aulas de Educação Física nas escolas;
3. **A relação das meninas menos habilidosas com o conteúdo futebol/futsal nas aulas de educação física** – nesse trabalho, procurou-se entender as relações e os motivos que fazem muitas mulheres, no Brasil, não vivenciar os “futebóis”;
4. **Masculinidades e equidade de gênero na educação: uma perspectiva feminista** – nessa pesquisa, debateu-se acerca do alicerce dos conteúdos e das estratégias de educação para redução da violência de gênero nas escolas por meio da mudança de paradigmas associados a corpos LGBTTTQIA+, a negros e a pessoas com menores privilégios econômicos;
5. **Problematizações sobre a pobreza menstrual em um trabalho colaborativo desenvolvido na disciplina de Educação Sexual** – nesse estudo, analisaram-se as problematizações construídas em torno da pobreza menstrual durante um trabalho colaborativo, o qual foi desenvolvido na disciplina eletiva de Educação Sexual. Ela foi ofertada para turmas de ensino médio de uma escola estadual do interior do estado do Ceará.

A potencialidade dos estudos empreendidos nos mobilizaram a acreditar que um trabalho contínuo e político pode possibilitar que a escola faça o contraponto, ao estabelecer a reflexão, a discussão, de modo a desestabilizar alguns modelos hegemônicos referentes às temáticas de corpos, gêneros e sexualidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Configurar os tempos e as ações do presente é um bom auxílio para a configuração do futuro que existe no agora em potência. Com isso, direcionamo-nos para uma tarefa complexa e bastante perigosa, quer seja: colocar em registro o que se passa e o que nos acontece. Isso não é nada fácil porque os acontecimentos não param. Todo o tempo – o cronológico e o vivido – não cessa a produção de fatos, acontecimentos, experimentações. Advindos de todos os campos, com participação de muitas pessoas e instituições, interpelam-nos e atropelam as nossas vidas e, por conseguinte, as nossas pesquisas. Os trabalhos que compuseram o Eixo Temático 19 revelaram tal complexidade e perigo. No momento que foram apresentados já representavam um presente que se tornava passado muito velocemente. Trata-se de um presente marcado por acontecimentos não tão distantes do ponto de vista cronológico, mas já com marcas do que se pode chamar de passado dada à fluidez e rapidez com que vivíamos cada um dos ataques e ofensivas às conquistas no debate da educação, no debate dos campos dos estudos LGBTQIA+, no debate dos direitos humanos. Enfim, no debate democrático.

Se de um lado o ET ousou se constituir como um espaço de circulação e encontro de pesquisadoras/es e educadoras/es ativistas; de outro, ele também se revelou como espaço de denúncias e de anúncios, teórico e metodológico, às formas de assujeitamento dos corpos, dos gêneros e das sexualidades no campo educacional. Por meio da leitura dos cenários, pelo mapeamento das lutas, das resistências e das ofensivas, o conjunto de trabalhos foi se aninhando e produzindo uma composição. Um processo criativo. Uma obra de arte. Respondemos aos propósitos de constituição do Eixo e do VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade. Tomamos, conjuntamente, posições. Foram posicionamentos contra os ataques e ofensivas às múltiplas formas de existências. Posições contra os discursos que nomeiam, eliminam e matam as diferenças. Posicionamentos contra a ordem imposta por segmentos que partilham o desejo de morte de tudo e de todos que arrebetem as amarras e as mordidas.

As posições assumidas nas apresentações, nos textos escritos e nas reflexões fizeram pulsar a vontade e o desejo de vida. Fizeram pulsar as vidas violentadas, espraiadas em todos os textos. As vidas, matéria fina, que mesmo violentadas, fazem-se presentes em todas as escritas e em todas as apresentações. (Re)vivemos cada abordagem e narrativa. Demos extensão a elas por meio do eixo e, desse modo, comprometemo-nos com a cadência de

nossas produções, com a cadência dos movimentos de anúncios/denúncias em cada canto em que nossas pesquisas e nossas vidas habitam.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa**. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 548-559, maio-agosto, 2011.

CARRIJO, Arthur Teixeira Goulart; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz Silva; TEIXEIRA, Flávia do Bonsucesso De Ariqueemes-RO à São Paulo: efeitos da ofensiva antigênero no cotidiano das escolas. In: FERNANDES Júnior, Antônio; MARTINS, Lucas Silvério; SANTANA, Sarah Carime Braga; PERSICANO, Léa Evangelista (Org.). **TransLetras: Gênero, diversidade e intolerância**. 1 ed. Uberlândia: Sexo da Palavra, 2020, v. 1, p. 83-109.

CASTRO, Roney Polato de; FERRARI, Anderson. A “ideologia de gênero” e processos educativos nos discursos religiosos: efeitos de saber-poder-verdade. In: FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de (Orgs.). **Diversidades sexuais e de gêneros: desafios e potencialidades de um campo de pesquisa e conhecimento**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 75-99.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Extinção da Secadi: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, v. 2, n. 3, p. 115-137, 2021.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “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 Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (orgs.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a Sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017, p. 25-52.

MELLO, Luiz; FREITAS, Fátima; PEDROSA, Cláudio; BRITO, Walderes. Para além de um kit anti-homofobia: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 6, n. 7, p. 99-122, 2012.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Sexualidade e Gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. **Pesquisa e Ensino**, [S. l.], v. 1, p. e202011, 2020.

PEREIRA, Lara Torrada; RIBEIRO, Paula Costa; RIZZA, Juliana Lapa. A ofensiva antigênero e seus efeitos: um projeto-experiência com professoras/es da Educação Básica. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 14, n. 28, p. 107-126, 2020.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. Os corpos no espaço escolar: (re)configurações dos/as alunos/as anormais em tempos pós- modernos. *In*: FERRARI, Anderson *et al.* **Corpo, gênero e sexualidade**. Lavras: Center Gráfica e Editora, 2014, p. 123-137.

SANTANA, Thaís Santos; SOUZA, Marcos Lopes de. A disciplina Educação para a Sexualidade como espaço de res(ex)istência nas escolas municipais de Jequié-BA. *In*: COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO, 13., 2019, Vitória da Conquista - BA. **Anais eletrônicos [...]**. Vitória da Conquista -BA: Edições UESB, 2019, v. 1. p. 83-88. Disponível em: <<http://anais.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/8531/8838>>. Acesso em: 06 fev. 2023.

SARAIVA, Karla; VARGAS, Juliana Ribeiro de. Os perigos da Escola Sem Partido. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 68-84, out. 2017.

ELENITA PINHEIRO DE QUEIROZ SILVA – Professora Associada da Universidade Federal de Uberlândia. Lotada na Faculdade de Educação, atua na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação (GPECS), integra a Rede Internacional de Pesquisa Corpo, Tecnologia e Educação (RECUTE), a Comissão Permanente de Acompanhamento da Política de Diversidade Sexual e de Gênero (CPDIVERSA/UFU) e o GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação da ANPED. Email: elenita@ufu.br

MARCOS LOPES SOUZA - Professor Titular do Departamento de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Jequié - BA. Coordenador do ACUENDAÇÕES - Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Relações Étnico-raciais. Email: marcos.lopes@uesb.edu.br

PAULA REGINA COSTA RIBEIRO - Professora Titular do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande – Furg. Líder do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (Gese), Bolsista produtividade 1C do CNPq. E-mail: pribeiro.furg@gmail.com

SEXUALIDADES, GÊNEROS E EDUCAÇÃOES: PROBLEMATIZAÇÕES EM ARTIGOS APRESENTADOS NO SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE

Constantina Xavier Filha
Cláudia Maria Ribeiro
Samanta Felisberto Teixeira

Discutir e problematizar sobre sexualidades, gêneros e educações das infâncias foram nossas finalidades na proposição do Eixo Temático intitulado “Sexualidades e gêneros na educação das infâncias” no VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, no IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e no IV Luso-Brasileiro em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade, no ano de 2022.

O eixo temático teve como proposta discutir sobre as sexualidades e as relações/identidades de gênero na educação das infâncias. Pretendeu constituir espaço de diálogo sobre pesquisa-ensino-extensão universitária, ações nos movimentos sociais e instituições escolares sobre as sexualidades e gêneros nas infâncias. As sexualidades e os gêneros nas infâncias tiveram como campo de estudos a Educação, mais precisamente as Educações, no plural, que correspondem aos espaços escolares e, também, aos espaços das pedagogias culturais que educam e interagem com as infâncias produzindo pedagogias culturais nos mais variados artefatos, dentre eles: cinema, internet, livros, propagandas, dentre outros tantos.

Os artefatos culturais produzem e reproduzem representações fecundando dimensões éticas e estéticas. Estratégias de saber e de poder perpassam os processos educativos, seja na instituição escola, na família, nos movimentos sociais e/ou nas pedagogias culturais. A produção de conhecimento sobre aprender e ensinar fez-nos navegar pelas perplexidades frente aos discursos que exercem poderosos controles, mas também indicam

possibilidades de resistências, instigando a pensar os processos de produção das diferenças, a provisoriade das verdades, o questionamento dos binarismos.

O eixo temático, portanto, pretendeu também ser um espaço potente de socialização de estudos e de ações de resistências que buscam discutir sobre sexualidades e gêneros das crianças, *para* e *com* elas, especialmente num período histórico de discursos de ódio e antigênero, que tentam calar as vozes e ações docentes que objetivam realizar trabalhos pedagógicos com as crianças.

O intuito de propiciar momentos de trocas, construções coletivas de pensamento, saberes e experiências de pesquisadoras e pesquisadores, com os temas já citados, nasceu inicialmente do artigo de Constantina Xavier Filha (2022) “Sexualidades e gêneros na educação das infâncias” publicado no livro (Re)existir, (re)inventar, pesquisar: entrelaçamentos de corpos, gêneros e sexualidades organizado por Paula Regina Costa Ribeiro, Joanalira Corpes Magalhães e Raphael Albuquerque de Boer (2022). A segunda razão da proposição do eixo é o nosso interesse pelas temáticas e estudos que realizamos e/ou coordenamos em nossas trajetórias acadêmicas nas inter-relações entre pesquisa, ensino e extensão.

No referido artigo, Xavier Filha (2022) apresenta os principais conceitos que nos instigaram a discutir coletivamente com as pesquisadoras que apresentaram seus estudos e pesquisas no eixo temático.

O primeiro deles, de *sexualidades*, é entendido como “possibilidade de expressão de prazer e de saber das crianças” (XAVIER FILHA, p. 255). O termo é utilizado no plural, assim como os demais termos/conceitos que adotamos em nossas discussões e pesquisas porque consideramos a fertilidade da multiplicidade de vivências e experiências dos corpos infantis. As sexualidades não são sinônimas de sexo e/ou prática sexual como costumavelmente ouvimos de pessoas que tentam impedir que esse tema seja debatido e discutido nas instituições educativas.

Entendemos as sexualidades como possibilidades e potências de vida, de saberes, de descobertas e especialmente de prazeres. Muitas das experiências e expressões de sexualidades na infância são interpretadas com o olhar e a ótica da sexualidade adulta, sem o entendimento de que a criança seja um ser sexuado, assim como o é a/o adolescente e a pessoa idosa, por exemplo, conforme destacam pesquisadoras/es que investigam e estudam esse campo científico (XAVIER FILHA (1999, 2012, 2022); CAMARGO e RIBEIRO (1999); FELIPE (2012); FURLANI (2003); CONSTANTINE e MARTINSON (1984)). Muitas/os docentes, por não terem tido formação inicial e continuada

nessas temáticas, não entendem esse preceito de que a criança é sexuada e que sua sexualidade difere de outras etapas da vida.

Um conceito que consideramos importante destacar a esse respeito é o de ‘*expressões da sexualidades*’ para designar as formas pelas quais as crianças buscam saber e vivenciar o prazer de conhecer a si e as/os outras/os (XAVIER FILHA, 2012, 2022). Utiliza-se o termo ‘expressões de sexualidades infantil’, tal como a autora o concebe, para se referir às formas pelas quais as crianças buscam saber e vivenciar o prazer de conhecer a si e as/os outras/os. A autora prefere não utilizar o termo ‘manifestação de sexualidade infantil’ tal como utilizado pelo campo da Psicanálise, especialmente com os estudos de Freud para descrever as fases de desenvolvimento psicosssexual da criança desde o nascimento. Sabemos da importância desse autor para o campo da sexualidade na infância, porém a autora prefere

pensar as várias formas de as crianças viverem as sexualidades como expressões como uma forma de dizer algo, de interagir a partir de seu corpo e de sua vontade de saber, adoto o termo *expressões de sexualidades* na infância. O termo também leva a pensar nas expressões como formas de comunicação das crianças e entre elas, como maneira de expressar suas vontades de saber, que são vivenciadas de diferentes formas por serem os sujeitos diferentes. As expressões de sexualidade na infância podem ser pensadas de forma não essencialista e determinista, pois dependerão de situações e de interesses diversos de cada criança. Comumente, são materializadas em perguntas; em toques no corpo (autoerotismo); em exploração no corpo de outrem; em desenhos; no uso de diferentes palavras para designar os órgãos sexuais, entre outras tantas (XAVIER FILHA, 2022, p. 263).

O termo ‘expressões’ utilizado pela autora e do qual compartilhamos em nossas discussões e estudos, apresenta possibilidades de diálogo e comunicação das crianças entre si e entre elas e as pessoas adultas. As crianças se expressam sexualmente para se conhecer, para vivenciar suas vontades de saber sobre si, sobre a/o outra/o e sobre o mundo. Com isso observamos a potencialidade de se pensar a infância no plural, de problematizar as formas pelas quais crianças vivem infâncias diversas e múltiplas, suas formas de se expressar e de experienciar suas dúvidas, curiosidades e, sobretudo, a descoberta de seus corpos que se coaduna com as vontades de saber, de se comunicar, de viver descobertas e curiosidades como forma de expressão, de diálogo, de construção de pensamentos e subjetividades.

O termo/conceito de ‘expressões de sexualidades’ abarca pensarmos nas diferenças das vivências das infâncias e, por isso, provoca-nos a pensar sobre o conceito de *infâncias* também no plural.

Leni Dornelles, no livro “Infâncias que nos escapam” (2005), analisa as formas pelas quais as/os adultas/os tentam entender a infância. Esse entendimento, no decorrer da história, tentou capturar as infâncias para tentar governá-las. Camargo e Ribeiro (1999) analisam também essa questão ao se reportarem ao conceito etimológico da palavra criança como aquela que não tem voz. Historicamente, esse significado tem produzido práticas “adul-tocêntricas” que tentam “essencializar” as crianças, universalizá-las, tratá-las no singular sem a possibilidade de vermos a riqueza da diversidade de múltiplas crianças vivendo suas infâncias.

Dornelles problematiza essa forma de captura da infância, que ainda está muito presente nos dias atuais ao pensar sobre criança e infância, ao afirmar que “trata da infância como produto de uma trama histórica e social, na qual o adulto que com ela convive busca capturá-la através da produção de saberes e poderes com vistas a seu gerenciamento” (DORNELLES, 2005, p. 12). No entanto, a autora nos faz pensar que as crianças, como seres sociais, escapam, buscam brechas nas relações de poder, produzindo resistências possíveis para viverem suas expressões de sexualidade, ou seja, as crianças, corajosamente, escapam dessas maquinarias de poder-saber produzido pelas pessoas adultas. Xavier Filha reforça sobre a oposição das crianças questionando como elas resistem às mais diversas normatizações. A autora pondera que as crianças contrapõem das mais diversas formas, dentre elas,

Perguntando, questionando, desenvolvendo experimentações de conhecimento sobre seus corpos e com os corpos de outras crianças. Quase sempre essas experimentações são mal interpretadas pelas pessoas adultas, cujas tentativas parecem ser de negação de que a criança tenha sexualidade diferente da que é vivida pela ou na idade adulta, ou da vivida pela ou na adolescência, ou mesmo da que é percebida como diferente entre as próprias crianças (2022, p. 259-260).

As crianças resistem aos imperativos “adul-tocêntricos”. Realizam investigações corporais, perguntam, questionam, querem conhecer seus corpos e das outras. No entanto, quando essas expressões ocorrem, muito recorrentemente nas instituições educativas, uma rede de “vigilância” sobre a criança é acionada. A educação da contenção e da produção da culpa são constantemente acionadas, especialmente na atualidade, por disseminação

de ideias antigênero pelas redes sociais, que disseminam notícias falsas e anticientíficas sobre gênero e sexualidade na infância.

Por tais motivos, somos veementemente favoráveis a que as temáticas de gênero e sexualidades sejam debatidas, discutidas e estudadas na formação inicial docente e em momentos de formação continuada para constituírem momentos de discussão e estudo para o público docente para fundamentar sua prática em princípios científicos e em preceitos dos direitos humanos. Os movimentos sociais e as universidades são espaços, dentre outros, que consideramos potentes e muito férteis para ações de formação docente comprometidos com as causas democráticas, de diálogo, de pensamento sobre conceitos e pré-conceitos que subjetivam docentes e produzem suas práticas nos cotidianos escolares e educativos.

Pensar as crianças vivendo suas infâncias e as mais potentes formas de vivências e expressões de sexualidade são princípios e preceitos com os quais trabalhamos em nossas vivências teórico-acadêmicas, não só estudando e pesquisando *sobre* elas, mas, sobretudo, *com* elas.

As discussões de gênero também são potentes nessas discussões. Pensamos o Gênero como categoria histórica e analítica tal como pontua Joan Scott (1995), como um marcador social da diferença e como constituidor de múltiplas identidades como propõe Guacira Lopes Louro (1997; 2000). Também o pensamos como um conceito organizador da cultura e como forma de pensarmos sobre a problematização da construção da diferença em que haja “a negação em se enquadrar em qualquer desses binarismos, considerando-se como ‘a-gênero’, ‘gênero-neutro’, ‘gênero-fluido’, dentre tantas outras possibilidades de ser” (XAVIER FILHA, 2022, p. 255).

Por fim, nos conceitos que utilizamos e que foram basilares para as nossas discussões e socializações de estudos e pesquisas, no eixo temático dos eventos supracitados, está o de *educações*. Nosso campo de atuação, pesquisa e preocupações teórico-metodológicos-acadêmicos-éticos e estéticos é o das educações. Também utilizamos esse conceito pluralizado.

Para isso partimos da fundamentação dos Estudos Culturais para pensarmos que a educação ocorre nas relações sociais nas mais diversas instituições da sociedade e da cultura. Pensamos na multiplicidade de educações que ocorrem na escola, nos centros de Educação Infantil e, também, fora dos muros escolares, as que acontecem pelas mais diversas pedagogias culturais a partir dos mais diversos artefatos culturais tais como filmes, revistas, publicidade, músicas, dentre tantos outros.

Buscar entender e problematizar as mais diversas pedagogias que produzem múltiplas educações propiciam o pensamento de que os sujeitos são ativos nesse processo de troca e construção de saberes. Pensamos as crianças como seres ativos nesse processo, perguntando, argumentando, dialogando e resistindo às mais diversas tentativas de torná-las seres ‘sem voz’.

Nas redes de relações entre ensino-pesquisa e extensão, propiciamos espaços de debates e socialização de estudos e discussões sobre as temáticas aqui apresentadas. Foi com esse intuito também que propusemos um eixo temático nos referidos eventos científicos, que são referências acadêmicas nacionais e internacionais sobre gêneros, corpos e sexualidades nos campos das educações e saúde, para a discussão de estudos e pesquisas que se preocupam sobretudo com as infâncias e querem aprender com elas.

Pesquisadoras brasileiras aceitaram nosso convite e apresentaram seus estudos e pesquisas, o que propiciou a construção de redes e pontes profícuas, potentes e afetuosas sobre nossos compromissos ético-estéticos e políticos com a produção de conhecimentos.

Dos trabalhos apresentados percebemos, fortemente, a discussão das pedagogias culturais nas educações das infâncias, na discussão de dois grupos de artefatos culturais: livros para a infância e filmes/produção audiovisual. Passaremos a descrever esses estudos para finalizarmos com algumas possibilidades teórico-metodológicas provocadas por um dos textos apresentados no eixo para pensarmos as temáticas de gênero e sexualidades com as crianças, especialmente para a discussão das violências contra crianças e respectivas violações de direitos desse público.

PEDAGOGIAS CULTURAIS E ARTEFATOS CULTURAIS: OS LIVROS PARA AS INFÂNCIAS

Um conceito fundamental neste eixo é o de Estudos Culturais. Silva (2000, p. 56) diz que é uma “concepção que vê a cultura como campo de luta em torno do significado e a teoria como campo de intervenção política”. Assim sendo, possibilitou problematizar filmes animados, blog, artigos científicos, livros para a infância e as “artistagens” das crianças.

Inicialmente, abordaremos os livros para a infância que se constituem em ferramentas e artefatos culturais potentes para a educação para a sexualidade. Nesse eixo, foram veiculados os seguintes títulos: Capivarinhas não são sozinhas: uma história de amizade (OLIVEIRA, 2020); Do meu corpo eu cuido e protejo (XAVIER FILHA,

2014); Pipo e Fifi: prevenção de violência sexual na infância (ARCARI, 2013); Chapeuzinho no Pelô (HEINE, 2018). Nas problematizações, as autoras pontuaram como os livros são estratégicos para o enfrentamento às violências sexuais, para a discussão de conceitos dos estudos de gênero e feministas. Xavier Filha (2001, 2009b, 2009d, 2009e, 2012b, 2013) tem pesquisado, exaustivamente, os livros para a infância, afirmando que são fontes inesgotáveis e férteis para os estudos. Especialmente no texto intitulado Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância (XAVIER FILHA, 2014) a autora instiga a pensar nos seguintes questionamentos: “Por que os livros para a infância podem ser tomados como fontes e/ou objetos de pesquisa? Quais elementos presentes nesses livros podem justificar as análises, os questionamentos e as reflexões? Quais temas e por que razão são silenciados ou privilegiados?” (p. 155).

Os textos apresentados nesse eixo temático fizeram borbulhar esses questionamentos, a saber: “Os livros para a infância: ferramentas educativas para a sexualidade e de enfrentamento à prevenção da violência sexual contra crianças” (STEFANELLI e XAVIER FILHA, 2021); “'Chapeuzinho no Pelô': empoderamento feminino, infância e baianidade” (PEIXINHO, 2021). Ambos artigos apresentados redimensionam o conceito de infância e das relações de gênero. O texto que discute Chapeuzinho no Pelô diz que os textos literários podem “recolocar o lugar da menina dos altos dos castelos no aguardo da salvação masculina para ser ela a sua própria salvadora das intempéries da vida”.

Outro texto que seguiu o mesmo caminho, ou seja, o de valorizar os aparatos culturais e, não só, mas também apresentar o contexto em que o livro para a infância Pipo e Fifi (ARCARI, 2013) foi veiculado, intitula-se: “Uma nascente de ideias que se transformou em cachoeiras de possibilidades: relato de experiência para o 18 de maio” (BUSCÁCIO e RIBEIRO, 2021). Nesse texto borbulham as resistências das professoras e professores; os estudos efetivados; a articulação com a Rede de Proteção do município em tela; a importância da formação continuada e os aparatos culturais que geraram outros aparatos. No contexto, as autoras falam do conceito de “artistagem” também redimensionando o conceito de infância.

Os estudos da sexualidade da criança potencializaram discussões. O trabalho apresentado “As águas encharcando de possibilidades as problematizações das infâncias, gênero e sexualidade” (RIBEIRO, 2022) traz importantes argumentos quando abordam as ideias que “essencializam”, generalizam e naturalizam conforme a teoria de Constantine e Martisson (1984), Freud (1997), Jagstaidt (1987) que delimitam fases, estágios, períodos,

etapas. O texto apresenta, em contrapartida, as ideias de Larrosa (1999) que diz da “presença enigmática da infância” sem propostas de decifrá-la.

PEDAGOGIAS CULTURAIS E ARTEFATOS CULTURAIS: OS FILMES/PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS PARA AS INFÂNCIAS

Essa etapa da nossa escrita buscou apresentar a relevância de artefatos e pedagogias culturais para as infâncias, em especial em filmes e produções audiovisuais *para/com* as infâncias. Nesse sentido, cabe pontuar que segundo Stuart Hall (1997) a cultura “tem a ver com a produção e o intercâmbio dos significados – ‘o dar e o receber de significados’ – entre os membros de uma sociedade ou grupo” (p. 2).

Nesse sentido, produções audiovisuais podem servir como meios para o dar e o receber de significados na sociedade e, especificamente, na produção das infâncias. Assim, entre os trabalhos apresentados nos citados eventos VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, no IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e no IV Luso-Brasileiro em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade, no ano de 2022, destacamos a escrita do texto intitulado “Relações de gênero e casamento em filmes animados da Disney”, escrito por Aline Alves Machado e Tânia Regina Zimmermann.

O artigo escrito pelas autoras supracitadas, Machado e Zimmermann, objetivou “compreender e problematizar representações das relações de gênero que princesas dos filmes animados da Walt Disney disseminam destacando-as como protagonistas, personagens histórico-culturais e simbólicas do feminino”. Como fio de condução do texto as autoras apresentam duas produções da renomada produtora de animação, em que as personagens principais foram incluídas na franquia ‘Disney Princesa’: Valente (2012) e Moana – um Mar de Aventuras (2016).

Em ambas produções as autoras sugerem uma mudança de direção da produtora com relação aos finais de filmes de princesas, cuja intenção anterior era o de sempre casar as personagens mulheres para assim garantir seus “finais felizes”. Nos filmes analisados no artigo citado, ambas personagens principais não se casam e objetivam outros intentos para o sucesso/felicidade de suas famílias/destinos, o que para as autoras indica uma ruptura do padrão Princesas Disney (p. 5).

Porém, as autoras destacam que a “aproximação da franquia Disney Princesa com o feminismo é algo complexo e contraditório” (p. 6), indicando que há uma normalização e disciplinarização dos corpos femininos em

filmes da produtora. Ademais, pontuam que o cinema pode funcionar como um dispositivo de tecnologia de gênero, produzindo o que pode/deve ser reprimido ou naturalizado e socialmente aceito.

Relativamente à produção de audiovisuais para as infâncias, como recursos de produção da infância e suas várias possibilidades, destacamos os filmes de animação desenvolvidos no âmbito do Projeto de Extensão denominado “Brincar de Fazer Cinema com Crianças”. Tanto o projeto quanto os filmes de animação produzidos *para/com* crianças nessas ações extensionistas foram objeto de investigação, discussão e problematização em artigos e textos produzidos pelas autoras deste trabalho, evidenciamos os artigos propostos no painel intitulado “Cinema de animação e educação nos processos de ver, fruir, pensar e fazer cinema com crianças”, apresentado no XX Endipec/Rio – 2020.

O referido painel objetivava “pensar sobre o cinema como dispositivo pedagógico e artístico potente para provocar discussões, pensamentos, instigar múltiplas formas de nos ver, de vermos as outras pessoas e o mundo” (p. 247), assim a partir do diálogo dos três textos propusemos refletir sobre princípios ético-estético-teórico-metodológicos e políticos das ações dos projetos que envolvem cinema e educação no ato de criar e produzir filmes com e para as crianças.

Evidenciamos que o projeto de extensão supracitado produziu 13 filmes de animação *com/para* as infâncias, até o momento, e conta com mais de 10 anos de experiência nesse campo, atuando em escolas públicas de educação básica. As temáticas privilegiadas dos projetos são: gênero, corpo, direitos humanos, violência contra crianças, infâncias. O projeto tem por objetivo discutir temáticas que são do universo de vivência das crianças, refletir coletivamente sobre elas, elaborar narrativas pessoais e coletivas para a produção coletiva de filmes de animação com e para as crianças. Filmes de animação feitos pelas/com/para as crianças envolvidas no projeto foram destaques em mostras de cinema nacionais e internacionais.

“ENFIM NÃO TEM FIM”... COMPROMISSOS TEÓRICO-POLÍTICO-ACADÊMICOS SOBRE OS GÊNEROS E AS SEXUALIDADES NO CAMPO DAS EDUCAÇÃO

Nesta parte final do artigo, pretendemos demarcar a importância de momentos de estudos, trocas, socialização e produções de redes de instituições e de pessoas com o intuito de pensar e problematizar sobre as temáticas de gêneros e sexualidades nas infâncias no campo das educações. As pesquisas aqui apresentadas demonstram

a potencialidade e fertilidades desses estudos que precisam ser discutidos e produzidos na academia mas que, sobretudo, devam chegar às professoras e professores que estão com as crianças nas escolas e centros de Educação Infantil. Essas/es profissionais são os públicos que privilegiamos para a promoção de práticas mais igualitárias, ético-estéticas e que promovam os direitos humanos das crianças nos espaços escolares. Perceber, nesse processo, que não só a escola educa e que estamos enredadas em redes de saberes e poderes que nos subjetivam também é algo a ser constantemente problematizado. Urge, também, produzirmos conhecimentos para e, sobretudo, *com* as crianças. Dentre as ações desenvolvidas por várias instituições brasileiras, destacamos o projeto de Extensão ‘Brincar de Fazer Cinema com Crianças’, que é uma atividade extensionista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, coordenado pela professora Constantina Xavier, como já citado. O projeto visa a produzir filmes de animação *com* e *para* as crianças de escolas públicas de Campo Grande/MS, desde o ano de 2010. Nesse processo, livros para a infância também foram produzidos em coautoria e com as crianças.

De todos os textos apresentados no eixo temático, percebemos a necessidade de se pensar em práticas pedagógicas que promovam o diálogo e propiciem que as crianças possam falar, dizer sobre suas dúvidas e curiosidade, que elas possam ser ouvidas e que possamos juntas, crianças e pessoas adultas, produzir novas formas de pensamento, saberes, práticas e subjetividades.

Práticas pedagógicas e metodológicas dialógicas e lúdicas devem ser desenvolvidas nas instituições educativas desde a Educação Infantil, realizadas com profissionais docentes que fundamentam suas ações em conceitos científicos e a partir dos preceitos dos direitos humanos. As temáticas a serem trabalhadas podem ser as mais diversas, sobretudo as que forem demandadas pelas próprias crianças. É importante ressaltar que a educação para as sexualidades ao se trabalhar sobre corpo, intimidade, relações de gênero, diferenças... dentre tantas outras temáticas, está se reportando também à construção do autocuidado das crianças.

Um dos trabalhos apresentados no eixo temático que merece destaque a esse respeito foi sobre as possibilidades reflexivas e pedagógicas destacadas num relato de experiência ocorrido no dia 18 de maio, que é o ‘Dia Nacional de Combate e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes’. Esse dia foi escolhido porque em 18 de maio de 1973, na cidade de Vitória/ES, um crime hediondo ocorreu de violação sexual da menina Araceli, de 8 anos de idade.

As autoras do artigo, Alana Máximo Buscácio e Maria de Fátima Ribeiro, utilizam-se da metáfora de uma “nascente de ideias que se transformou em cachoeiras de possibilidades”, para um relato de experiências com objetivo de apresentar o desenvolvimento de ações e propostas realizadas em uma cidade no interior do Sul de Minas Gerais. O referido relato destaca como a rede de proteção da criança e do município se articulou para planejar o dia 18 de Maio e como articularam uma escola de Educação Infantil para “problematizar a importância de dialogar desde sempre sobre questões que envolvam o cuidado com o corpo, as sexualidades, o respeito a si e ao outro, as interações e os limites” de outras pessoas sobre seus corpos. Como estratégia pedagógica realizaram uma performance em praça pública para a confecção de flores, símbolo da campanha “Faça Bonito”, criada pelo Comitê Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes, para levar até a praça central da cidade e colocá-las nos canteiros, simbolizando a importância da prevenção, do cuidado e denúncia em prol da proteção de todas as crianças e adolescentes. Livro infantil sobre a temática também foi priorizado na prática pedagógica da professora de Educação Infantil com as crianças.

O referido relato de experiência apresenta as potencialidades de se trabalhar sobre as temáticas de gêneros e sexualidades com crianças nas instituições educativas e em outras como nas instituições que compõem a rede de proteção a crianças e adolescentes.

O relato apresenta as possibilidades pedagógicas para se discutir *com* as crianças, também presentes em todos os outros estudos apresentados no eixo e que foram trazidos para a nossa discussão neste artigo, e dos quais compactuamos ao longo de nossas trajetórias como docentes e pesquisadoras. Estar *com* as crianças, promover e propiciar momentos de diálogo *com* elas, utilizarmos recurso didáticos a partir dos vários artefatos que elas consomem/interagem e/ou são produzidos para ela e por elas, propiciará novas formas de nos relacionarmos e aprendermos com elas e que, com isso, possamos conjuntamente produzir novas formas de pensar e de nos subjetivarmos.

REFERÊNCIAS

ARCARI, Caroline. **Pipo e Fifi**: prevenção de violência sexual na infância. Ilustrações de Isabela Santos. 2013. Disponível em: <http://www.institutoapicedown.org.br/wp-content/uploads/2017/04/Pipo_Fifi.pdf>

CAMARGO, Ana Maria Faccioli; RIBEIRO, Cláudia. **Sexualidade(s) e Infância(s)**: a sexualidade como tema transversal. São Paulo: Moderna. Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 1999.

CONSTANTINE, Larry & MARTINSON, Floyd M. **Sexualidade Infantil**. *Novos Conceitos. Novas Perspectivas*. São Paulo: Roca, 1984.

BUSCÁCIO, Alana Máximo; RIBEIRO, Maria de Fátima. Uma nascente de ideias que se transformou em cachoeiras de possibilidades: relato de experiência para o 18 de maio. **Anais do Eixo Temático 32**: Sexualidades e Gêneros na Educação das Infâncias. VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade. 2022.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam**. Da criança na rua à criança cyber. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

FELIPE, Jane. Sexualidade na infância: dilemas na formação docente. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2012.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. In LOURO, Guacira Lopes *et al.* (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos. **Obras psicológicas completas** (v. VII – 1901-1905). Rio de Janeiro: Imago, 1996.

HALL, Stuart. “The Work of Representation.” In: _____. (Org.). **Representation**: Cultural Representations and Signifying Practices. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997. p. 1-73.

HEINE, Palmira. **Chapeuzinho no Pelô**. Porto Alegre: Exclamação; Evangraf, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Emergência do gênero. In: LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, 1997.

_____. **Currículo, gênero e sexualidade**. Lisboa/PT: Porto Editora, 2000.

MACHADO, Aline Alves. ZIMMERMANN, Tânia Regina. Relações de gênero e casamento em filmes animados da Disney. **Anais do Eixo Temático 32: Sexualidades e Gêneros na Educação das Infâncias**. VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade. 2022.

OLIVEIRA, Ana Maria Assis de. **Capivarinhas não são sozinhas**: uma história de amizade. Ilustrações de Luciana Kawassaki. Gerências de Mídias Sociais da Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul (ALMS). 2020. Disponível em: <https://al.ms.gov.br/upload/Pdf/2020_05_19_01_53_53_capivarinhas-não-são-sozinhas-internet.pdf>

PEIXINHO, Manuela Cunha. “Chapeuzinho no Pelô”: empoderamento feminino, infância e baianidade. **Anais do Eixo Temático 32: Sexualidades e Gêneros na Educação das Infâncias**. VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade. 2022.

RIBEIRO, Cláudia Maria. As águas encharcando de possibilidades as problematizações das infâncias, gênero e sexualidades. **Anais do Eixo Temático 32: Sexualidades e Gêneros na Educação das Infâncias**. VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade. 2022.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade** 20(2), jul./dez. 1995. p. 71 a 99.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria Cultural e educação**. Um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

STEFANELLI, Francisca Alves da Silva; XAVIER FILHA, Constantina. Os livros para a infância: ferramentas educativas para educação para a sexualidade e de enfrentamento à prevenção da violência sexual contra crianças. **Anais do Eixo Temático 32: Sexualidades e Gêneros na Educação das Infâncias**. VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade. 2022.

XAVIER FILHA, Constantina. **A sexualidade nos livros infantis: a mediação no processo de educação sexual**. Campo Grande: UFMS/DED, 2001. Relatório final de pesquisa.

_____. Educação para as sexualidades, a igualdade de gênero e as diversidades na educação das infâncias – questões a problematizar. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2009a.

_____. **Catálogo digital de bibliografias sobre sexualidade, educação sexual e gênero – 1930 a 1985**. Campo Grande: UFMS, 2009b. 1 CD-ROM.

_____. Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância 168 **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1/2014, p. 153-169. Editora UFPR.

_____. **“Já é tempo de saber...”**: a construção discursiva da educação sexual em manuais e em livros infanto-juvenis – 1930 a 1985 do século XX. Campo Grande: UFMS/ Fundect, 2009d. Relatório final de pesquisa.

_____. (Org.). **Kit de materiais educativos para a educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: UFMS, 2009e.

_____. Educação para as sexualidades, a igualdade de gênero e as diversidades/diferenças na educação das infâncias – questões a problematizar. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2012.

_____. **Gênero e sexualidade em livros infantis:** análises e produção de material educativo para/com crianças (2008-2012). Campo Grande: UFMS/PROPP/CNPq, 2012b. Relatório final de pesquisa.

_____. **Representações de violência dentro e fora da escola nas vozes de crianças.** Campo Grande: UFMS/PROPP/CNPq, 2013. Relatório final de pesquisa.

_____. Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial, n. 1, 2014. p. 153 – 169. Editora UFPR.

_____. **Do meu corpo eu cuido e protejo.** Ilustrações Lorena Martins. Campo Grande, MS. Ed. UFMS, 2014

_____. Sexualidades e gêneros na educação das infâncias. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira; BOER, Raphael Albuquerque de. **(Re)existir, (re)inventar, pesquisar:** entrelaçamento de corpos, gêneros e sexualidades. Rio Grande: Editora da Furg, 2022.

XAVIER FILHA, Constantina; RIBEIRO, Cláudia Maria; TEIXEIRA, Samanta Felisberto. Cinema de animação e educação nos processos de ver, fruir, pensar e fazer cinema com crianças. In: HOFFMAN, Adriana; SILVA, Andrea Vilella Mafra da; SANTOS, Edmea Oliveira dos; ALVES, Walcéa Barreto. **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas:** tensões e perspectivas na relação entre educação, comunicações e tecnologias. 1. ed. - Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe /DP et Alii, 2020.

FILMOGRAFIA

MOANA: um mar de aventuras. Direção: John Musker e Ron Clement. Produção: Osnat Shurer. Califórnia: Walt Disney Pictures, 2016. 103 min, color.

VALENTE. Direção: Mark Andrews e Brenda Chapman. Produção: Katherine Sarafian. Pixar Animation Studios, 2012. 93 min, color.

CONSTANTINA XAVIER FILHA - Professora Titular da UFMS/Faculdade de Educação. Doutora pela FEUSP e pós-doutorados pela UNICAMP e pela UNIRIO. Coordenadora do projeto de extensão Brincar de Fazer Cinema com Crianças. É líder-coordenadora do GEPSEX – tinaxav@gmail.com

CLÁUDIA MARIA RIBEIRO – Professora Titular aposentada da Universidade Federal de Lavras. Doutora pela Faculdade de Educação da Unicamp. Pós-doutora pela Universidade do Minho - Portugal. Pesquisa Museu Imaginário das Águas, gênero e sexualidade. Integra o Grupo de pesquisas Fesex – ribeiro@ufla.br

SAMANTA FELISBERTO TEIXEIRA - Doutoranda em Educação pela UFMS, graduada em Pedagogia (2007) e mestra em Educação (2014). Atua profissionalmente na UFMS e na Prefeitura Municipal de Campo Grande. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidade, Educação e Gênero – GEPSEX – samanta.teixeira@ufms.br.

GÊNERO, CORPO, SEXUALIDADE, DIFERENÇA NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: COMPOSIÇÃO DE FRENTES DE RESISTÊNCIAS E CAMPOS DE ESPERANÇAS

Sandro Prado Santos
Fabiana Aparecida de Carvalho
Adalberto Ferdnando Inocêncio

INTRODUÇÃO

É sábio não subestimar aquilo que julgamos ser pequeno. Assombrados pela grandeza, desencantados pelos efeitos dessa obsessão, não aprendemos os segredos que encarnam o miúdo. Assim, para contrariar essa lógica, há de se apequenar, desviando da arrogância das formas que se julgam imensas. Apequenar-se [...] é no miúdo que se praticam as saídas inventivas (RUFINO, 2020a, p. 180).

Em “Miudeza da ancestralidade”, Luiz Rufino, narrando processos de hibridização cultural e cruzos de ideias com saberes ancestrais e da re-existência, ajuda-nos a pensar os movimentos de insurgências, resistências, de memórias e lutas no Ensino de Ciências e Biologia quando as discussões gêneros, corpos, sexualidade e diferenças são acionadas. Saberes que marcam uma lógica *ora* arrogada no julgamento, desencanto e nas formas *ora* trançada em repertórios de práticas miúdas que dão passagens para saídas com esperanças munidas de resistências e experimentações de outros mundos possíveis. Diante disso, em “Essa vida é um doce”, ele nos alerta: “[...] há de se pisar miudinho, escarafunchar as brechas e lembrar que do pequeno se faz um grande, mas do grande não se faz um pequeno” (RUFINO, 2020b, p. 117).

Neste sentido, a possibilidade de escrita deste capítulo, como dispersões e possibilidades derivadas do VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, encontra-nos com a vontade de (d)enunciar os assombros, os desencantamentos, as desesperanças da arrogância das formas que se julgam imensas e subestimam gêneros, corpos, sexualidades e diferenças que desviam e contrariam a lógica da grandeza, encarnando e assombrando o ensino de Ciências e Biologia com usos de uma Educação Maior (GALLO, 2016). Mas ela, a escrita, também nos convida a ter coragem de resistir e reunir forças que suscitem saídas inventivas a abram brechas, mesmo que pequenas, naquilo normatizado pelas gramáticas enfadonhas e obsessivas do desencanto em relação aos gêneros, corpos, sexualidades e diferenças nos processos educativos, ou seja, em busca de movimentos por uma educação menor (GALLO, 2016).

Diante de tal contexto, agenciamo-nos aos gêneros, aos corpos, às sexualidades, às diferenças e aos movimentos na constituição de territórios no Ensino de Ciências e Biologia, mobilizando-nos pelo desejo de uma educação menor, em virtude de sua “[...] capacidade de não se render aos mecanismos de controle [...]” e funcionar como “[...] máquina de resistência” (GALLO, 2016, p. 70), que potencializa criações, esperanças e experimentações de “apequenar-se” e permite re-existir à arrogância das formas que se julgam imensas” e, portanto, praticar saídas inventivas (SANTOS; MARTINS, 2022).

Tais saídas são também conclamadas por redes outras que dialogam e multiplicam as possibilidades de se evidenciar o conhecimento científico sobre gênero e sexualidade. A exemplo disso: em 2021, a Revista de Ensino de Biologia (REnBIO) lançou um dossiê com pesquisas acadêmicas, ensaios e experiências pedagógicas ofertando diferentes reflexões teórico-metodológicas e seus atravessamentos junto a gênero e sexualidade na Educação em Ciências e Biologia (SANTOS; SOUZA; BASTOS, 2021).

A Revista não se omitiu da responsabilidade de destacar as disputas das últimas décadas, tanto na produção acadêmica como nas implicações políticas e educacionais brasileiras, trazendo discussões sobre a necessidade de se questionar as normas impositivas de corpos essencialistas ou padronizáveis e a denúncia de movimentos reativos e suas respectivas tentativas de interferência nos currículos escolares e nas discussões de gênero, corpo, sexualidade e diferença, dentre os quais se destacam o “Movimento Escola sem Partido” e os setores políticos e religiosos difusores de uma equivocada ideia de “Ideologia de Gênero”, com a falácia de que a mesma seria disseminada por feministas e LGBTQIA+, com o intuito de abolir a coerência natural do binarismo sexo/gênero e de corromper os ensinamentos apresentados às/aos jovens em fase de escolarização (CARVALHO, 2020). Foram

publicados diversos textos pautados pela coragem reflexiva e alinhados ao reconhecimento da inteligibilidade e da materialidade de novas e já conhecidas configurações corporais, de sexualidade e de gênero e de novas e outras consolidadas formas de trabalho pedagógico¹.

Somando-nos a essa e outras frentes, propomos, então, a partir do Eixo Temático (ET 11) “Educ(Ações) e Re-Existências Gênero Corpo Sexualidade - Diferença: Insurgências, Memórias e Lutas no Ensino de Ciências e Biologia”², sob a coordenação das três autorias do presente texto, pensar, com os seis trabalhos apresentados no ET 11, nos movimentos que nos assombram e os que dão passagens para saídas mais esperanças – e munidas de resistências – ao acionarem gênero, corpo, sexualidade e diferença no Ensino de Ciências e Biologia, na tentativa de tecer possibilidades de pequenas redes que podem oferecer caminhos possíveis de pensamento e de práticas outras nas formas de narrar (e se constituir) os entrelaçamentos destes campos.

As discussões sobre gênero, corpo, sexualidade e diferença têm ocupado uma centralidade nas arenas sociais e escolares, deslocando múltiplos saberes, como, também, disputas epistemológicas que afetam, condicionam ou expandem a visibilidade e os direitos de pessoas dissidentes dos sistemas e normas sociais cristalizadas pelo patriarcado, pela branquitude, pela cisheterogeneridade, pelo masculinismo e por visões deterministas.

Diante desse contexto, em nossa proposta de ET, pensamos ser importante considerar a história recente do Brasil, destacando, especialmente, o predomínio de processos de colonialidade, de racialização e inferiorização do gênero, como a correlação de forças sociais na atualidade, a saber: o recrudescimento de movimentos sociais extremistas, neoconservadores e neofascistas que se articularam sob a égide do bolsonarismo e os contrapontos de algumas lutas dos grupos minorizados socialmente.

Nesse sentido, ponderamos a necessidade de figurar, primeiramente, uma seção destinada à caracterização desse escopo mais amplo e de que forma suas investidas, adensadas por uma perspectiva biologista e determinista, capilarizaram-se no desagendamento e no apagamento dos gêneros e sexualidades no Ensino de Ciências

1 Dossiê Temático “Gênero, sexualidade e Ensino de Biologia: entre práticas, políticas e resistências”. **Revista de Ensino de Biologia (REnBio)** da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio). Edição: v.14, n.1. jun./2021. Disponível em: <<https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/issue/view/9>>.

2 A memória do Evento e respectivos Anais com os trabalhos apresentados estão disponibilizados no link: <<https://www.seminariointernacionalcgs.com.br/evento-online/index.php>>

e Biologia. Em seguida, apresentamos e discutimos de que forma os seis trabalhos apresentados no ET 11 propõem linhas fundamentais de resistência e menores em relação ao que está posto pelo caminho pavimentado no âmbito macro do território educacional brasileiro dos últimos anos. Apresentamos, também, algumas considerações como esperanças e convites aos contágios junto a possibilidades de “bio-logias menores”.

A SEARA CORPO, GÊNERO, SEXUALIDADE E DIFERENÇA NO LIMIAR DO BOLSONARISMO: CONTRA O QUE RESISTIMOS DENTRO E ÀS MARGENS DOS TERRITÓRIOS BIOLÓGICOS?

As disputas por legitimidade entre ideologias e discursividades políticas remetem, afinal, às disputas por aquilo que consideraremos humano e ontologicamente estabelecido nas arenas macro e micro-sociais. Setores políticos sempre souberam usar a pauta corpo, gênero, sexualidade e diferença, ora mais atrelados às reivindicações dos grupos sociais, ora tecendo dispositivos como objetos de censura, perseguição e políticas de instituição da normalidade. Nessa agonística, a Biologia ou os discursos que se valem de Biologias são tensionados para certos usos sociais e também moldam relações de saber e poder, algumas das quais situadas no contexto de uma cultura política que se utiliza de slogans biológicos ou emblemas determinísticos (LEWONTIN, 2000) para justificar desigualdades sociais e as falhas do sistema capitalista / neoliberal.

No Brasil, o determinismo biológico encontrou esteio recente na agenda de matizes extremistas do Presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) que, durante sua gestão, manifestou declarado desprezo por todos os grupos socialmente minorizados da sociedade brasileira (mulheres, negras/os, indígenas, comunidades tradicionais, ciganas/os, LGBTQIA+, etc.).

Inaugurado por Bolsonaro, o bolsonarismo, a nosso ver, é um fenômeno político que transcende a figura de seu mentor e resvala, além do campo político, nos campos estéticos, éticos, ideológicos e na conjuntura pedagógica-educacional. Sob esse enfoque, demarcamos seu vínculo com as movimentações extremistas difusamente recrudescidas pelas posturas de Bolsonaro (PINHEIRO-MACHADO; FREIXO, 2019), político alçado à líder populista após as articulações que culminaram na deposição da Presidenta Dilma Roussef, na intuição do Governo Michel Temer e na projeção de um Golpe contra a democracia nacional na sequência dos acontecimentos de 2016 aos dias atuais. E, também, demarcamos, importante dizer, sua infiltração nas searas políticas e sociais do país

pelo intermédio de representantes parlamentares, seguidoras/es milicianas/os, seguidoras/es de certos setores religiosos, *influencers* digitais e formadores de opiniões reativas perante a sociedade.

Características como o ultranacionalismo e o ultraconservadorismo, censura da liberdade de expressão, perseguição ao campo das artes e humanidades, expurgo e promoção de ódio contra as diferenças, exacerbação moral e religiosa, universalização da ideia de nação, supressão do pensamento crítico nas intâncias formativas, recrudescimento de condutas como racismo, machismo, misoginia, LGBTfobias e outras violências e sexismos, pânico moral, justificativas determinístico-biológicas para as diferenças, entre outras, posicionam o bolsonarismo como um movimento fascista, diferente do fascismo ítalo-germânico manifesto no século XX (CARVALHO; INOCÊNCIO, 2021), porém potencialmente indutor de violências e ódios sociais desejantes da dilapidação dos processos sistêmicos de democratização do país.

O bolsonarismo trata-se de um fenômeno que “surfou” na onda transnacional das novas direitas, especialmente aquelas que conquistaram a máquina estatal em diversos países do mundo e, concomitantemente, foram lidas como alternativas às recentes crises do capital financeiro. As novas direitas, vale o destaque, têm em comum o combate a tudo minimamente identificado como de esquerda ou do campo progressista – razão pela qual se filiam à ruptura institucional e aos conservadorismos engendrados pelas antigas elites econômicas. No entanto, as antigas elites viam na ciência, na educação e na própria ideia de democracia um projeto orientador de sociedade, embora não consagrado a todas/os, enquanto que as novas direitas adensam movimentos radicais de desinstitucionalização afinados ao propósito de diluir as conquistas republicanas, de modo que os ataques ao Estado e à Ciência fazem parte de seus projetos políticos (CESARINO, 2022).

Como tal postura calca-se na lógica do “contra tudo o que está aí”, um de seus efeitos, no Brasil, foi justamente o esfacelamento dos avanços progressistas conquistados no ciclo da Nova República (iniciada nos processos de redemocratização do país, após a Ditadura Civil-Militar, marcada pela promulgação da Constituição Cidadã em 1988, e entrecortada pelo golpe de 2016 e pela Gestão Bolsonaro). Vale lembrar que o programa governamental do Presidente Bolsonaro (2019-2022) elencou três setores prioritários - Segurança, Saúde e Educação -, seguindo um modelo institucional como as seguintes características: redução do papel do Estado na economia e na vida das pessoas, repasse da responsabilidade das políticas públicas aos Estados e Municípios, adoção de discursos combatentes da corrupção para moralizar a gestão (ABRUCIO, 2021).

Na prática, essa ênfase de moralização significou a adoção de uma agenda moral, em detrimento da agenda pública e dos enfoques técnicos emitidos pelos ministérios, conselhos nacionais, demais diretorias dos órgãos estatais e pela sociedade civil organizada, sobretudo, para operar – discursiva e institucionalmente – a perseguição a inimigas/os mais amplos que a esquerda brasileira e o Partido dos Trabalhadores (PT), a saber: lideranças feministas, militância negra, militância e ativismo LGBTQIA+, artistas, formadoras/es de opinião, professoras/es e jornalistas. Abalando os setores promotores das políticas públicas, Bolsonaro conseguiu colocar o Estado “[...] contra pesquisadores, especialistas, técnicos governamentais e comunidades epistêmicas ligadas a esses setores” (ABRUCIO, 2021, p. 262). E, nesta lógica, as discussões sobre corpo, gênero, sexualidade e diferença foram atreladas a uma “velha política” mal intencionada e corruptora, a qual o bolsonarismo iria combater e eliminar.

De acordo com Rubin (2003), as novas direitas, assim como movimentos conservadores religiosos, souberam vincular ideologicamente as agendas estatais de combate à desigualdade de gênero e de promoção dos direitos sexuais à ideia de uma conspiração comunista encarregada de destruir a família, enfraquecer as economias nacionais, obliterar as crenças religiosas, promover a aceitação de valores sexuais depravados, distorcer os padrões cisheteropatriarcais e destruir a coesão sexo-gênero, induzindo, à revelia, “pessoas de bem” à homossexualidade, ao sexo compulsivo e amoral, ao aborto e ao uso de drogas.

Trata-se de uma já consolidada estratégia discursiva e de um fenômeno político caracterizado pela distorção do comunismo histórico, particularmente com finalidades de manutenção do sistema econômico vigente, inculcação social e de promoção do desejo de eliminação – epistêmica e ontológica – das diferenças. Essa estratégia cruza-se, ainda, com ideias de darwinismo social que perduram no tecido social brasileiro desde o século XIX, garantindo e legitimando discursos colonialistas e supremacistas de branquitude, heterossexualidade compulsória, machismo e limpeza social. Em generalizações simplistas e deterministas, Bolsonaro defendeu, em várias aparições públicas, a “lei da selva”, a sobrevivência dos “mais fortes” e a coesão natural “macho-fêmea” como determinantes das performances de gênero e das subjetividades. Impossível esquecer afirmações como: “meninos vestem azul, meninas vestem rosa”; “não podemos admitir que não se nasce homem ou mulher e se decida o sexo lá na frente”; “o afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas, não fazem nada, nem para procriador servem”; “quem ensina sexo é papai e mamãe”; “brasileiro pula no esgoto e não acontece nada”. Essas são apenas algumas das expressões descalabras e falaciosas pronunciadas pelo Presidente.

Além da clássica posição anticiência que caracteriza governos totalitários e neoconservadores (LACERDA, 2019), a adesão a essas discursividades e também fenômeno político passa, portanto, a implicar um combate às políticas públicas direcionadas às questões de corpo, gênero, sexualidade e diferença, e, no âmbito educacional, implica a destruição da ordem montada desde a redemocratização do Brasil, abalando “o modelo institucional e a comunidade epistêmica construídos nas últimas décadas” (ABRUCIO, 2021, p. 255).

Nessa mesma lógica, a redução do papel do governo na vida das pessoas alocou a família nuclear (lida como desdobramento natural da sexualidade) como instituição social central para o bolsonarismo. Segundo Abrucio (2021), Bolsonaro enfatizou o poder decisório da família em discussões como *homeschooling*, Escola Sem Partido e direitos reprodutivos e sexuais, contrapondo-se à agenda e aos currículos de escolas e suas/seus profissionais como se as/os mesmas/os operassem por um caminho inverso às ideias conservadoras de mães/pais de estudantes.

A religião (*DEUS*), o nacionalismo (*PÁTRIA*) e a célula social (*FAMÍLIA*) decantaram-se no desangendamento das discussões de gênero, corpo, sexualidade e diferença nas escolas e outras instâncias sociais, porém, não com mudanças curriculares sistemáticas, mas pelo controle discursivo operado via pânicos morais, barramentos, censuras, posições preconceituosas, sabotagens às subjetividades dos corpos, do desejo e do pensamento e, sobretudo, pela tentativa da imposição de uma verdade única: a sexualidade bem educada.

No plano da educação maior, institucional, do Estado, diversas instâncias foram liquidadas por Bolsonaro, dentre elas a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), alocada no Ministério da Educação, bem como o Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de LGBT.

Cabe lembrar que documentos educacionais, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), promulgada no ano de 2018, seguiram o apagamento semântico em curso desde o estabelecimento do Plano Nacional de Educação (2014-2024), cuja aprovação fora caracterizada e condicionada pelas disputas por conteúdos e enunciações curriculares, ou seja, por aquilo que pode ser dito ou não nas escolas, por aquilo que impacta, diretamente, a consolidação do respeito, da visibilidade e da aceitação dos corpos, gêneros e sexualidades diferenciadas/os.

Ainda sobre a BNCC e suas orientações, cabe a denúncia de seu caráter restritivo quanto às discussões de gênero e sexualidade. Para Silva, Brancalonei e Oliveira (2019, p. 1546),

Ao considerarmos as alusões à temática sexualidade na BNCC, de maneira explícita e/ou implícita, verificamos que estas se concentram na seção destinada às Ciências da Natureza, especificamente ao componente curricular Ciências, e são ausentes nas demais áreas do conhecimento. Além de situar a sexualidade dentre as competências das Ciências da Natureza para o ensino fundamental, o documento oficial a associa a conceitos vinculados à saúde e à qualidade de vida.

Logo, esse posicionamento pode, durante processos de ensino-aprendizagem, escamotear a complexidade das abordagens corpo, gênero, sexualidade, diferença, em virtude das dificuldades de docentes diante de suas crenças, valores, posicionamentos e das imposições de censura advindas de movimentos sociais reativos, o que colabora, portanto, para “[...] a manutenção de misoginia, homofobia, lesbofobia, transfobia, etc., no ambiente escolar” (SILVA; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2019, p. 1548).

Considerando o transcurso das décadas, desde a redemocratização do país, e fazendo uma comparação da BNCC com os Parâmetros Curriculares Nacionais – Volume “Orientação Sexual” (BRASIL, 1997), as autoras constataam

[...] que a BNCC limita a sexualidade unicamente em sua dimensão biológica, associando-a à prevenção de IST e gravidez na adolescência, aproximando-se, assim, de concepções médico-higienistas sobre a temática. Por esta lógica, a BNCC apresenta retrocessos quando comparada aos PCN, sobremaneira o documento Tema Transversal Orientação Sexual, visto que o documento do final da década de 1990 apregoava que questões referentes à sexualidade deveriam ser trabalhadas pelos docentes das diferentes áreas do conhecimento. No que concerne à diversidade de gênero, embora a literatura aponte para problemáticas na sua abordagem pelos PCN, observamos a ocorrência de silenciamentos mais profundos desta temática na BNCC. Juntamente a tal ausência, verificamos ainda que o documento oficial analisado trata os conceitos direitos humanos e preconceito de maneira genérica, fato que poderá intensificar os silenciamentos destacados (SILVA; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2019, p. 1552).

Embora tais silenciamentos não tenham riscado (e ousamos dizer que não riscarão) corpo, gênero, sexualidade e diferença das agendas educacionais maiores, considerando a inexistência de quaisquer dispositivos legais que impeçam as discussões nos territórios escolares brasileiros, o dito e o não dito em toda estratégia de

governo e nas pautas morais e ideológicas do bolsonarismo viabilizaram um mecanismo de rebiologização. Essa reafirmação de discursos biológicos deterministas integra uma rede difusa em diversos setores da sociedade, porém, e esse é o fato em destaque, com objetivos estratégicos de ensinar certos conteúdos e de produzir corpos padronizáveis que atendam às noções universalizadas dos projetos sociais, econômicos, políticos, biológicos ou estéticos das novas direitas.

Embora nossa intenção, nesta seção, não seja apontar uma digressão política acerca da origem e dos desdobramentos do bolsonarismo, especificamente para não fugirmos das considerações apontadas pelos trabalhos apresentados no ET, destacamos, como autora e autores da escrita, o viés do movimento que concilia interesses ideológicos com interesses econômicos neoliberais de desregulamentação das responsabilidades do Estado quanto à promoção da superação das desigualdades sociais e à indeterminação da pluralidade das educações e dos ensinamentos com determinismos, entre os quais destacamos os biológicos, sociais e políticos.

Tempo de grandezas sufocantes!

Preocupamo-nos, também, em saber como o conhecimento científico e o conhecimento biológico são acionados ora como discursos privilegiados, maiores e máquinas de Estado, responsáveis pela manutenção das lógicas conservadoras e totalitárias, que atacam grupos e pessoas socialmente subalternizadas, ora como possibilidades menores e fugazes, arruaças da margem (SIMAS; RUFINO; HADDOCK-LOBO, 2020), da hibridização aos entendimentos das militâncias, estudos Feministas, LGBTQIA+, negros e do sul global presentes nos trabalhos apresentados que, em nossa visão, expandem-se em educações possíveis para a defesa da democracia, dos direitos humanos e sociais e do reconhecimento da alteridade como vicissitude humana.

Tempo de delicadezas e esperanças!

Nesse campo de tensões e de criações, que reflete a macro-política, mas, também, as políticas moleculares, menores e (de)moventes dos territórios já consolidados, apontamos que o Ensino de Ciências e de Biologia congregam as lutas, as insurgências, as memórias e as práticas de suas/seus praticantes.

Não nos cabe, aqui, hierarquizar as produções em grau de importância, contraposição ou confronto diante de outros saberes sociais, especialmente, os dos grupos minorizados socialmente, os quais nem sempre são contemplados pelas searas acadêmicas, mas, sim, é nosso trabalho adensar as pesquisas, os projetos de ensino, extensão e as intervenções pedagógicas como esporos, como sementes que desestabilizam/quebram as reiterações

da normalidade, dispersando, assim, outros sentidos para as vidas, os corpos e as possibilidades humanas praticadas na academia.

Os trabalhos descritos a seguir fazem parte dessa sabedoria menor, porém avivadora de experiências no devir das miudezas, aprendizados e ensinamentos que desterritorializam modos canônicos de se pensar “ciências” e “bio-logias”. São produções que atravessam e ou (d)enunciam discursos sobre gênero, corpo, sexualidade e diferença quando se trata do diagnóstico das genealogias dos usos ideológicos do conhecimento científico e biológico, ou da problematização das representações socioculturais de ciência e gênero e valorização da produção científica de mulheres, ou ainda no que tange à crítica às representações de corpo, sexualidade e gênero presentes em manuais escolares e documentos educacionais e, especialmente, à visibilização das intersecções (gênero, classe, raça, etnia) e das diferenças que se configuram como interfaces possíveis para nossas ações e pensamentos educacionais.

Convidamos leitoras/es a se apropriarem destas e outras discussões como portas de entrada, conversas provocativas, linhas de fuga ou linhas propositoras de pertença à rede de conhecimentos constantemente alinhavada por nossas resistências, sobretudo para reconstituirmos novos mundos diante “apenas do que se pinta como grandeza” (RUFINO, 2020, p. 119) e mediante o que desejamos como justiça social, ciência igualitária e valorização da vida social e biológica.

CONVERSA COM OS TRABALHOS: APRENDENDO TECER MIUDEZAS DIANTE DA ARROGÂNCIA DAS FORMAS QUE SE JULGAM IMENSAS

A atividade de apresentação dos trabalhos aconteceu, remotamente, no VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade. Os seminários ocorreram no período de 14 a 17 de setembro de 2022, englobando conferências, mesas-redondas, vídeo-performances, cursos e 36 Eixos Temáticos (ET) com propostas diferenciadas para o debate e a contextualização de experiências.

No ET 11, conforme destacado, 6 apresentações propuseram-se a pensar gênero, corpo, sexualidade, diferença como agenciadores de trabalhos científicos e pedagógicos.

O trabalho intitulado “A Biologia como Ideologia junto a ‘Deus, Pátria, Família’: problematizando o determinismo biológico nos discursos da extrema-direita brasileira”, de Fabiana Aparecida Carvalho (2022), alinhado às análises feministas, de gênero e pós-críticas, coloca-nos diante de algumas ideologias extremistas atuais e problematiza enunciados biológicos e inatistas, (d)enunciando o poder pedagógico de discursos ideológicos e normativos. A autora visibiliza o cerceamento discursivo que reforça a cis-hetero-patriarcalidade e subestima as construções de feminilidades, masculinidades, performatividades e modos diversos de sermos pessoas, por meio da vinculação da extrema-direita aos determinismos e do determinismo biológico em fragmentos enunciativos bolsonaristas que “[...] perfazem dispositivos pedagógicos e explicativos sobre Gênero – Corpo – Sexualidade – Diferença [...]” (CARVALHO, 2022, p. 2).

Neste sentido, a lógica discursiva intenta indeterminar as compreensões sobre sociedade, a vida política ou biológica; impor epistemes favorecedoras de grupos privilegiados socialmente; fundamentar discursos nacionalistas, racistas e contrários aos direitos sociais, sexuais e de gênero; transformar os sentidos de gênero, corpo, sexualidade e diferença em padrões morais de civilidade e branquitude; expor os desvios desses padrões à destruição de um sistema de coesão biológica, sexual e racial; eleger a supremacia branca, masculina e patriarcal como espelho da natureza; apelar ao racismo científico, sexismo e discursos de ódio direcionados às diferenças; (re)produzir dissidências e diferenças relacionadas à monstruosidade, sujeira e desvio da natureza biológica e divina; investir na necessidade de que a branquitude e a heterossexualidade galguem posições sociais, culturais e econômicas de reconhecimento e recobrem seus lugares como determinações individuais na sociedade; perfazer uma rebiologização da vida social e das subjetividades diferenciadas (CARVALHO, 2022); e evocar

[...] reiteradamente, um código de condutas e de controle baseado em posições teístas e biológicas: a identidade real/natural, a posição biológica, o masculino e feminino, complementariedade natural do sexo, a família e a conjugabilidade, a saúde e a doença, as vidas passíveis de serem matadas ou preservadas (CARVALHO, 2022, p. 7).

Tais enunciados discursivos assombram “[...] os movimentos sociais minoritários em termos de ações propostas pelo Estado, em metas governamentais e na consolidação de políticas públicas e educacionais” (CARVALHO, 2022, p. 1) e, assim, “temas como gênero e sexualidade, direitos sexuais, movimentos identitários (negros, de mulheres e LGBTQIA+), direitos humanos, multiculturalismo, entre outros, têm sido objetos de uma cruzada

econômica-ideológica-punitiva por parte de alguns setores sociais [...]” (CARVALHO, 2022, p. 1), sendo desesperançados em suas importâncias. Lançar críticas e problematizar as discursividades gestadas, especialmente aquelas entretecidas por determinismos biológicos, e compreendê-las como processos históricos-políticos do país, foram as apostas da autora que nos convida aos exercícios genealógicos “[...] para também pensar as insurgências, memórias, lutas sociais e curriculares e o ativismo das pessoas que dão peso à outridade e desestabilizam os padrões vigentes” (CARVALHO, 2022, p. 7).

Já em “A representação social na Física: o quanto as cientistas são reconhecidas por estudantes de Ciências”, as autoras e o autor apresentaram a seguinte problematização:

A narrativa predominante nas Ciências da Natureza, inicialmente, foi construída com a ausência de mulheres, tendo como fundamento falácias que julgavam o sexo como determinante das competências necessárias para o fazer científico. Dessa forma, a Ciência não se encaixava na categorização de afazeres tidos como femininos. A luta por representação feminina é contínua e árdua, mas ao longo dos anos as Ciências também deram abertura às mulheres, legitimando seus trabalhos ao longo dos anos (SANTOS *et al.*, 2022, p. 2).

Desse modo, entendemos que a predominância de tal narrativa tem instituído, no âmbito da pesquisa científica ou na realização de atividades de cunho científico, o reforço de estereótipos de gênero, de modo que “[...] homens [estão] em situações de protagonismo no fazer científico” (ROSA; SILVA, 2015, p. 83), e destacamos ainda a representação da “[...] noção de um sujeito ‘universal’ da Ciência Moderna, a saber: o homem branco ocidental” (SILVÉRIO; VERRANGIA, 2021, p. 332).

Nesse contexto, a preocupação das autoras foi mergulhar em uma investigação com estudantes da graduação em Física, com o objetivo de verificar a associação do gênero com a imagem de cientistas dessa área de atuação. Foram observadas citações da presença feminina na área da Física, sobretudo de Marie Curie. No entanto, a evocação dos cientistas ganhou maior representatividade.

Em diálogo com o trabalho apresentado, foram apontados alguns elementos que podem viabilizar caminhos possíveis de pensamento e de práticas outras nas formas de narrar (e constituir) a produção científica, portanto destacamos a importância de se pensar que “a discussão não é somente para ampliar a presença das mulheres

em atividades científicas, numa questão de representatividade, mas também para que se possa promover uma reconstrução e diversificação do pensar e produzir ciência” (ROSA; SILVA, 2015, p. 91).

Outro destaque apontado no ET foi a visibilidade da abordagem da interseccionalidade gênero/raça na Ciência, marcando as inúmeras contribuições de mulheres negras para o desenvolvimento científico como “[...] um caminho possível e interessante de discutir questões raciais [...]” (BARBOZA; SCHITTINI; NASCIMENTO, 2018, p. 116), bem como a invisibilidade de negras/os forçada pela branquitude enquanto dispositivo organizador do campo da produção científica. Dito de outra maneira, houve o cuidado de apontar a Ciência como “[...] um projeto eurocêntrico de poder que opera no campo do ser e do saber, elementos constitutivos da colonialidade”, sobretudo na Educação das Ciências (NASCIMENTO, 2020, p. 24). Com isso, a aposta está em garantir que os/as estudantes conheçam “[...] pessoas de diversos gêneros e raças, se reconheçam nessa atividade, sintam-se representados e, caso desejem seguir carreiras científicas, sintam-se parte integrante da comunidade de cientistas” (BARBOZA; SCHITTINI; NASCIMENTO, 2018, p. 112).

Com o texto “Para além de células, tecidos e órgãos: investigando narrativas de estudantes sobre corpos generificados”, de Tainá dos Reis Garcia e Paula Regina Costa Ribeiro, tivemos uma discussão sobre a exposição intitulada “Uma aventura pelo Corpo Humano”. A exposição fez parte de um Projeto de Extensão do Centro de Educação Ambiental, Ciências e Matemática (CEAMECIM) pertencente à Universidade Federal do Rio Grande (FURG); e foi planejada para promover uma aprendizagem significativa acerca dos corpos, tendo como objetivos discutir o ensino do corpo integrado, mostrando as interações entre os órgãos, corpo e ambiente de um modo diferente dos praticados nos espaços escolares (GARCIA; RIBEIRO, 2022). A exposição foi compreendida como um espaço que nos educa, ensina e produz sentidos, conhecimentos e saberes, possibilitando-nos problematizá-los.

As autoras destacam que, ao percorrerem a exposição, perceberam um reforço, tanto por parte de estudantes quanto de professores/as que acompanham o projeto, de circunscreverem o entendimento e o ensino de corpos assentados em uma visão binária de gênero, especialmente no âmbito da sexualidade, uma vez que, de maneira geral, no caso das meninas, são acionados a maturidade e o recato, ao passo que os meninos são estimulados a exercê-la, especialmente a sexualidade heteronormativa. No entanto, ao longo das vivências possibilitadas pela exposição, houve brechas para que outras narrativas ganhassem espaço, desestabilizando a homogeneidade e a linearidade da materialidade biológica do corpo, por meio de provocações e questionamentos das/os monitoras/es

e das/os próprias/os estudantes que tornaram a visita grávida de situações desafiadoras que tencionam gêneros e corpos.

Neste sentido, a exposição provocou a Educação em Ciências e/ou a Educação em Biologia a entrar em um devir-minoritário, um devir-menor “[...] não como novo modelo a ser instituído [...] menor como experimentação, invenção de linhas de fuga [...] menor como prática de resistência, [...] apostando na possibilidade de suscitar acontecimentos [...]” (GALLO, 2015, p. 86), conforme apontado pelas autoras:

Compreendemos, portanto, que ao interrogarmos as formas como os corpos são apresentados aos/nos espaços educativos, criamos condições para que surjam outras maneiras de pensarmos esses corpos, sendo estes tanto corpos femininos quanto masculinos, de forma que estes possam articular e produzir outros entendimentos e conhecimentos, e que sejam capazes de se impor às múltiplas ‘verdades’ que inscrevem e regulam seus corpos e modos de vida (GARCIA; RIBEIRO, 2022, p. 7).

Na sequência, com os três textos apresentados no ET 11, temos problematizações de gênero, corpo, sexualidade, diferença, a partir do uso de Livros Didáticos (LD) envolvidos no fazer pedagógico contemporâneo das práticas educativas no Ensino de Ciências e Biologia.

Em “De que corpos falam os livros didáticos de Biologia? – uma revisão integrativa no PNL D 2015 e 2018”, as autoras investigaram como as temáticas relacionadas aos corpos, no LD de Biologia, estão sendo analisadas pela produção acadêmica (FERNANDES *et al.*, 2022). Elas apontaram que, no exercício de uma revisão integrativa, as produções acadêmicas analisadas falam de um corpo, majoritariamente, atravessado por fragmentações, viés estritamente biológico e biomédico (já bem conhecidos e instituídos na Educação em Biologia), e com reiterados processos de exclusões e silenciamentos de variações que são, quando discutidos interpelados como processos de anormalidades ou de doenças.

No entanto, elas também encontraram produções que mostraram análises de LD de Biologia que lançaram luz e fizeram surgir muitos outros lugares (de que corpos falam) para além das narrativas biológicas e biomédicas, reforçando a ideia de que os LD podem suscitar “[...] uma prática pedagógica de acontecimentos, que abre caminhos para experimentações, desterritorializações e criações de linhas de fuga” e tornarem-se aliados na coprodução de saberes e resistências com a Educação em Biologia (SANTOS; MARTINS, 2021, p. 1405).

No texto intitulado “Gênero – corpo – sexualidade – diferença em um livro didático de Ciências da Natureza: avanços ou apagamentos”, as autoras (CONSTANTINO; CARVALHO, 2022) enfatizaram essas discussões na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como os apagamentos semânticos, avanços e reiteração do discurso biológico em três eixos que compõem o segundo volume da coleção “Multiversos – Ciências da Natureza”, do último Programa Nacional dos Livros Didáticos (PNLD).

As autoras destacam que “conhecer as propostas pedagógicas e as concepções educacionais de um livro didático é também conhecer como certos discursos controlam, normalizam ou desconstróem os currículos vigentes” (CONSTANTINO; CARVALHO, 2022, p. 2); com isso, elas enfatizam que os saberes de gênero e sexualidade podem funcionar, nos territórios do Ensino de Ciências e Biologia, “[...] movimentando currículos e frentes pedagógicas maiores (regramentos, conteúdos, currículos em si) e menores³ (conexões, significações e agenciamentos culturais, sociais e subjetivos dos entendimentos corpo-generificados)” (CONSTANTINO; CARVALHO, 2022, p. 4).

No encontro com a BNCC, destacaram que ela “[...] perfaz um apagamento semântico e epistêmico do campo de lutas de mulheres e pessoas LGBTQIA+, das histórias dos corpos diferenciados e das compreensões acerca de como lidamos com nossas sexualidades e afetos”, além de sustentar “[...] os discursos daqueles/as que julgam ser desnecessário conduzir discussões sobre Gênero – Corpo – Sexualidade – Diferença ou que essas são ideológicas, enviesadas e contrárias a uma suposta ordem natural na vida das pessoas” (CONSTANTINO; CARVALHO, 2022, p. 6). No entanto, as autoras enfatizaram que, no documento curricular, há possibilidades de brechas e saídas inventivas na produção “[...] de entendimentos mais relacionais sobre corpo e diferença, expandindo os significados biológicos para discussões que contemplem as vivências e os saberes da experiência dos alunos” (CONSTANTINO; CARVALHO, 2022, p. 5-6).

No âmbito do livro didático analisado, há a reiteração de posições normativas e biologizadas sobre o sistema genital e a puberdade; gestação, contracepção e prevenção de IST; sexo e sexualidade, com pouquíssimas fugas ao instituído nesses conteúdos curriculares.

Ao tensionar a BNCC e o referido livro didático, as autoras apontaram dois aspectos aos quais podemos nos aliar para resistir e desviar da arrogância das formas que se julgam imensas. Um deles está pautado na aposta em

3 A ideia dos usos maiores e menores, a partir das discussões de gêneros e sexualidades nos territórios do Ensino de Ciências e Biologia, foi pensada com a produção de Santos, Silva e Martins (2021).

exercícios “[...] menores e contra hegemônicos do Gênero – Corpo – Sexualidade – Diferença [que podem] ser criados por brechas curriculares e na emergência da discussão no cotidiano das escolas, pela ênfase ativista ou pela própria vivência de estudantes” e o outro em “[...] contradições e disputas em torno desses debates, pois essa também é uma perspectiva de assinalar problematizações sobre o tema, conhecer as relações de saberes e poderes e [...] situar e superar as escolhas afinadas [...] a uma Biologia da norma” (CONSTANTINO; CARVALHO, 2022, p. 8).

No texto “Entre cartografias, lutas e insurgências com gêneros e sexualidades: tecendo ruídos e possibilidades no Ensino de Ciências” (RIBEIRO; SANTOS; MARTINS, 2022), as apostas estão atravessadas por uma educação em biologia menor (ou educação menor em biologia?) e suas pequenas redes com gêneros e sexualidades em LD de Ciências - PNLD/2020-coleção “Teláris”. Nessa seara, os autores asseguram que:

[...] a consistência das territorialidades do Ensino de Ciências é enredada por linhas (de dispositivos) de diferentes naturezas, ritmos e direções que fazem co-existir regulações, sedimentações, significantes, interdições e atravessamentos de linhas outras que os arrastam para outros planos, outras experimentações e outras narrativas possíveis na intersecção com os gêneros e as sexualidades, redes perspectivadas de uma educação menor, e, aqui vamos denominá-las de pequenas redes (RIBEIRO; SANTOS; MARTINS, 2022, p. 3).

No encontro com a referida coleção, os autores reconhecem a prevalência dos usos maiores que instituem relações de coerências e continuidades entre sexo, gênero, prática social e desejo. No entanto, não deixaram de visibilizar que a coleção também é constituída por possibilidades de outros espaços que entretecem relações a contrapelo de tais coerências e continuidades, enredando marcas por menores que elas sejam.

O que encontramos, como *pequenas redes*, pode ser considerado um tipo de resistência à captura do [modelo ocidental, sexista/racista, que coloca a intelectualidade da mulher negra sobre suspeita] e das [enunciações instituintes e expectáveis em relação a heterossexualidade como a única orientação legítima dos desejos], abrindo passagens à experimentação com [a interseccionalidade entre gênero e raça] e os tensionamentos do ensino de Ciências [enquanto lugar epistêmico racializado, generificado, sexualizado], como possibilidades de emergência de modos outros (em fuga) de pensar sexualidades e os gêneros cotidianamente nas/com as microrrelações realizadas nos acontecimentos de sala de aula (RIBEIRO; SANTOS; MARTINS, 2022, p. 6).

Neste sentido, não podemos subestimar aquilo que julgamos ser pequeno. Mesmo assombrados pela grandeza, desencantados pelos efeitos dessa obsessão, não podemos deixar de aprender os segredos que encarnam o miúdo.

As propostas apresentadas no ET 11 se consubstanciam, como lembram Ribeiro, Santos e Martins (2022), em um constante olhar para aquilo que opera no cancelamento e na interdição, não como uma imposição, mas como brecha para encontrarmos linhas menores que desterritorializam currículos e se ramificam politicamente por enunciações coletivas e por outras experimentações a projetar a multiplicidade de possibilidades e re-existências que encorpam nos corpos, gêneros e sexualidades a diferença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo iniciado o capítulo com Luiz Rufino, finalizamos com parte de outra produção do autor, para continuarmos produzindo resistências, abrindo brechas aos usos maiores que recorrentemente estão nos assombrando com desesperanças, desviando dos assombros discursivos do determinismo biológico em movimentos de extrema-direita, bem como dos estereótipos de raça-sexo-gênero na/da produção científica e das prescrições generificadas e sexualizadas dos diferentes espaços educativos; enfim, continuamos a questionar a BNCC e outros documentos educacionais normativos, os LD e as representações padronizadas de corpo, gênero, sexualidade e diferença, com vistas a aprender os segredos que encarnam o miúdo com saídas inventivas.

[...] assediados pelo olho grande e pela obsessão dos agentes contrários à vida, o que nos resta é nos munirmos de repertórios guerreiros. É possível afugentar o assombro [...] Sim, é possível. A aposta está na educação, que é aqui lida como força de batalha e cura (RUFINO, 2021, p. 6).

E as educ(ações), como esperanças teimosas que se fazem e se agitam, consubstanciam-se em resistências e forças molares – *ora* encorpadas nos eventos, nos corredores das escolas, nas produções acadêmicas, *ora* encorpadas pelas forças das ruas, pelo grito das/os dissidentes, pelas militâncias de mulheres, negras/os, indígenas, comunidades tradicionais, pelas/os estudantes e por aquilo que elas/es cobram como reinvenção do presente...

Não acenamos, quando falamos em educ(ações) ou “bio-logias” outras, para uma leitura niilista ou ingênua das movimentações extremistas e do triunfalismo das novas direitas, por exemplo, o bolsonarismo e seus efeitos na macro-política da educação brasileira. Pelo contraponto das resistências, no entanto, é preciso lembrar que a máquina macro falhou! E necessita reinventar-se, romper com aquilo que é. Vejam o Ministério da Educação (MEC)! Nos últimos quatro anos, o MEC não cumpriu com a totalidade da agenda ideológica e com as promessas de campanha de Bolsonaro, sendo exposto em escândalos, erros de gestão e de condutas sempre denunciadas no campo jurídico ou no campo ativista. Assim, é incorreto afirmar que a agenda moral, embora esteja em operação, atingiu todos os recônditos sociais, mas é prudente lembrar que o bolsonarismo também tem sido derrotado na maioria das propostas atinentes à educação e em suas investidas de censura contra o debate corpo, gênero, sexualidade e diferença (ABRUCIO, 2021; CARVALHO; INOCÊNCIO, 2021).

Apesar das velhas e novas políticas conservadoras, a resistência tem emergido justamente da visibilidade dos corpos diferenciados e não classificáveis, das múltiplas formas de se construir e se exercer masculinidades, feminilidades e transgeneridades, da diversidade sexual e do desejo, da denúncia da violência contra mulheres e LGBTQIA+, do combate ao racismo estrutural e epistêmico, dos saberes dos grupos minorizados socialmente. Emerge também da compreensão de um Ensino de Biologia que pode, entre outros efeitos de formação e educação, contribuir para o agenciamento de táticas produtoras de subjetividades não contrárias à vida, mas, sobretudo, visibilizadoras da potência das/os miúdas/os.

Como nosso pensamento também assinala o papel educacional estabelecido pelas vias moleculares, reiteramos a importância de eventos como o VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade e a potência de suas discussões e aprendizados gerados como resistência aos governos totalitários. Neste sentido, os saberes quando também desalojados de práticas maiores decorrentes de todas as instituições, em nosso caso, a instituição acadêmica, podem se projetar em práticas de liberdade e também criar territórios de rebeldia...

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. Bolsonarismo e educação: quando a meta é desconstruir uma política pública. *In*: AVRITZER, Leonardo; KERCHE, Fábio; MARONA, Marjorie (org.). **Governo Bolsonaro: retrocesso democrático e degradação política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 255-270.

BARBOZA, Ana Caroline Maia; SCHITTINI, Bárbara Betuyaku; NASCIMENTO, Lia Midori Meyer. Quebrando este-reótipos na sala de aula: contribuições de cientistas negras para a Ciência. *In*: PINHEIRO, Bárbara Carine Soares; ROSA, Katemari. (Org.). **Descolonizando saberes: a Lei 10.639/2003 no Ensino de Ciências**. São Paulo: Livraria da Física, 2018. p. 109-122.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Orientação Sexual**. Brasília: MEC / SEF, 1997.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de. A Biologia como ideologia junto a ‘Deus, Pátria, Família’: problematizando o determinismo biológico nos discursos da extrema-direita brasileira. *In*: VIII SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE, IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL. CORPO GÊNERO E SEXUALIDADE E IV LUSO-BRASILEIRO EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE, GÊNERO, SAÚDE E SUSTENTABILIDADE. **Anais...** 14 a 17 de setembro/2022 (remoto), p. 1-8. ISBN: 978-65-86901-66-5.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de. Para além do “meninas vestem rosa, meninos vestem azul”: As conjunturas e as ideologias nos novos rumos da educação para os gêneros e as sexualidades. **Revista Educação – Universidade Federal de Santa Maria**, v. 45, jan./dez., p. 01-30. 2020.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de; INOCÊNCIO, Adalberto Ferdnando. O desagendamento da educação para os corpos, gêneros e sexualidades: um projeto neoliberal, um arranjo neoconservador e as várias pedagogias fascistas. **Instrumento Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 3, n. 2, p. 236-257. 2021.

CESARINO, Letícia. **O mundo do avesso: verdade e política na era digital**. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

CONSTANTINO, Ana Laura Reinaldo; CARVALHO, Fabiana Aparecida de. Gênero – corpo – sexualidade – diferença em um livro didático de Ciências da Natureza: avanços ou apagamentos. *In*: VIII SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO

E SEXUALIDADE, IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL. CORPO GÊNERO E SEXUALIDADE E IV LUSO-BRASILEIRO EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE, GÊNERO, SAÚDE E SUSTENTABILIDADE. **Anais...** 14 a 17 de setembro/2022 (remoto), p. 1-9. ISBN: 978-65-86901-66-5.

FERNANDES, Alícia Baracho *et al.* De que corpos falam os Livros Didáticos de Biologia? – uma revisão integrativa no PNL 2015 E 2018. *In:* VIII SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE, IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL. CORPO GÊNERO E SEXUALIDADE E IV LUSO-BRASILEIRO EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE, GÊNERO, SAÚDE E SUSTENTABILIDADE. **Anais...** 14 a 17 de setembro/2022 (remoto), p. 1-8. ISBN: 978-65-86901-66-5.

GALLO, Sílvio. Educação Menor: produção de heterotopias no espaço escolar. *In:* GRUPO TRANSVERSAL. **Educação Menor: conceitos e experimentações**. 2. ed. Curitiba: Appris, 2015. P. 75-88.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

GARCIA, Tainá dos Reis; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Para além das células, tecidos e órgãos: investigando narrativas de estudantes sobre corpos generificados. *In:* VIII SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE, IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL. CORPO GÊNERO E SEXUALIDADE E IV LUSO-BRASILEIRO EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE, GÊNERO, SAÚDE E SUSTENTABILIDADE. **Anais...** 14 a 17 de setembro/2022 (remoto), p. 1-7. ISBN: 978-65-86901-66-5.

LACERDA, Marina Basso. **O novo conservadorismo brasileiro: de Reagan a Bolsonaro**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2019.

LEWONTIN, Richard C. **Biologia como ideologia: a doutrina do DNA**. Ribeirão Preto: Funcitec, 2000.

NASCIMENTO, Carolina Cavalcanti. **Educação das Relações Étnico-raciais: branquitude e educação das ciências**. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Florianópolis: UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana; FREIXO, Adriano de. Dias de um futuro (quase) esquecido: um país em transe, a democracia em colapso. *In*. PINHEIRO-MACHADO, Rosana; FREIXO, Adriano de (Org.). **Brasil em transe**: bolsonarismo, nova direita e desdemocratização. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2019.

RIBEIRO, Matheus Henrique Nogueira; SANTOS, Sandro Prado; MARTINS, Matheus Moura. Entre cartografias, lutas e insurgências com gêneros e sexualidades: tecendo ruídos e possibilidades no Ensino de Ciências. *In*: VIII SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE, IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL. CORPO GÊNERO E SEXUALIDADE E IV LUSO-BRASILEIRO EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE, GÊNERO, SAÚDE E SUSTENTABILIDADE. **Anais...** 14 a 17 de setembro/2022 (remoto), p. 1-7. ISBN: 978-65-86901-66-5.

ROSA, Katemari; SILVA, Maria Ruthe Gomes da. Feminismos e Ensino de Ciências: análise de imagens de livros didáticos de Física. **Gênero**, Niterói, v.16, n.1, 2º sem., p. 83-104. 2015.

RUBIN, Gayle. Pensando sobre sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade. **Cadernos Pagu**, n. 21, p. 1-88. 2003.

RUFINO, Luiz. Miudeza da ancestralidade. *In*: SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz; HADDOCK-LOBO, Rafael. **Arruaças**: uma filosofia popular brasileira. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020a. p. 180-182.

RUFINO, Luiz. Essa vida é um doce. *In*: SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz; HADDOCK-LOBO, Rafael. **Arruaças**: uma filosofia popular brasileira. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020b. p. 117-119.

RUFINO, Luiz. Vence-demanda: educação e descolonização. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS, Bruna Almeida dos Santos *et al.* A representação social na Física: o quanto as cientistas são reconhecidas por estudantes de Ciências. *In*: VIII SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE, IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL. CORPO GÊNERO E SEXUALIDADE E IV LUSO-BRASILEIRO EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE, GÊNERO, SAÚDE E SUSTENTABILIDADE. **Anais...** 14 a 17 de setembro/2022 (remoto), p. 1-8. ISBN: 978-65-86901-66-5.

SANTOS, Sandro Prado; SILVA, Elenita Pinheiro Queiroz; MARTINS, Matheus Moura. Educação em biologia menor: livros didáticos e redes possíveis de desterritorialização de gêneros e sexualidades. **Instrumento Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 3, n. 2, p. 382-398. 2021.

SANTOS, Sandro Prado; MARTINS, Matheus Moura. Gêneros e sexualidades: por um devir menor da Educação em Biologia. *In*: SANTOS, Sandro Prado; MARTINS, Matheus Moura (Org.). **Gêneros e sexualidades em redes: conversas com/na Educação em Ciências e Biologia**. Uberlândia (MG): Culturatrix, 2022. p. 43-54.

SANTOS, Sandro Prado; MARTINS, Matheus Moura. Livros didáticos e suas pequenas redes: coproduções de saberes e resistência com a Educação em biologia menor. *In*: IRINEU, Bruna Andrade *et al.* (Org.). **Diversidade sexual, étnico-racial e de gênero: saberes plurais e resistências**. CINABEH, v.1. Campina Grande: Realize Editora, 2021, p. 1401-1411. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/75008>>. Acesso em 05 de janeiro/2023.

SANTOS, Sandro Prado; SOUZA, Marcos Lopes de; BASTOS, Felipe. Dossiê “Gênero, Sexualidade e Ensino de Biologia - entre práticas, políticas e resistências”. **Revista de Ensino de Biologia (REnBio)** da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio). Edição: v.14, n.1. jun./2021. Disponível em: <<https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/issue/view/9>>.

SILVA, Caio Samuel Franciscati; BRANCALEONI, Ana Paula Leivar; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues. Base Nacional Comum Curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 2, p. 1538-1555, jul. 2019.

SILVÉRIO, Florença Freitas; VERRANGIA, Douglas. O cientista é um homem branco ocidental: uma análise de livros didáticos de Biologia. **Abatirá** – Revista de Ciências humanas e linguagens. Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus XVIII, v.2, n.3, jul. 2021. p. 332-360.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz; HADDOCK-LOBO, Rafael. **Arruaças: uma filosofia popular brasileira**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 114-117.

SANDRO PRADO SANTOS - Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas, Mestre e Doutor em Educação, Professor Adjunto, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sandro.santos@ufu.br.

FABIANA APARECIDA DE CARVALHO - Licenciada em Ciências Biológicas, Mestre em Educação, Doutora em Educação para a Ciência e a Matemática, Professora Adjunta, Departamento de Biologia, Universidade Estadual de Maringá (UEM), facarvalho@uem.br.

ADALBERTO FERDANDO INOCÊNCIO - Licenciado em Ciências Biológicas, Mestre e Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Professor Assistente, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – Campus Dois Vizinhos, afinocencio88@gmail.com.

INFÂNCIAS, EDUCAÇÃO E A VIDA COMO OBRA DE ARTE: CONEXÕES, DESCONTINUIDADES E SUBJETIVIDADES LIBERTÁRIAS NO CONTEXTO PANDÊMICO

Fábio Pinto Gonçalves dos Reis
Breno Alvarenga Almeida
Katia Batista Martins

Trata-se de um texto decorrente da nossa participação no VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade que retrata as bases argumentativas utilizadas na proposição e aprovação do eixo temático intitulado de Infâncias, educação e a vida como obra de arte: conexões, descontinuidades e subjetividades libertárias no contexto pandêmico. O objetivo foi perscrutar experiências pedagógicas, estéticas, lúdicas e formativas com crianças na/da Educação Infantil constituídas no contexto da pandemia da Covid-19, no que tange às discussões sobre processos de subjetivação, pedagogias das diferenças, gênero e sexualidade. Nessa direção, buscamos agregar estudos científicos que abordassem os desafios, dilemas e (in) viabilidades dos processos, artefatos e dispositivos educativos utilizados diante das incertezas inerentes ao cenário atual.

De fato, a crise sanitária que assolou a realidade brasileira e mundial impingiu condições adversas ao trabalho de professoras e professores, em especial, no que se refere à educação dos/as pequenas/os. Por efeito, a reinvenção das estratégias de ensino, a inevitabilidade das plataformas virtuais, ou mesmo a utilização/construção de materiais didáticos diversificados, tornaram-se necessários à atuação docente. A expectativa com essa propositura foi dialogar com produções acadêmicas (concluídas ou em andamento) que trouxessem à baila como as múltiplas linguagens das crianças foram tratadas, desenvolvidas e problematizadas em meio à pandemia.

No escopo do Eixo em tela, portanto, incluíram-se trabalhos envolvendo as artes, os brincareis, as corporeidades, os espaços, os tempos, as narrativas, os registros, os desejos e sonhos das crianças (e professoras/es), em síntese, as experiências do viver como obra inacabada. Interessou-nos compor e discutir investigações comprometidas ético-política-esteticamente com as infâncias e crianças, tendo em vista assegurar que a escuta sensível, o acolhimento, a ludicidade e as sociabilidades atravessem permanentemente o ato educativo, sobretudo, em um momento histórico como o que foi vivido.

INFÂNCIAS E PANDEMIA

Nesta seção apresentaremos, mesmo que de forma breve, alguns autores que tratam da sociologia da infância e suas interfaces com a pandemia da Covid-19, bem como, quais as implicações desses aportes na educação dos pequenos.

Segundo Nascimento *et al* (2008), é preciso conceber a infância como inexistente enquanto categoria social antes do século XVI, o que não representa negar a existência biológica destes indivíduos. Significa, em realidade, reconhecer que a consciência social da época não admitia a existência autônoma da infância como uma categoria diferenciada do gênero humano.

Assim, a palavra infância passou a designar a primeira idade da vida cuja proteção e cuidados eram fundamentais à sobrevivência (NASCIMENTO *et al*, 2008), fato esse que perdura até os dias de hoje. Afirmamos isso porque o retorno das crianças às atividades presenciais obviamente mereceu atenção especial, no sentido da assistência e da proteção, no entanto, nossa preocupação se centrou justamente nos excessos e efeitos das pedagogias adotadas.

Além da proteção, as crianças vivem um universo próprio onde precisam de alguém que fale por elas, já que nem sempre são ouvidas, o que engendra uma concepção de infância em dado contexto e sociedade. Com o aparecimento e avanços no campo da sociologia da infância, a criança passou ser concebida como um “sujeito de direitos”, questão essa ainda pouco respeitada. Acerca do mote, Sirota (2021) ressalta que “as crianças são, entre as minorias, as menos protegidas, porque elas não são seus próprios porta-vozes” (p. 55) e nos explica:

O que quis dizer com esta frase é que do ponto de vista da micropolítica, do espaço local onde se relacionam e vivem as crianças, elas não dizem por elas mesmas, ou seja, são os pais, as

professoras, as escolas, os médicos que falam sobre a criança e, às vezes, falam pelas crianças (SIROTA, 2021, p. 56-57).

A autora diz que, quando se trata de crianças, nem tudo é levado em conta e compara a fala delas com a de pessoas loucas (des-razão), o que significa considerá-las sem credibilidade na sociedade. A sociologia da infância vem contribuindo para problematizarmos e encetarmos algumas inquietações sobre o ser criança, assim, de qual forma na pandemia, ou mesmo no retorno as atividades presenciais, o ser criança foi possível?

No contexto pandêmico, alguns aspectos do processo educativo com as crianças pequenas precisam ser levados em conta, conforme anteriormente salientados, em especial, as pedagogias de controle e a falta de contato entre elas. Em outras palavras, o distanciamento social fez com que os eixos estruturadores da gramática própria da primeira infância, segundo Sarmiento (2004), fossem comprometidos, quais sejam: a interactividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

A *interactividade* refere-se a heterogeneidade das experiências nas quais as crianças aprendem diversos valores e códigos culturais quando em contato com seus pares e com o mundo adulto, o que interfere na formação da sua identidade pessoal e social. As comunidades escolares por meio das quais se têm a relação de pares, interações fundamentais sobretudo às crianças pequenas, produziram uma fenda na rede de sociabilidades infantis em razão de terem sido fechadas ao longo da pandemia.

No que tange a *ludicidade*, o jogo pode ser visto como ação humana produzida culturalmente, visto que as crianças brincam de várias maneiras segundo seus territórios, linguagens, gêneros e pertencimentos religiosos. Em relação a *fantasia do real*, aspecto que fornece sentido as coisas no mundo da criança, pois ela cria, recria e utiliza o imaginário para desenvolver e compreender situações cotidianas. A *reiteração* concerne à própria repetição, incluindo a reação circular primária, a reinicialização das brincadeiras infantis fazendo com que as rotinas e a interações com os/as outros/as realimentem os modos de estar e existir no mundo.

No contexto educacional todos os eixos estruturantes da especificidade infantil (SARMENTO, 2004) devem ser preservados, pelo menos em propostas pedagógicas defendida por nós. Entretanto, com distanciamento social os pequenos perderam esse espaço rico de produção das culturas das infâncias, pois o lugar da criança é, em suma o “lugar das culturas da infância. Mas esse lugar das culturas é continuamente reelaborado pelas condições estruturais que definem as gerações em cada momento histórico concreto” (SARMENTO, 2014, p. 18). Logo,

é procedente questionar qual o impacto da Covid-19 sob as infâncias de crianças cujas interações foram modificadas em decorrência de um vírus que se alastrou mundo afora. Como os pequenos constituíram processos de resistência no mencionado contexto pandêmico? Sarmiento (2003) contribui com o debate dizendo que:

Entre as crianças que brincam com uma Barbie, ou que chutam um crânio humano, ou que empunham uma Kalashnikov de plástico, ou que jogam ao berlinda, ou lançam o peão, ou brincam às casinhas, ou se divertem na consola ou no écran do computador há todo um mundo de diferenças: de condição de social, de contexto, de valores, de referências simbólicas, de expectativas e possibilidades. Mas há também um elemento comum: a experiência das situações mais extremas através do jogo e da construção imaginária de contextos de vida (p. 2).

Parece-nos viável presumir que o jogo aparece como resistência infantil ao contexto hostil e adverso, até porque nas instituições:

Os muros falam que as crianças não possuem um lugar para habitar numa cidade grande. As calçadas, as ruas e todas as interações que poderiam acontecer ali não são mais delas. O espaço confinado, sim. Mas como podemos educar cidadãos conscientes da liberdade se os colocamos presos? Sem a visão da vida lá fora? (SILVA, 2022, p. 40).

Em tempos de pandemia, muitas crianças pequenas e bem pequenas nunca frequentaram a educação infantil, tendo em vista que tiveram seu primeiro encontro com os amiguinhos e amiguinhas virtualmente. Entretanto, pode-se afirmar que mesmo de maneira virtual as situações de imaginação, representação e inventividade ocorreram, porém, manifestadas de outras formas devido ao contexto.

Na esteira do debate, Silva (2022) aborda a necessidade das crianças conhecerem o mundo em sua volta a partir de experimentações corporais embebidas pela liberdade de expressão, isto é, encharcadas de ludicidade. Tais práticas sociais precisam fazer sentido a elas, tocá-las de modo experiencial, pois segundo Bondía (2002), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (p. 21). Ou seja, os/as pequenos/as devem participar ativamente das trocas sociais deixando se envolver,

botando reparo nas coisas do mundo, diminuindo o ritmo das vivências e a velocidade dos estímulos, a fim de que não habitem o mundo apenas como espectadoras.

Outra situação que interfere severamente na realidade das crianças em geral é a condição de vulnerabilidade social cuja a infância mais pobre sofreu durante todo o tempo sem atividades presenciais nos espaços da pré-escola. De modo complementar, destaca-se a intensificação das violências de todo o tipo contra as crianças, atingindo brutalmente as mais vulneráveis socialmente. Não podemos ser ingênuos e aceitarmos que os abusos passaram acontecer somente durante a pandemia, contudo, com ela isso se potencializou, se alastrou. Entender e ser sensível a essa realidade é papel de todos/as os/as que estão imersos no ambiente pré-escolar, ou mesmo dos/as partícipes da sociedade mais ampla, haja vista os desafios colocados quanto às defasagens das aprendizagens infantis. O que lhes reserva o futuro?

Acerca do mote, Barbosa e Soares (2021) contribuem ao debate quando abordam a questão da pobreza na educação infantil em tempos de pandemia da Covid-19:

Na pandemia, durante o afastamento social, publicações (em jornais e revistas) e estudos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) têm indicado que um dos efeitos mais chocantes durante o fechamento das instituições educacionais é o aumento da violência contra as crianças. Atribui-se como causa deste aumento a presença das crianças durante maior tempo com pessoas que podem ser seus abusadores ou que as trate com atos violentos de ordem física e/ou psicológica, além do abandono de papéis dos provedores, que passam a se ausentar a fim de conseguir condições de sustento da própria família, entre outros motivos (p. 48).

De acordo com Sarmiento (2020), além das vidas perdidas na pandemia, o empobrecimento do país foi significativo com a diminuição das frentes de trabalho que, conseqüentemente, minimizou a renda das famílias levando a falta de muitos itens básicos à sobrevivência. Em resumo, o autor salienta que “as crianças encontrar-se-ão entre as principais vítimas do empobrecimento” (SARMENTO, 2020, sp) e acrescenta:

Existe informação científica suficiente sobre as crises anteriores para se poder antecipar que, se nada for feito no caminho certo, a vulnerabilidade das crianças sofrerá um incremento significativo nos seguintes indicadores: aumento da pobreza monetária infantil, cavando ainda mais a diferença entre a infância e outros grupos geracionais: o subgrupo etário dos 0 aos 18

anos é, já hoje, aquele que apresenta uma maior percentagem relativa de pessoas em situação de pobreza; aumento, porventura exponencial, da pobreza absoluta (isto é, privação de meios básicos de sobrevivência) de crianças em algumas situações particulares, nomeadamente com os dois progenitores desempregados, ou em famílias monoparentais com fratria numerosa; crescimento do número de bebés em situação de negligência, nomeadamente higiénica, sanitária e alimentar; carências alimentares e nutricionais mais generalizadas; abandono escolar crescente, mesmo em níveis de escolaridade em que ele hoje é praticamente nulo[...] (SARMENTO, 2020, s/p).

Essas questões sociais durante a crise sanitária da Covid-19 contribuíram fundamentalmente à ampliação das desigualdades educacionais entre as crianças de classes favorecidas e as menos abastadas. Ademais, todos os marcadores sociais presentes nesse jogo de forças ampliam questões como a fome, a falta de acesso aos bens materiais e simbólicos, além das violências sexuais, físicas e psicológicas produzidas em razão do contexto. Por isso, algumas crianças foram impedidas de frequentar as instituições educacionais, dado que o distanciamento social acabou pulverizando a função social das mesmas.

A infância e tudo que a cerca, em especial nestes tempos de (pós) pandemia da Covid-19, demonstra o quanto a sociedade em geral e as crianças estão desassistidas, no que tange à educação de qualidade. Aspecto esse, tornou nosso Eixo Temático ainda mais instigante e desafiador, pois diz muito da função ético-político dos/as pesquisadores/as das infâncias.

PRÁTICAS EDUCATIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA ABARCANDO AS DIFERENÇAS DE GÊNERO

Planejar e elaborar propostas específicas que abarcam as discussões e reflexões acerca da diversidade e das diferenças advindas dos marcadores sociais diversos, a fim de promover uma educação pautada nos direitos humanos e na cidadania, nos princípios éticos, políticos e estéticos, fundamentados nas DCNEI (2009), é desafiador diante de uma sociedade na qual o patriarcado se sobrepõe de modo a amedrontar professores e professoras que articulem tais temáticas em suas práticas.¹

1 CASTRO, Roney Polato, 2017. Disponível em: l1n.com/loMPV. Acesso em 23 fev. 2023.

Portanto, apresentamos uma experiência educativa elaborada e desenvolvida por educadoras que atuaram com uma turma de quinze crianças de quatro e cinco anos, em uma instituição federal de Educação Infantil, no sul de Minas Gerais. As docentes a frente da proposta são respectivamente a professora regente (umas das autoras em tela) e uma monitora bolsista do Programa Institucional de Aprendizado Técnico (PROAT), Keila Montes Pereira Rodrigues, mestranda em educação. A experiência apresentada trata-se de um brevíssimo recorte de um estudo mais amplo em andamento, que compõe um dossiê de práticas educativas ocorridas nas instituições federais de educação infantil, durante o período de distanciamento social e fechamento das escolas em decorrência da pandemia causada pelo Covid-19.

A experiência baseia-se na prática docente registrada por meio de gravação audiovisual de um encontro virtual entre educadoras e crianças na plataforma *Google Meet*; nos registros de áudios e de imagens enviadas pelas famílias das crianças às professoras, via aplicativo de conversas *WhatsApp*, e anotações em caderno de bordo.

Destarte, a experiência apresenta estratégias educativas desenvolvidas utilizando o livro digitalizado intitulado “Ceci tem pipi?” com crianças de 4 (quatro) anos, com vistas a compreender: quais as contribuições do trabalho pedagógico com a literatura na Educação Infantil, bem como, reflexões acerca de gênero, frente ao contexto de ensino remoto.

A proposta educativa elaborada pelas professoras teve como base o livro infantil “Ceci tem pipi?”, de Thierry Lenain, da editora Companhia das Letrinhas. O material empírico trata de recontos e produções das crianças a partir de reflexões em torno da narrativa do livro. Narrativa que se pauta nas diferenças físicas e nas diferenças sociais, histórico, cultural produzidas entre homens e mulheres, por meio de discursos hegemônicos e heteronormativos.

Maria Amélia Dalvi, Marta Quadros e Kenia Silva (2016) abordam que a leitura pode ser vista ao mesmo tempo como uma prática para si e para os outros, consigo mesmo e com os outros, permitindo ao sujeito uma apropriação e formação cultural e social de forma mais efetiva e significativa. Dessa forma, o ato de ler não implica troca de sentidos somente entre quem escreve e quem lê.

Evidencia-se sobre a importância da estratégia de reconto após a leitura de livros literários, tendo em vista que, ao participarem de situações de reconto de histórias lidas, as crianças são provocadas e motivadas a se envolverem ativamente no contexto temático da narrativa. Compreende-se a importância da atividade de leitura e de

reconto para o processo de formação de leitores perenes e competentes, haja vista que suscita a imaginação, a sensibilidade e desenvolve qualitativamente a criticidade, o gosto artístico e as múltiplas linguagens das crianças.

Por meio da leitura podemos, inclusive, abrir as comportas interpessoais e intrapessoais para se questionar, entender e problematizar o mundo, partindo-se da premissa que, o ato de ler:

É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras idéias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos – dum jeito ou de outro – através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo)... É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança)... e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas... (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).

As práticas e mediações de leitura merecem grande atenção nas mais diversas ambiências educativas, visto que se forem bem planejadas e executadas podem proporcionar um contato mais prazeroso entre as crianças e o objeto livro, colaborando para o desenvolvimento intelectual e cultural de cada leitor/a, desenvolvendo assim, seu senso crítico, reflexivo, despertando-o para novas experiências e aprendizagens.

Por intermédio dos encontros virtuais as educadoras buscaram proporcionar reflexões acerca de gênero desde a infância, utilizando o livro intitulado “Ceci tem pipi?”, para a formação de futuros leitores/as e para possíveis contribuições na ruptura de discursos engessados.

Dentre as situações observadas e analisadas, foi apresentado um episódio de mediação com a obra denominada “Ceci tem pipi?”, com autoria de Thierry Lenain e ilustrado por Delphine Durand, dado que a história do livro foi disparadora de interações, compartilhamentos e de diálogos entre as crianças e as professoras. Ao tratar sobre questões de gênero e da constituição identitária infantil, a obra possibilita a elas compreenderem que meninos e meninas possuem diferenças anatômicas, mas que têm os mesmos direitos.

Adentrando a experiência de leitura e de reconto, inicialmente, a docente regente convidou as crianças do grupo quatro a ouvirem a leitura da obra. Assim, antes de dar início a leitura, como estratégia de motivação, a docente cantou para as crianças: “Agora, chegou a hora de abrir os olhos, e olhar para cá. Qual será a linda história

que eu vou contar?”, com vistas a cativar a atenção delas, uma vez que, “[...] a sonoridade dinamiza e auxilia a imaginação” (SISTO; MOTOYAMA, 2016, p. 119), criando assim, um contexto temático e provocativo de aprendizagem.

A professora fez a leitura da história do mesmo modo em que estava escrito no livro digitalizado e, após ler cada página, dialogava com as crianças sobre o contexto da narrativa e as ilustrações contidas na obra. Após a leitura, a docente conversou com as crianças sobre a obra, e perguntou: 1) *“Vocês gostaram da história?”*; 2) *“O que aconteceu na história?”*. As respostas sobre a primeira pergunta mostraram o quanto a história foi estimulante, uma vez que todas as crianças responderam que haviam gostado. Cabe destacar que a segunda pergunta foi respondida inicialmente somente por uma criança, que comentou *“Max achava que Ceci só desenhava florzinha fofinha”*. Nesse momento, a professora interveio e perguntou: *“Menina só desenha florzinha fofinha?”*. Após as crianças dizerem que não, a docente dialogou com elas, abordando que as meninas podem desenhar mamutes, carros, cavalos, subir em árvores, jogar futebol, assim como Ceci gostava de fazer.

Ademais, visando provocar as crianças, a docente questionou: *Nós podemos fazer igual o Max? Podemos ficar espionando as meninas?*, e elas rapidamente abriram o microfone e responderam que não. Desse modo, a educadora conversou com elas e afirmou que não devemos fazer isso, acrescentando que: *“quando alguém estiver espionando vocês, tanto os meninos, quanto as meninas, chamem a mamãe, o papai, a professora ou outra pessoa que você confie, pois ninguém pode espionar vocês!”*.

Posteriormente, a mesma convidou os/as pequenos/as a criarem um reconto do jeito delas/es a partir do que entenderam da história *“Ceci tem pipi?”*. Assim, a docente explicou o que era um reconto e, em outro momento, por intermédio de um aplicativo de conversas instantâneas utilizado para se comunicar diariamente com as famílias e enviar semanalmente arquivos com propostas educativas durante a pandemia da Covid-19, encaminhou um arquivo em pdf aos responsáveis com as seguintes orientações à construção do reconto pelas crianças. Assim, os recontos foram enviados na semana seguinte.

Quadro 1: Reconto criado pela C1 (4 anos), com mediação dialógica da mãe.

Criança: *Era uma vez a Ceci que não tem pipi. A Ceci viu o Max!*
Mãe da criança: *Quem era o Max?*
Criança: *Max era amigo dela.*

Mãe da criança: O que a Ceci gostava de fazer?
Criança: Subir na árvore, jogar bola e andar de bicicleta.
Mãe da criança: Isso! E o Max achava que ela era o que?
Criança: Ela é menina!
Mãe da criança: Só que ele achava que ela era menino! Só que ela podia brincar!
Criança: Brincar com as coisas de menino também!
Mãe da criança: E o que a Ceci não tem?
Criança: A Ceci não tem pipi! Só o Max tem pipi! E a Ceci tem perereca! Ela tirou a roupa!
Mãe da criança: Por que ela tirou a roupa?
Criança: Para entrar na água.
Mãe da criança: Porque ela ia nadar e não tinha levado biquíni.
Criança: Então ela subiu na árvore, jogava bola e subiu na árvore. Fim!

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Quadro 2: Reconto criado pela C4 (4 anos), com mediação dialógica da mãe.

Mãe da criança: Qual é o nome da sua história?
Criança: Menina não tem pipi (risos).
Mãe da criança: Então agora conta para a gente como é a história.
Criança: O Max pensou que todas as meninas têm pipi, mas elas têm perereca (risos).
Mãe da criança: E as meninas podem fazer as mesmas coisas que os meninos?
Criança: Sim. E não precisa ter pipi.
Mãe da criança: Muito bem! Menina também brinca, sobe na árvore e joga futebol?
Criança: Sim. Mas eu não sei subir na árvore.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Como dito anteriormente, a experiência relatada traz apenas um recorte de um estudo mais amplo. A narrativa do livro infantil “Ceci tem pipi?” trata de forma simples e com linguagem típica às crianças sobre as diferenças anatômicas e sociais entre meninos e meninas no contexto social em que estão inseridas. O livro traz ainda contributos à desconstrução de discursos hegemônicos que dicotomizam e sexualizam brincadeiras e brinquedos. Contribui também à promoção de práticas inclusivas acerca de gênero, que respeitem as crianças e suas singularidades.

O OUTRO LADO DA MOEDA: AS PEDAGOGIAS DOS CORPOS BUSCANDO CAPTURAR AS INFÂNCIAS

Perante o contexto apresentado na seção anterior, o de uma experiência exitosa com crianças no contexto de ensino remoto, é inevitável igualmente não discutirmos as tentativas de captura dos corpos por meio de diversos dispositivos pedagógicos. Assim, as estratégias educativas de controle, segundo Agamben, “tem sempre uma função estratégica concreta de governo e se inscreve sempre em uma relação de poder” (2005, p. 10). A palavra governo aqui pode ser compreendida de duas maneiras, sendo a primeira concebida como governança de estado, instituição que produz o ato ou efeito de governar; a segunda refere-se a domínio e (auto)controle dos sujeitos. Logo, esses dois sentidos possíveis estão intimamente ligados ao refletirmos sobre a crise sanitária no Brasil, uma vez que a gestão federal a esse respeito foi no mínimo catastrófica. Milhares de vidas poderiam ter sido salvas caso o despreparo do ex-presidente genocida não tivesse atrapalhado as políticas de prevenção no país, interferência essa que reverberou nos estados brasileiros, conseqüentemente, nos municípios, nas escolas, nas pessoas adultas e nas crianças.

No que concerne ao nosso contexto específico, pode-se afirmar que o distanciamento social aplicado na rede municipal de um município do Sul de Minas objetivava evitar o contágio da Covid-19, por efeito acabou acirrando a retidão corporal e comportamental das crianças. Em razão disso, a pré-escola se tornou um espaço no qual potencializou ainda mais (do que antes) o controle sobre as crianças/corpos. Eram adultos/profissionais vigiando todas as entradas e saídas do labirinto escolar, como no caso dos banheiros, por exemplo, nos quais só poderia entrar uma criança de cada vez e para dar descarga só poderia fazê-la se a tampa estivesse fechada.

O controle, segundo Revel, (2005, p. 29) “designa, num primeiro momento, uma série de mecanismos de vigilância que aparecem entre os séculos XVIII e XIX e que têm como função não tanto punir o desvio, mas corrigi-lo, e, sobretudo, preveni-lo”. Nesse sentido, ele representa os dispositivos de segurança:

Pautados por uma economia do risco e da intervenção onde não se trata mais de adestrar ou disciplinar, mas de maximizar os elementos positivos, de poder circular da melhor maneira possível, e de minimizar, ao contrário o que é risco e inconveniente, como o roubo, as doenças sabendo que nunca serão suprimidas (SILVEIRA, 2015, p. 58).

De forma complementar, Boccetti (2022) ressalta que:

Em um tempo no qual as economias nacionais rangem com uma sonoridade de fazer tremer os mais intrépidos governantes, importa devolver os corpos ao mercado com a máxima urgência, mas apenas na medida em que operem sua produtividade. É particularmente valioso, então, esse sufocar seletivo dos corpos, capaz de liberá-los para seus deslocamentos cotidianos e, ao mesmo tempo, manter seu distanciamento das ruas, hoje particularmente profícuas à derrubada de líderes nacionais (p. 16).

O que se vê e se via em todos os momentos da pandemia era a aplicação dura dos protocolos sanitários que levaram ao governo dos/as professores/as sobre as crianças, mas de igual modo agia como “(condução das condutas) de uns sobre outros ou sobre si mesmo” (VEIGA-NETO, 2015, p. 52). Em nossa interpretação, isso se dava antes e depois do término das atividades escolares, conseqüentemente, todo ambiente passava por uma higienização com uma solução desinfetante aplicada pelos/as funcionários/as por meio de uma bomba costal. Acontecimento esse que, conforme Foucault (2014), “é fato semelhante que também acontecia segundo um regulamento do século XVII quando a sociedade era acometida por uma peste” (p. 190): Embora em tempos históricos diferentes, é fundamental atentar-se ao relato do autor, a fim de refletirmos acerca do hoje:

Cinco ou seis dias depois do começo da quarentena se procede à purificação das casas, uma por uma. Manda se sair todos os moradores; em cada cômodo se levantam ou se penduram “os moveis e as mercadorias”; espalha-se perfume; ele é queimado depois de bem fechadas as janelas, as portas e até os buracos da fechadura que se enche de cera. Finalmente se fecha a casa inteira enquanto se consome o perfume; como na entrada revistam se os perfumadores na presença dos moradores das casas, para ver se eles não têm à saída qualquer coisa que não tivessem ao entrar. Quatro horas depois os moradores podem entrar em casa (FOUCAULT, 2014, p. 191).

Tal engenharia disciplinar descrita por Foucault (2014), semelhantemente foi endossada por órgãos de saúde como OMS e ANVISA, que elaboraram e desenvolveram protocolos sanitários visando evitar a propagação da Covid-19. Era ordem para alguns e desordem para outros, de tal maneira que Foucault (2014) descreve “a ordem cuja finalidade era responder a peste; ela tem como função desfazer todas as confusões: a da doença que se

transmite quando os corpos se misturam; a do mal que se multiplica quando o medo e a morte desfazem as proibições” (p. 192).

Nesse contexto, Revel (2005) resumiu a escala evolutiva do poder em quatro elementos, a saber: as fases instrumental, estrutural, o poder informacional e o simbólico, sendo esse último incumbido de produzir determinados comportamentos nos sujeitos. A mencionada instância do poder controla toda a percepção dos/as envolvidos/as em seu entorno por meio da disciplinarização dos corpos, isto é, vigiava-se o que se via, se falava e se pensava.

O governo brasileiro representado pela imagem do ex-presidente da república à época, no auge da pandemia, ia na contramão das comprovações científicas produzidas e divulgadas pelas organizações internacionais de saúde. Pode-se afirmar que o distanciamento social, a compra de vacinas postergada, além de outras aberrações, colocou milhares de vidas em risco eminente, sobretudo, no que se refere às crianças.

As agências de saúde e de vigilância sanitária atualizavam diariamente o número de contaminados/as, de recuperados/as e o de mortos/as que, exponencialmente, ia se ampliando a cada dia. A média móvel de contaminação e de mortes era muito alta, razão pela qual o medo imperava em nível nacional. Cabe sublinhar que no Brasil as instâncias governamentais relutaram até o último minuto para tomar decisão sobre a aquisição de vacina, já que a mesma fora desenvolvida pela ciência em tempo recorde.

Um fato curioso e contraditório diz respeito ao modo como as questões sanitárias foram tratadas em nosso país, ao cotejarmos com os argumentos de Foucault (2015) acerca da tradição greco-romana. Ele nos diz que não há uma independência estrita entre ambas “as instancias (macro e micropolítica), pois se assumia que um governante só poderia governar bem seu povo se soubesse, antes, governar-se a si mesmo e governar sua família “(FOUCAULT, 2015, p. 52).

Ademais, o governo federal incentivou as pessoas ingerirem medicamentos sem comprovação científica, que não tinham eficácia alguma no combate ao vírus. Novamente cotejamos as afirmações históricas de Foucault (2014), aproximando-as do período pandêmico vivido por nós:

A peste como forma real e, ao mesmo tempo, imaginária da desordem tem a disciplina como correlato médico e político. Atrás dos dispositivos disciplinares se lê o terror dos “contágios”, da peste, das revoltas, dos crimes, da vagabundagem, das deserções, das pessoas que aparecem e desaparecem, vivem e morrem na desordem (FOUCAULT, 2014, p- 192).

Na esteira do debate, chamamos o conceito de dispositivo para interpretarmos com profundidade as atividades educativas no âmbito da pandemia, pois conforme Amgabem (2005, p. 11), certamente o termo, tanto no seu uso comum quanto no foucaultiano, parece se “referir à disposição de uma série de práticas e de mecanismos (ao mesmo tempo linguísticos, jurídicos, técnicos e militares) com o objetivo de fazer frente a uma urgência e de obter um efeito”. O autor ainda esclarece:

Generalizando posteriormente a já amplíssima classe dos dispositivos foucaultianos, chamarei, literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar, e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos viventes (idem, p. 13).

Esses dispositivos se relacionam com a atual conjuntura ou com a conjuntura recente no sentido de engendrar os protocolos sanitários como prática de controle, disciplinando os corpos das crianças pequenas, militarizando seus comportamentos, trazendo-lhes a ordem como prevenção possível.

De forma engalfinhada, outros aportes que podem nos ajudar na interpretação das estratégias educativas engendradas por professores/as e pelas várias instâncias governamentais referem-se aos conceitos de biopolítica, corpo, disciplina, governamentalidade, poder e problematização, consoante a seguir:

- biopolítica; transformação do poder, governando os indivíduos através de alguns procedimentos de disciplina. Através dos biopoderes locais se ocupam de mecanismos essenciais como a gestão da saúde, da higiene, da alimentação, da sexualidade, da natalidade que são preocupações políticas.
- os corpos; mudança de um corpo supliciado para um corpo corrigido e reformado”. Corpo como a única riqueza acessível”
- a disciplina; controle sistematizado temporal, espacial e de movimento, atingindo de maneira particular as atitudes, gestos e os corpos. Através da vigilância colocar o indivíduo de uma forma que os indivíduos sejam uteis.
- os dispositivos; são técnicas e estratégias que as instituições utilizam como forma de poder.

- a governamentalidade: é marcada pela mudança de uma forma de governar utilizada na idade média pautada no, respeito, clero etc. para a governamentalidade racional de estado, uma nova maneira de racionalidade.
- o poder: Foucault não trata o poder como única, mais acredita em relações de poder que está em todos os campos da sociedade é como se fosse uma rede
- a problematização: conjunto de práticas discursivas ou não que entra na questão do que é verdadeiro e do que é falso objetivando o pensamento, moralmente, do conhecimento e da análise política (REVEL, 2005, p. 26).

Sob tais acepções, temos a convicção de que poderemos constatar os efeitos e os desdobramentos didático-pedagógicos (em um sentido amplo) durante a pandemia e no retorno da atividades presenciais da educação infantil em diferentes territórios. Mais do que isso, interessou-nos muito perscrutar de qual maneira a junção entre a pandemia e nossas existências engendrou novidades nos modos de “produção de corporeidade, improváveis de existir fora desses tempos e em grande parte desconhecidas até que o advento da infestação viral global as colocasse à tona” (BOCCHETTI, 2022, p. 3). Assim, o governo da infância na pandemia trouxe à tona alguns dispositivos que, notadamente, foram utilizados com a finalidade de disciplinar, governar e controlar a sociedade em geral, e as crianças em específico.

Tais temáticas reverberaram de igual modo nos trabalhos apresentados em nosso eixo temático, sobretudo, na produção científica apresentada por Camila Barreto Cavalcante e Dinamara Garcia Feldens. Ambas pesquisadoras apresentaram o texto intitulado de “A primeira infância como fábrica de subjetividades: um olhar da psicologia à luz da afetividade” no qual problematizam as experiências de subjetividades e o papel da escola diante da importância de “enxergar a criança no seu fazer e em seus processos de aquisição de repertório” (2022, p. 2). Não obstante, as autoras ressaltam ainda as estratégias de resistência das crianças ao buscarem possibilidades de desruptura das ações mecanizadoras e disciplinadoras no cotidiano educativo.

A partir de um olhar sensível, no entanto, é possível compreender os chamados das crianças à criação, transformação e constituição da sua identidade na busca de novas formas de ser, estar e reinventar o mundo. As pedagogias do controle, entretanto, por meio da disciplina e do governo dos corpos, interfere vorazmente no distanciamento dos sentimentos e das possibilidades imaginativas dos/as pequenos/as.

Durante o ensino remoto, além da mediação por meio de tecnologias, as crianças tiveram que lidar também com as intervenções dos adultos que, muitas vezes, as acompanhavam em suas casas ou outros ambientes, conforme salientaram Júlia Leite Cavalcante, Amana Rocha Mattos, Anna Clara da Rocha Luz e Luiza Miranda Mello e Silva (2022). Ao exporem a pesquisa “Redesenhando o chão da escola: vínculos, afetos e atravessamentos no trabalho com crianças ensino remoto” as pesquisadoras nos apresentaram narrativas referentes as investidas dos adultos sobre as crianças e as negociações estabelecidas no trabalho remoto (CAVALCANTE et al., 2022).

As autoras “reconhecem a necessidade de compreender que o corpo no trabalho remoto não está presente como na sala de aula, porém o encontro com o infantil presente na tela levantou questões sobre estes pequenos corpos, tensionando a rigidez da distância” (CAVALCANTE et al, 2022, p. 6), No escopo do debate, advertem em relação à purificação das dimensões afetivas e sexuais na sala de aula, capaz de desconectar o corpo das aprendizagens infantis.

A hierarquização, nesse contexto, se estremece à medida que as crianças encontram e traçam suas rotas de fuga, buscando espaços e possibilidades de expressão, sensibilidade de criação, como no exemplo elucidado no texto de Cavalcante et. al. (2022), durante atividades em que elas foram ouvidas e colocaram suas angustias em discussão com o grupo.

Em última análise, afirma-se que as relações de poder e os dispositivos disciplinares institucionais (medicina, escola, igreja e exército) teceram e instituíram normas, padrões e protocolos sanitários atingindo as crianças pequenas em cheio – até porque elas foram as últimas a receberem a vacina. Entretanto, essa reflexão se torna pertinente ao anotarmos a importância das tessituras e ações governamentais negacionistas no contexto social mais amplo durante a pandemia, mas, ao mesmo tempo, temos de considerar a micropolítica estabelecida no interior das experiências formativas de/as docentes na educação infantil, a fim de compreendermos o (não) lugar do corpo das crianças naquele contexto.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5ed. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? **Outra travessia**, n. 5, v. 12, 2005.

ALMEIDA, Marcus Janine. O corpo, a aula, a disciplina, a ciência. **Educação & Sociedade** (São Paulo), n.21, maiago. 1985.

BARBOSA, Isa Gonçalves; SOARES, Marcos. A. Educação infantil e pobreza infantil em tempos de pandemia no Brasil: existirá um “novo normal”? **Zero-a-seis**, n. 12, v. 23, 2021.

BOCCHETTI, André. Corpos, silêncios e disciplinas: sobre modos de confinamento e suas educações possíveis. **Pro-Posições**, n. 15, v. 33, 2022.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, v. 25, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizes-curriculares_2012.pdf. Acesso em: 18 mar. 2021.

CAVALCANTE, Camila Barreto; FEDENS, Dinamara Garcia. A primeira infância como fábrica de subjetividades: um olhar da psicologia à luz da afetividade. Anais do **VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade...** Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/87423>>. Acesso em: 22/02/2023 17:25

CAVALCANTE, Júlia Leite et al.. Redesenhando o chão da escola: vínculos, afetos e atravessamentos no trabalho com crianças ensino remoto. Anais do **VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade...** Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/87732>>. Acesso em: 22/02/2023 17:38

DALVI, Maria Amélia; QUADROS, Marta Campos de; SILVA, Kenia Adriana de Aquino Modesto. A leitura em voz alta na educação infantil: o que e como ler. GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. (Orgs.). **Literatura e educação infantil**: para ler, contar e encantar. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão - tradução de Raquel Ramalhete. 42ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LENAIN, Thierry. **Ceci tem pipi?** Tradução de: JAHN, Heloisa. Ilustrações: Delphine Durand. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.

NASCIMENTO, Cláudia Terra do; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes. A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Revista Contexto & Educação**, v. 23, n. 79, 2008.

POLATO, Roney de Castro. Gênero, sexualidade, religiosidade e escola. In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress** (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017.

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos-SP: Claraluz, 2005

SARMENTO, Manoel. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, n. 21, v.12, 2003.

_____. As crianças e os efeitos da crise pandêmica. **Público**, v. 35, jun/jul. 2020.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. SARMENTO, Manuel. **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

SILVA, Denise Reis. Infância e natureza na escola: uma relação íntima, potente, permanente e construída na coletividade. **Secretaria Municipal de Educação**. Coordenadoria Pedagógica. São Paulo: SME COPED, 2022.

SILVEIRA, Daniela Silva. Governamentalidades, saberes e políticas públicas na área de Direitos Humanos da criança e do adolescente. RESENDE, Haroldo de (Org). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SIROTA, Regina. Novo ator no campo social, **Revista Educação, Cultura e Sociologia da Infância**. n. 7, v. 22, set/out, 2021.

SISTO, Celso; MOTOYAMA, Juliane. A narração de histórias na infância. GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. (Orgs.). **Literatura e educação infantil: para ler, contar e encantar**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Por que governar a infância?** RESENDE, Haroldo de (Org). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

FÁBIO PINTO GONÇALVES DOS REIS - Possui graduação em Educação Física pela Universidade de Taubaté (1996), Mestrado em Educação pela Universidade São Francisco-USF (2005) e Doutorado pela Universidade de São Paulo-USP (2010). Atualmente é Professor Associado III da Universidade Federal de Lavras - UFLA, no Departamento de Educação Física, atuando em disciplinas pedagógicas e de fundamentação. É orientador de Mestrado no Programa de Pós-Graduação Scrito Sensu do Departamento de Educação, na linha de pesquisa: Práticas e inovações pedagógicas. É integrante do Grupo de Pesquisa “Relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente” (FESEX).

BRENO ALVARENGA ALMEIDA - Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (2016) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Lavras (2020). Atualmente é Professor Adjunto do Centro Universitário de Lavras, no curso de Pedagogia, atuando em disciplinas pedagógicas e projetos de extensão. Também atua na coordenação pedagógica do Ensino Fundamental na rede privada de educação, na cidade de Lavras. Integra o Observatório da Infância, Educação e Cultura da Ufla; o Grupo de Pesquisa em Educação Infantil, Diferenças de Gênero e Infâncias e o Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação na Contemporaneidade: a problemática da formação docente (FESEX).

KATIA BATISTA MARTINS - Professora no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Lavras (Ufla). Coordenadora Adjunta do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Educação Inclusiva e Especial. Coordenadora do Projeto de Extensão BrincArte. Graduada em Pedagogia, Mestra em Educação. Integra o Observatório da Infância, Educação e Cultura da Ufla; o Grupo de Pesquisa em Educação Infantil, Diferenças de Gênero e Infâncias e o Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação na Contemporaneidade: a problemática da formação docente. Coordenadora Adjunta do PIBID Pedagogia – Gênero e Sexualidade, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (2016-2018).

RELAÇÕES DE GÊNERO EM ESCOLAS SITUADAS EM CONTEXTO DE ALTO ÍNDICE DE VIOLÊNCIA VIVIDA POR MULHERES: RESULTADOS DE UMA AGENDA DE PESQUISA

André Luiz dos Santos Silva
Ariane Correa Pacheco
Ananda Nasai Machado de Oliveira
Carol Muller
Diênifer Monique da Conceição
Maria Angelita Cordeiro
Morgana Stein Steffens
Priscila Renata Martins
Rômulo Henrique Kunzler

INTRODUÇÃO

Este texto reúne os resultados de uma agenda de investigação que tem sido desenvolvida junto com o Grupo de Estudos sobre Relações de Gênero, Escola e Violência (GERGEV)¹. As pesquisas constituídas por esse coletivo de pesquisadoras, pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação buscam investigar as relações de gênero em escolas localizadas em regiões de alto índice de denúncia de violência doméstica e familiar contra

1 Este grupo faz parte do GRECCO, Grupo de Estudos sobre Cultura e Corpo, vinculado à UFRGS.

mulheres². Cabe destacar que esse projeto recebe o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)³ e acontece mediante parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Feevale.

Na iniciativa de reunir e sistematizar as pesquisas que foram e vêm sendo produzidas nesse coletivo, buscamos colocar em relevo dados do nosso processo investigativo que nos ajudam a pensar a produção de uma territorialidade transpassada pelas relações entre gênero e violência num contexto muito específico – uma região periférica, marcada pela vulnerabilidade social, historicamente marginalizada e negligenciada por parte do poder público em um município situado na região metropolitana de Porto Alegre/RS.

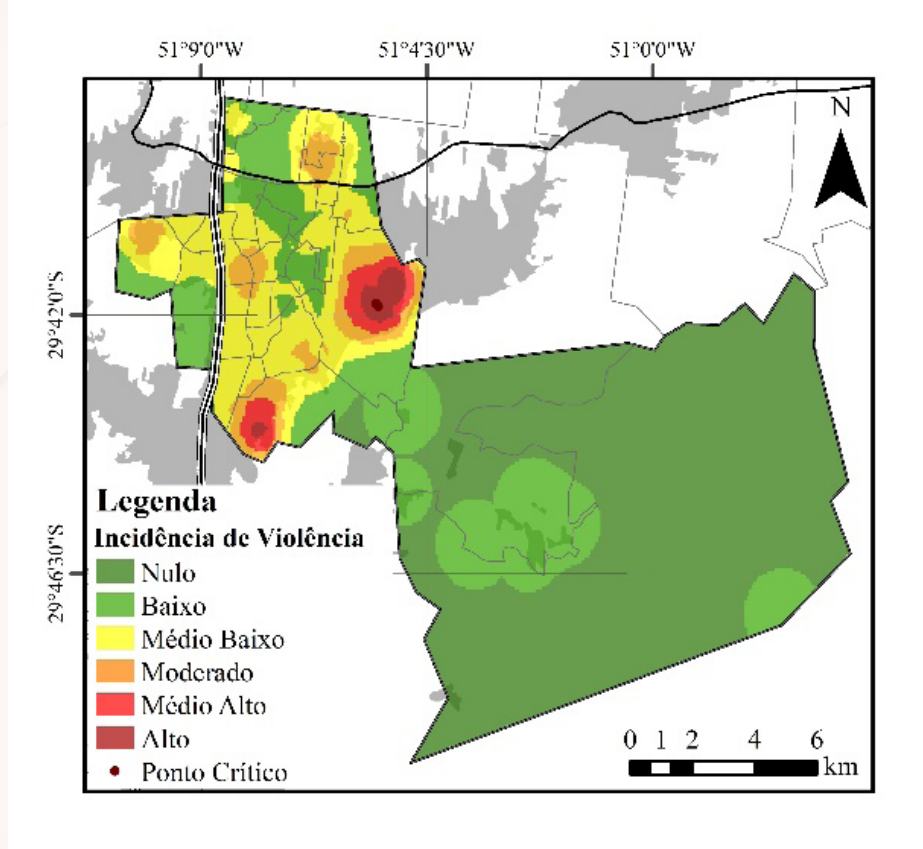
Metodologicamente, a identificação dessa região se deu pelo acesso aos endereços das ocorrências de crimes de violência doméstica⁴ e familiar registrados nos inquéritos policiais da Delegacia Especializada de Atenção às Mulheres (DEAM) do município. Desse processo, foi possível mapear regiões de alta incidência de denúncia (Imagem1), identificar as escolas adjacentes às zonas críticas de violência (Imagem 2), estabelecer parcerias com algumas dessas escolas e buscar compreender os modos como as relações de gênero se estabeleciam naquele contexto.

2 Projeto aprovado e validado pelos comitês de ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Feevale, sob o número 88110518.2.0000.5348.

3 Por meio dos Editais: MCTIC/CNPq N° 28/2018 – Universal e 40/2022 - Políticas públicas para o desenvolvimento humano e social.

4 Foram coletados os dados referentes aos endereços de ocorrência dos seguintes crimes: agressão, estupro, estupro de vulneráveis, tentativas de feminicídio e feminicídio

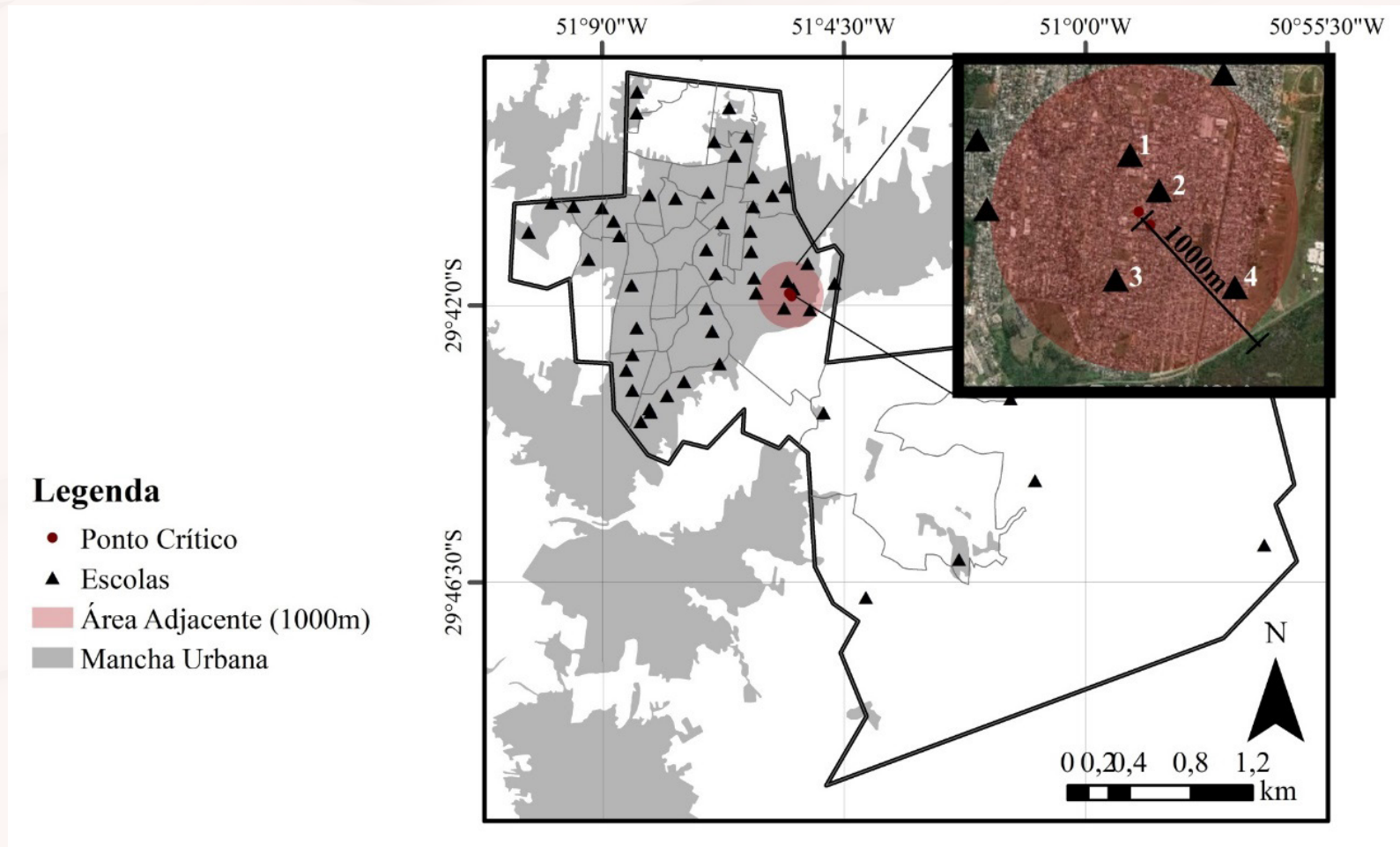
Imagem 1 – Mapa de incidência de violência vivida por mulheres do município de Novo Hamburgo



Fonte: Elaborado pelos autores⁵

5 O artigo “Gênero, mulher, crime e violência” (SILVA, MAYER e RIEGEL, 2021) coloca em discussão a metodologia de produção dos mapas aqui apresentados.

Imagem 2 – Mapa de identificação das escolas parceiras



Fonte: Silva, Meyer e Riegel (2021)

As investigações que serão apresentadas a seguir tomam a violência como ação sustentada em diferentes discursividades que designam, estabelecem e sistematizam as normas de gênero e sexualidade e, com isso, produzem um conjunto de condições que tornam os abusos possíveis (MEYER, 2009). Para além disso, os próprios resultados das pesquisas foram nos dando pistas acerca dos efeitos da violência como ação reguladora das condutas. De acordo com Silva, Meyer e Riegel (2021, p.10 e 11), “em meio às dinâmicas conflitivas que se transformam em violência, a assimetria e a reificação das desigualdades de gênero não só são levadas ao extremo como produzem efeitos nos processos de governo de si e dos outros.”

Partindo desse entendimento, o texto que segue está estruturado em 7 notas que sumarizam os resultados da agenda de pesquisa desenvolvida junto com nosso projeto de investigação mais amplo. Sem a pretensão de buscar um eixo que unifique todos os resultados, nosso intento aqui é oferecer pistas para pensar tanto as possibilidades de tensionamento e as linhas de escape, quanto os efeitos de reforço às culturas abusivas estabelecidas pela relação entre gênero, violência e escola.

NOTA 1 – “NEM RELAXADA, NEM PREVALECIDA”: A HONRA MASCULINA SOB PERIGO

Ao discutir os relacionamentos afetivos e suas relações com a violência doméstica e familiar, Maria Angelita Cordeiro (2018) coordenou um grupo focal com alunos e alunas do 7º ano do ensino fundamental, colocando em pauta temas como: cuidados com a casa, com os filhos e família, bem como práticas de lazer e sociabilidade. Entre as imagens e vídeos apresentados no grupo focal, foi possível perceber a compreensão acerca do que significava ser uma mulher “relaxada” e uma “mulher pra casar” naquele contexto.

Os cuidados com a casa e com os filhos se constitui para boa parte dos alunos e alunas da escola como reponsabilidade precípua das mulheres. Os homens, segundo a turma, podem e devem colaborar com os afazeres domésticos, mas a responsabilidade não parecia ser deles. Nesse processo, os alunos e alunas da escola vão nos dizendo sobre expectativas de gênero que informam sobre o que era adequado, tolerado e inconcebível para as mulheres.

As práticas de divertimento, na visão deles, poderiam ser adotadas por elas, porém após a conclusão das tarefas domésticas diárias, como visto nesta fala de um desses alunos: “não que ela não possa ter um tempo só dela, mas primeiro ela tem que cuidar da casa e dos filhos”.

A condição de “relaxada”, adjetivo atribuído às mulheres que não cumprem com seus “deveres”, parece se constituir como marca que deve ser evitada pelas meninas e instrumento mobilizado pelos meninos para organizar o “mercado do casamento” naquela comunidade. Segundo um dos rapazes: “pra começar que eu não ia nem casar com uma mulher que não é muito de cuidar e arrumar as coisas”.

Para os garotos, além do cuidado com a família, casa e filhos, os modos de se vestir e a boa conduta nos espaços públicos seriam fundamentais para distinguir o que é apropriado e inadequado para suas possíveis namoradas e esposas. Por meio do grupo focal, foi possível perceber que a honra masculina parecia ser abalada pelas condutas desviantes de mulheres com proximidade de parentesco ou ainda aquelas que se relacionam com eles afetivamente. Um dos rapazes foi categórico ao sinalizar que não permitiria à sua mãe o uso de roupas justas ou curtas. Em outro momento, um outro aluno hipoteticamente descreve a seguinte cena: imaginem, “eu estou lá no bar com meus amigos e aí chega ela com uma sainha curta e vários homens olhando. Fica ruim né”. Nesse mesmo momento, outro menino, a fim de finalizar o debate, dispara “minha namorada é crente não usa roupa curta”.

Em meio a esse debate, um rapaz sinaliza sobre sua postura, caso a sua namorada despertasse os olhares de outros homens da comunidade: “aí eu vou estar cuidando, vou me preocupar com o que é meu”. Naquele momento, a mediadora do grupo focal intervém: “então cada namorado que cuide da sua namorada, é isso?” Como resposta, os meninos unanimemente concordam.

Assim como nos aponta Cláudia Fonseca (2004), a honra masculina para aqueles rapazes está intimamente relacionada às condutas das mulheres que fazem parte de seus círculos mais próximos. Como mecanismo de manutenção dessa honra, instaura-se um processo de vigília, nomeada pelos alunos da escola como “cuidado” acerca dos modos de se portar e se vestir de suas mães, irmãs e namoradas.

NOTA 2 - “ISSO AINDA TEM AQUI, A MULHER TEM QUE SER DONA DE CASA”: PERCEPÇÕES DE UMA EQUIPE DIRETIVA ACERCA DA VIOLÊNCIA VIVIDA POR MULHERES

Ao ouvir o corpo diretivo (Diretora, Vice-diretora e Orientadora Pedagógica) de uma das escolas situadas no território onde a pesquisa acontece, Caroline Muller (2018) encontrou resultados muito próximos daqueles encontrados por Maria Angelita Cordeiro (2018). Nas imediações da escola investigada, foi possível perceber que parte

das famílias estruturam suas relações apoiadas em lugares de gênero muito distintos para homens e mulheres, estabelecendo “limites” a algumas das mulheres que lá vivem.

Não foram poucas as menções ao impedimento ao trabalho assalariado, ao trabalho fora de casa e ao convívio com amigos (as). Nesse processo, acabam por adotar o lar como espaço primordial de seus afazeres, tomando a limpeza da casa e o cuidado com os filhos como funções principais.

O casamento e a maternidade se constituem como reponsabilidade das adolescentes ainda em fase escolar. Segundo a coordenadora pedagógica da escola:

A gente teve uma situação que a gente conversou com a família... ela não pode perder o estudo, ela tem que continuar estudando, a família concordou com a gente, e depois a menina nunca mais apareceu na escola. A família foi conivente. [...] é normal, [...] ser mãe com 13 anos, ser dona de casa e largar os estudos (MULLER, 2018, p.12).

Mediados pelo alto número de igrejas e templos, algumas compreensões sobre o que é pertinente, sobretudo para as alunas passaria pelo aval dos líderes religiosos. No depoimento de uma das professoras que compõe a equipe diretiva da escola, tivemos acesso à história de uma aluna que apresentava alta performance no atletismo, mas que teria sido impedida de participar das competições escolares devido ingerência do pastor. Segundo a coordenadora pedagógica: “a menina foi proibida de participar do campeonato pois o pastor não aceitou que ela competisse porque esporte não é prática adequada às mulheres” (MULLER, 2018, p.16). Das vestimentas às práticas corporais, passando pelo corte de cabelo e pela proibição do uso de certos produtos de beleza, boa parte das alunas da escola é narrada pela equipe diretiva como umas “senhorinhas”, cujas vivências escolares têm sido atravessadas por um conjunto de interdições que marcam o que é desejável e o que é inconcebível para as mulheres.

Compreender as relações de gênero e suas expectativas forjadas nas especificidades do contexto da escola investigada foi fundamental para levantarmos algumas pistas sobre quais bases a violência está assentada. Nesse sentido, as prescrições para o cuidado com lar, com os filhos e maridos parece ocupar boa parte da vida das mulheres e daquela comunidade. Os limites estabelecidos entre o permitido, o consentido e o proibido acerca dos espaços públicos e privados, constituem-se como rígidos e pouco problematizados. Os modos de ser, portar-se e

vestir-se, principalmente para as meninas daquela comunidade, constituem-se como normas de gênero que sugerem balizar condutas daqueles e daquelas envolvidos em situações de violência.

NOTA 3 – “SÃO TEMAS QUE A GENTE REALMENTE NÃO TRABALHA” – CONCEPÇÕES DE UMA EQUIPE DIRETIVA SOBRE A VIOLÊNCIA DE GÊNERO

A pesquisa de Priscila Renata Martins (2017) partiu de um ‘corte’ muito específico no processo do mapeamento das incidências de violência. Centrada em uma região de alto índice de denúncias de ameaças, a autora entrevistou a Diretora e a Coordenadora Pedagógica de uma escola de ensino fundamental incompleto (1º ao 5º ano).

Para as colaboradoras do estudo, o contexto de ameaça que perpassava a vida de muitas das mulheres da comunidade não se constituía como algo perceptível. Apesar do desconhecimento e da surpresa, foram capazes de atribuir as causas da violência doméstica e familiar a fatores como drogas, bebidas alcoólicas e às vulnerabilidades sociais como pobreza e precariedade das habitações. De acordo com elas, as assimetrias de gênero não pareciam fazer parte dos contextos de abuso. Cabe ressaltar que na região onde a escola está inserida havia numerosas igrejas neopentecostais, numa proporção de 5 igrejas por escola. Buscamos saber se haveria, na opinião delas, alguma relação entre as diretrizes religiosas para as condutas conjugais e o alto índice de ameaça sofrida pelas mulheres da região e, como resposta, as colaboradoras foram categóricas: a violência seria efeito da falta de religiosidade. Para elas, o quadro poderia ser atenuado caso a comunidade frequentasse mais às igrejas.

Ao longo do estudo, foi possível perceber certa dificuldade das colaboradoras em ler as dinâmicas de gênero na sociedade. Para elas, gênero era entendido como sinônimo de “masculino e feminino” e que não teriam tido acesso a essas discussões acadêmicas, nem na formação inicial, nem na formação continuada. A dificuldade em compreenderem gênero como um organizador do social e da cultura que, portanto, forja desigualdades e lugares distintos de exercício de poder, gerava como efeito uma leitura pouco problematizadora dos contextos sociais. Em seus depoimentos, não percebiam essas relações no cotidiano escolar, onde as interações e brincadeiras, para elas, eram despidas de qualquer atravessamento e assimetria, assim as dinâmicas de gênero estariam em um lugar neutro, esvaziado de tensões políticas.

Ao mesmo tempo que afirmavam não perceber as dinâmicas gênero presentes no ambiente escolar, várias das falas da equipe deixaram evidente o quanto o tema permeava a realidade da escola. Ao longo do depoimento, a diretora rememorou um ex-aluno da escola cuja expressão de gênero se distanciava das masculinidades heterocentradas. Em sua fala, atestou sobre os esforços coletivos para regular os comportamentos do menino, que eram lidos pelo corpo docente como indício de homossexualidade, e do insucesso deste esforço, pois, como citou a diretora, ainda hoje ele “é bem homossexual mesmo, não adianta”.

Ao não enxergar os efeitos das dinâmicas produzidas por gênero, as colaboradoras do estudo agiam pelas ausências manifestadas na falta de discussões com a comunidade escolar, assim como na invisibilização dos embates e desigualdades, colaborando para a perpetuação e naturalização das assimetrias que permitem que uma cultura violenta de gênero se estabeleça.

NOTA 4 – A HOMOFOBIA E A VIOLÊNCIA ACIONADA ENTRE OS RAPAZES EM DEFESA DA DIGNIDADE MASCULINA

O quarto estudo que acionamos coloca em questão a relação estabelecida entre os rapazes de uma certa escola que parecem tomar, segundo os estudos de Rômulo Henrique Kunzler (2022), a homofobia como naturalizada. Presente em diversos momentos, insultos homofóbicos foram descritos nas brincadeiras no pátio, na sala de aula, nos momentos de início e fim das atividades escolares como um mecanismo regulador das condutas masculinas. De acordo com um dos colabores da pesquisa:

[...] a gente estava jogando e a plateia estava torcendo. Se o time levasse um gol chamavam de ‘bixinha’, de ‘franguinho’, essas coisas, as pessoas que estavam jogando na linha que perdiam a bola ou perdiam um gol, eram chamadas de ‘bixinha’ e mais outras coisas [...] (Maicon em entrevista a KUNZLER, 2022, p.168)

As ofensas homofóbicas parecem ser proferidas no sentido de condenar e desaprovar as condutas não adequadas de alguns rapazes daquela escola e assim as prerrogativas daqueles que cumprem com as expectativas de uma masculinidade heterocentrada são reafirmadas. Assim, esse mesmo processo que visava desqualificar o outro, constitui-se como ação que reitera a centralidade e, portanto, os privilégios das masculinidades normativas.

Tomada como prática relacional, esse jogo que expõe o inadequado e reitera a norma, dá a ver outros mecanismos a ele associados. A exemplo disso, o modo de reação à ofensa homofóbica parece se constituir como um outro tipo de exame para as masculinidades postas sob suspeição. Assim sendo, se ser chamado de “mulherzinha” naquele contexto se constituía como inegável ofensa, a maneira como lidavam com essa ofensa poderia se caracterizar como procedimento capaz de reestabelecer a dignidade masculina ou colocar o ofendido em condição de maior desonra. O modo de reação à ofensa, portanto, parece se constituir como um tipo de demonstração capaz de devolver a honradez de condutas masculinas ‘legítimas’ ou reiterar a infâmia de ser associado a características tidas como femininas e/ou dos homens gays.

É nesse ponto de conexão entre a honra manchada pelos adjetivos homofóbicos e a possibilidade de revidar a ofensa com hombridade e destemor, que as brigas parecem se constituir como algo esperado, legitimado e capaz de restituir a dignidade masculina.

NOTA 5 – INFÂNCIAS VIOLADAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE PROFESSORAS/ES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com o objetivo de compreender os desafios e as possibilidades enfrentadas pelos professores da educação infantil ao lidar com casos de violência sexual sofrida pelas crianças da comunidade escolar, Ananda Nasai Machado de Oliveira (2019), sob orientação de Suelen Bomfim Nobrel, procedeu um grupo focal com professoras e equipe diretiva de uma escola de Educação Infantil localizada na Zona Crítica de Estupro de Vulneráveis (crianças) do município.

O percurso investigativo revelou que um dos principais desafios apontados pela escola é a ausência de formações iniciais e continuadas acerca da temática e a dificuldade em se obter provas mais contundentes sobre as violações nas vítimas. Tendo em vista se tratar de crianças muito pequenas que, por vezes, não conseguem comunicar as agressões vivenciadas, somado aos contextos de violência e vulnerabilidade social daquele território, geram sentimento de insegurança em formalizar as denúncias, por parte da instituição.

Entretanto, apesar de conviverem com constante receio de evasão escolar e/ou represálias das famílias e agressores/as, o professorado daquela escola se dedica à prevenção de violências no espaço escolar, mediante permanente olhar atento e sensível, mantendo o contínuo registro do desenvolvimento dos alunos e acompanhamento de quaisquer sinais de abuso que podem servir para denunciar e romper com o ciclo de violências.

O pensamento é o seguinte: vou denunciar sim! Mesmo que não vá adiantar, [...]. Porque eu como professora sei que vou me indispor e mesmo depois vai que dê tudo igual e ainda vou correr risco de vida [...] A minha resposta é sim, eu vou correr esse risco sim! Porque não é só por mim é pelas crianças (OLIVEIRA, 2019, p.65)

Cientes da necessidade de se posicionarem acerca da importância de se trabalhar educação sexual com enfoque na prevenção de abusos e violências, os professores e equipe diretiva buscam tematizar as relações de gênero e sexualidade desde a Educação Infantil como ferramenta capaz de potencializar a autonomia e proteção das crianças.

NOTA 6 – GÊNERO, PRÁTICAS CORPORAIS E RECREIO: DISPUTAS E NEGOCIAÇÕES ENTRE ALUNOS E ALUNAS NA ESCOLA

A pesquisa desenvolvida por Morgana Stein Steffens (2020) se dedicou a analisar como as relações de gênero atravessavam as práticas corporais no recreio em uma das escolas situadas nessa região com altos índices de denúncias na DEAM do município. Metodologicamente, esse estudo se constituiu em meio às medidas sanitárias implementadas a partir de uma situação pandêmica, ocasionada pela COVID-19, que gerou um conjunto de medidas restritivas e de isolamento social também naquela comunidade escolar. Se as aulas foram deslocadas para o ambiente virtual, as estratégias metodológicas foram também engendradas nesse arranjo e a pesquisa se deslocou para dentro das casas de estudantes das turmas do 6º ao 8º ano do ensino fundamental, especialmente por meio de materiais didáticos produzidos para as aulas e conteúdos desenvolvidos pela Educação Física (PACHECO, STEFFENS, SILVA, 2022).

Por meio da análise de dados produzidos a partir de um conjunto de questionários, vídeos e perguntas enviadas aos alunos e alunas, foi possível compreender que ao relatar suas vivências no recreio escolar, os interesses se deslocavam das brincadeiras, mais frequentes entre as respostas dos alunos e alunas do 6º ano, para os esportes, práticas indicadas com maior recorrência entre os/as estudantes do 8º ano. Nesse deslocamento dos interesses, percebemos a acentuação das diferenças e disputas entre meninos e meninas no espaço escolar.

A presença dos esportes como pauta da escola e as suas profundas raízes históricas e culturais que dividem meninos e meninas, homens e mulheres nas práticas esportivas, levou-nos à discussão sobre as disputas por

espaço, sobretudo da quadra de futebol, durante o recreio. Foi nesse processo que entramos em contato com as narrativas de alunas e alunos que demarcavam uma passagem entre “a gente jogava quando dava” (STEFFENS, 2020, p. 69), para uma reivindicação por parte das meninas para que a equipe diretiva garantisse o ‘dia delas’ usarem a quadra, sem a interrupção dos meninos, durante dois dias da semana.

A situação de produzir essa pesquisa em meio à pandemia nos levou a perceber um conjunto de tensões quando a ‘temática gênero’ entrou na pauta, não somente dos conteúdos escolares, mas quando os instrumentos da pesquisa foram descolocados para dentro das casas dos/as estudantes. Dentre os dados que nos chamaram a atenção, enfatizamos, em primeiro lugar, que à medida que acentuávamos as desigualdades, discriminações e expectativas sobre as condutas atribuídas a homens/meninos e mulheres/meninas nas perguntas, para as respostas o termo “gênero” e “desigualdade de gênero”, eram acionadas pelos alunos e alunas para explicar as situações, sem que tivéssemos utilizados essas palavras. Um segundo ponto constatado foi que, no total, de 130 crianças e adolescentes que foram convidados a participar do estudo, contamos com apenas 67% das respostas, pois os familiares não autorizaram a participação de 33% dos alunos e alunas. Além disso, cabe considerar que quando realizamos o recorte apenas de estudantes do 8º ano do ensino fundamental, contamos apenas com 47% dos alunos e alunas respondendo aos instrumentos, sendo que os meninos foram os menos autorizados pelos familiares a participar da pesquisa.

No decorrer desse estudo, nos foi possível encontrar pistas sobre como as relações de gênero atravessavam as práticas corporais e como eram vividos os recreios quando a escola tinha os alunos e alunas do 6º, 7º e 8º ano transitando, negociando e disputando os seus espaços presencialmente. Além disso, dada a situação de continuar a fazer pesquisas em meio às medidas de isolamento social à época, em alguma medida, esses instrumentos levaram as discussões sobre gênero para dentro das casas em uma região demarcada pela violência contra as mulheres. Nesse contexto, o impedimento de participação de estudantes, as respostas nitidamente preenchidas por adultos e as alunas e alunos se posicionando sobre essa pauta nos mostrou um conjunto de barreiras, mas também deixou em evidência os espaços de ruptura e resistência que vêm sendo produzidos por estudantes e pela escola que nos ofereceu os caminhos para o desenvolvimento do estudo.

NOTA 7 – MULHERES NEGRAS E VIOLÊNCIA: ESCRIVÊNCIAS EM TERRITÓRIO MARCADO PELOS ALTOS ÍNDICES DE DENÚNCIAS DE CRIMES CONTRA PRETAS E PARDAS

Ao tratar das trajetórias de mulheres pretas na região onde se inscreve a nossa pesquisa, Diênifer Monique da Conceição (2022) produz pistas sobre os modos como a intersecção entre raça, gênero e classe funcionam como um mecanismo capaz de subjetivar mulheres que, apesar de reconhecerem o abuso, não o percebem como algo digno de ser denunciado. Ao narrar as redes de relações de mulheres pretas, a autora coloca em evidência um complexo aparato que envolve família, escola e relações afetivas e conjugais que ensina as mulheres e meninas pretas a suportarem a violência.

De acordo com as interlocutoras, a experiência escolar colocou em operação mecanismos racistas violentos; e teria sido nesse lugar que as ofensas e tratamentos íferos as ensinaram sobre o lugar representativo, subalterno, destinado a elas. Porém, essa conversa aponta que as relações familiares também ocuparam um posto violento nas produções das subjetividades das interlocutoras. Foi possível reconhecer, nas narrativas dessas mulheres, que os sentimentos de inferioridade produzido, em boa medida, por seus núcleos familiares tomam a cor da pele e traços negros como marcas que devem ser atenuadas pelo processo de embranquecimento – herança de um projeto eugenista que tinha por finalidade a “melhoria da raça” via miscigenação.

Esse sentimento de inferiorização atravessa as relações afetivas e conjugais, na medida em que a esse corpo preto feminino não é destinado o amor, pois não representa o belo e o ideal para casar, mas fortemente estigmatizado por uma hipersexualização construída socialmente e que as violenta. Foi possível perceber ainda que quando as violências atingiam seus seus corpos, elas se responsabilizavam pela violência sofrida e suportavam, devido ao entendimento socialmente construído de inferiorização.

Em uma territorialidade marginalizada e que apaga contribuições pretas, há mulheres negras construídas na inferiorização de seus corpos, mas que se mantêm fortes, camufladas nas dores, marcadas pelas tentativas de abusos, pelo amor que não as pertence e pela fusão dos seus corpos à subserviência. Desde muito cedo tiveram que aprender a lidar sozinhas com a violência, criando estratégias para suportar.

As interlocutoras ainda expressaram um sentimento de gestoras da comunidade, pois gestam trajetórias de semelhantes, cuidam como guardiãs dos seus, evitam que aconteça com seus próximos os atravessamentos que chegaram até elas. A percepção sobre os corpos, a construção de redes de relações, os pertencimentos ao longo das trajetórias naturalizam a violência, assim como naturalizam a responsabilidade de cuidado direcionado ‘somente’ ao outro, compreendido como vulnerável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessas discussões e em meio a diferentes pesquisas realizadas em uma região marcada por altos índices de denúncias dos crimes de lesão corporal, estupro, tentativa de estupro, feminicídio e tentativa de feminicídio contra mulheres e crianças, que passamos a considerar um conjunto de dados que nos mostram que as relações de gênero produzem as condições para que as violências aconteçam. Em nome da manutenção da honra dos rapazes, um processo de vigília passa a fazer parte da regulação de conduta das mães, irmãs e namoradas, que aprendem como ser e se portar. As ofensas homofóbicas se constituem como importante balizador da hombridade e destemor se constituindo, como motivo para os conflitos estabelecidos entre os homens, prática capaz de restituir a dignidade masculina.

Naquele mesmo contexto, a invisibilização dos embates e desigualdades de gênero e raça nos processos de formação escolar acabam colaborando para a perpetuação e naturalização das assimetrias que permitem que uma cultura violenta se estabeleça, sobretudo com as mulheres pretas e pardas.

No entanto, também nos deparamos com professoras/es que naquele mesmo território buscam tematizar as relações de gênero e sexualidade desde a educação infantil, produzindo um conjunto de instrumentos e possibilidades de cuidado, proteção e prevenção às violências e abusos baseados em gênero, mecanismos que emancipam crianças, adolescentes e suas famílias que vivem e constroem aquela territorialidade.

REFERÊNCIAS

CONCEIÇÃO, Diênifer Monique. Mulheres negras e violência: trajetórias de vida em território marcado pelos altos índices de denúncias de crimes contra pretas e pardas no município de NOVO HAMBURGO/RS. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Educação Física. Novo Hamburgo/RS, 2002.

CORDEIRO, Maria Angelita – Nem Relaxada, nem prevalecida: expectativas de gênero em uma região de alto índice de violência contra as mulheres. Feira de Iniciação Científica (10: 2018: Novo Hamburgo, RS) Anais da Feira de Iniciação Científica [recurso eletrônico] – Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2018.

FONSECA, Cláudia. Família, Fofoca e Honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004.

KUNZLER, Rômulo Henrique; SILVA, André Luiz dos Santos; PACHECO, Ariane Correa. Homofobia e masculinidades na escola: um estudo em uma região de alto índice de denúncias de crimes de violência doméstica e familiar contra a mulher. In: Arnaldo Sifuentes Leitão, Mateus Camargo Pereira. (Org.). Educações Físicas: temas emergentes para mundos (im)possíveis. 1 ed. Curitiba: CRV, 2022, v. 1, p. 161-176.

MARTINS, Priscila Renata. “São temas que a gente realmente não trabalha”: concepções de uma equipe diretiva sobre a violência de gênero. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Pedagogia. Novo Hamburgo/RS, 2002.

MEYER, Dagmar Estermann. Corpo, violência e educação: Uma abordagem de gênero. In: JUNQUEIRA, Ricardo. Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Editora MEC/Unesco, 2009.

MULLER, Caroline. “Isso ainda tem aqui, a mulher tem que ser dona de casa”: Percepções de uma equipe diretiva acerca da violência vivida por mulheres. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Universidade Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2018.

OLIVEIRA, Ananda Nasai Machado de. Infâncias violadas: desafios e possibilidades dos professores na Educação Infantil. 2019. 110 f. Monografia (Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2019.

PACHECO, Ariane Corrêa; STEFFENS, Morgana Stein; SILVA, André Luiz dos Santos. Datada pela pandemia: o percurso metodológico de uma pesquisa sobre gênero com a escola. Texto em processo de editoração do livro “O impacto da pandemia nas pesquisas em Ciências do Movimento Humano”. A ser publicado pela Editora da UFSM.

SILVA, André Luis dos Santos; MEYER, Dagmar Estermann; RIEGEL, Roberta Plangg. Gênero, mulher, crime e violência: Relações e tensionamentos. Revista **Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 59, 2021. DOI: 10.21680/1981-1802.2021v59n59ID24637. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/24637>. Acesso em: 25 fev. 2023.

STEFFENS, Morgana Stein. Gênero, práticas corporais e recreio: disputas e negociações entre alunos e alunas de uma escola situada em região de alto índice de violências contra mulheres em Novo Hamburgo/RS. 2020. 114 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2020.

ANDRÉ LUIZ DOS SANTOS SILVA – Pós Doutor em Educação pela UFRGS, Professor dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física (UFRGS), Professor do Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH/UFRGS). Coordenador do Grupo de Estudos sobre Cultura e Corpo - GRECCO.

ARIANE CORRÊA PACHECO – Doutora em Ciências do Movimento Humano pela UFRGS. Coordenadora do Grupo de Estudos em Relações de Gênero, Educação e Violência e integrante do Grupo de Estudos Socioculturais em Educação Física. Professora da Universidade Federal de Santa Maria.

ANANDA NASAI MACHADO DE OLIVEIRA – Mestra em Psicologia pela Universidade Feevale, graduação em Pedagogia também pela Universidade Feevale. Professora no município de Novo Hamburgo-RS.

CAROLINE MULLER – Licenciada em Educação Física pela Universidade Feevale, Pós-graduada em Educação Especial e Psicomotricidade, Professora das redes municipais de Taquara e Sapiranga.

DIÊNIFER MONIQUE DA CONCEIÇÃO – Mestranda em Ciências do Movimento Humano pela UFRGS, Licenciada em Educação Física pela Universidade Feevale. Integrante do Grupo de Estudos sobre Relações de Gênero e Violência – GERGEV e Grupo de Estudos sobre Cultura e Corpo – GRECCO.

MARIA ANGELITA CORDEIRO - Licenciada em Educação Física pela Universidade Feevale. Professora da rede municipal de Monenegro.

MORGANA STEIN STEFFENS - Licenciada em Educação Física pela Universidade Feevale. Professora da rede municipal de Feliz.

PRISCILA RENATA MARTINS – Licenciada em Pedagogia pela Universidade Feevale. Professora da rede municipal de Ensino de Novo Hamburgo.

ROMULO HENRIQUE KUNZLER – Licenciado em Educação Física pela Universidade Feevale. Professor da rede municipal de Ensino de Novo Hamburgo.

REFLEXÕES SOBRE O EIXO TEMÁTICO 30

“PRÁTICAS CORPORAIS: DIÁLOGOS COM CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE”

Leandro Teofilo de Brito
Fabiano Pries Devede

INTRODUÇÃO

Este capítulo é fruto de reflexões construídas do eixo temático intitulado “Práticas corporais: diálogos com corpo, gênero e sexualidade”, presente no VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação, Gênero, Saúde e Sustentabilidade, cujo tema central foi “Memórias, lutas e insurgências nas educações”. O evento foi apoiado por diversas Instituições de Ensino Superior (IES): FURG, UFU, UFRGS, UFPA, UFJF, UMINHO, UFMS, UESB e UEM; o que denota a sua representatividade no campo dos Estudos de Gênero e Sexualidade. Em detrimento da permanência da pandemia de Covid19, o evento foi realizado em formato online, no ano de 2022, contando com trinta e seis eixos temáticos para submissão de trabalhos, além de atividades de reuniões de grupos de pesquisa, lançamento de livros, apresentação de trabalhos, conferência de abertura e mesas temáticas, compostas por intelectuais do Brasil e do exterior.

No âmbito deste Seminário Internacional, o Grupo de Trabalho Temático Gênero (GTT 07) do Colégio Brasileiro de Esporte (CBCE), propôs o eixo temático 30, Práticas corporais: diálogos com corpo, gênero e sexualidade, após deliberações com o seu comitê científico. O intuito deste eixo temático foi reunir pesquisas acerca dos temas gênero, e sexualidade no campo de conhecimento mais amplo da Educação Física (EF) e de áreas afins, tematizando as práticas corporais atravessadas pelo gênero e outros marcadores da diferença, tais como raça, classe, geração, regionalidade, nacionalidade, sexualidade, religião, deficiência, entre outros.

A trajetória do GTT Gênero se inicia no XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) e II Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE), em 2005, quando pesquisadores(as) pioneiros(as) da área apontaram uma dispersão dos trabalhos sobre “Gênero” nos demais GTTs do CBCE. Na ocasião, um documento foi encaminhado à Direção Nacional do CBCE (DN-CBCE), com argumentos para a criação de um GTT que reunisse estudos sobre “Gênero”. Em 2011, outro documento foi produzido, compilando a produção acadêmica apresentada nos eventos de 2007 e 2009, reforçando a solicitação anteriormente encaminhada à DN-CBCE. Após lutas e disputas, a criação do GTT Gênero foi autorizada em 2013, no XVIII CONBRACE e V CONICE, realizado em Brasília. Desde 2015, quando recebeu trabalhos pela primeira vez no XIX CONBRACE e VI CONICE, em Vitória, o GTT Gênero tem produzido conhecimento sobre os Estudos de Gênero na EF e áreas afins, a partir de ações como publicações nos formatos livro, dossiês em periódicos, simpósios temáticos em eventos sobre Gênero, tal qual a do referido eixo temático no VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação, Gênero, Saúde e Sustentabilidade; além de propostas formativas que debatem o gênero e suas intersecções (FRANÇA et al., 2022).

O GTT Gênero vem recebendo um número cada vez maior de trabalhos a cada CONBRACE, constatando-se um crescimento no interesse de envio de propostas de pesquisadoras e pesquisadores que se dedicam ao campo de estudos de gênero e sexualidade na EF e áreas afins. Desse modo, tivemos o objetivo de ampliar, para além do CONBRACE e do CONICE, as reflexões ocorridas no âmbito do GTT Gênero, visando construir espaços de interlocução com intelectuais de outras áreas, que se debruçam sobre a referida temática, conferindo maior visibilidade à pesquisa sobre gênero e sexualidade na EF, em um evento já consolidado e especializado na área dos estudos de gênero e sexualidade.

ESTUDOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EF BRASILEIRA

Os estudos de gênero – ainda sem articulação com a categoria sexualidade - emergiram no campo acadêmico da EF entre os anos de 1980 e 1990, consolidando-se com a inserção de profissionais da área em Programas de Pós-Graduação (DEVIDE et al., 2011; GOELLNER, 2014; DEVIDE, 2020). Nomes como Elaine Romero, Maria Eustáquia Salvadora de Sousa, Silvana Goellner, Ludmila Mourão, Helena Altmann, Maria do Carmo Saraiva, Jorge Knijnik, Fabiano Devidе, entre outros/as ganharam destaque como pesquisadoras e pesquisadores do campo acadêmico

dos estudos de gênero e sexualidade ao contribuírem para área, abrindo caminhos com a publicação de obras nos formatos de livros pioneiros, dissertações e teses inaugurais e artigos que se tornaram referência. Esta produção inicial, localizada, sobretudo, entre as décadas de 1990 e 2000, colaborou para o reconhecimento dessa discussão na produção acadêmica da EF, com a abertura de linhas de pesquisa em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em EF em diferentes IES.

Atualmente, com as demandas contemporâneas sobre diferentes áreas de estudo, que emergiram em contextos sociais diversos, houve uma ampliação desse escopo para temáticas, entre as quais, a das masculinidades, da transgeneridade, da intersexualidade, da orientação sexual e da LGBTIfobia, que passaram a se fazer presentes nas pesquisas da área em diferentes contextos, como da escola, do esporte (seja educacional, de participação ou de alto-rendimento), da mídia esportiva, da História das Mulheres no esporte, da gestão esportiva, do Olimpismo, entre outros temas onde o gênero e a sexualidade têm emergido (DEVIDE, 2020; DEVIDE, BRITO, 2021).

Os levantamentos recentes de Sabatel et al. (2016), de Wenetz, Schwengber e Dornelles (2017); de Portilho, Brito e Santos (2020); de Almeida e Devide (2021, 2022) e de França et al. (2022), permitem identificar avanços nos Estudos de Gênero no campo da EF nacional, como o uso da dimensão relacional do gênero, o questionamento da ordem sexo-gênero-desejo, uma consolidação da temática nos Programas de Pós-Graduação, mais eventos científicos e grupos de pesquisa cadastrados no CNPq, dossiês sobre ‘Gênero’ e ‘Sexualidade’ em periódicos, emergência de Grupos de Trabalho, ampliação de referenciais teóricos utilizados nas pesquisas, além de temáticas emergentes, como sexualidades, masculinidades, LGBTIfobia, intersexualidade e transgeneridade; expansão da publicação de livros na EF desde 1995, com a obra pioneira organizada por Romero (1995), intitulada “Mulheres em Movimento”, que inaugurou uma produção acadêmica dos Estudos de Gênero na EF com ênfase nas questões que afetavam as mulheres; até obras notadamente pioneiras, como os livros de Dornelles, Wenetz e Schwengber (2017), intitulado “Educação Física e Sexualidade”; de Pereira e Silva (2019), com o título “Educação Física, Esporte e *Queer*”; e de Devide e Brito (2021), intitulado “Estudos das Masculinidades na Educação Física e no Esporte”, inaugurando, respectivamente, debates sobre os temas da sexualidade, das identidades trans e das masculinidades no âmbito dos Estudos de Gênero na EF no Brasil.

No contexto da produção recente, diferentes abordagens têm sido utilizadas, como a teoria feminista pós-estruturalista (SCOTT, 1995; BUTLER, 2015), que dominou boa parte dos estudos do campo; além de, mais recentemente, outras perspectivas teóricas, como o feminismo pós-colonial e decolonial, visibilizando a abordagem

interseccional (AKOTIRENE, 2019; COLLINS, BILGE, 2021) para pensar o gênero integrado a diversos marcadores da diferença, tais como raça, classe, geração, religião, sexualidade, regionalidade, nacionalidade, deficiência, entre outros, que se entrelaçam a partir das experiências singulares de cada sujeito, produzindo desigualdades no contexto das práticas corporais e esportivas.

Desse modo, busca-se neste capítulo refletir sobre os caminhos percorridos, as apostas e possibilidades futuras da pesquisa contemporânea sobre gênero e sexualidade no campo acadêmico da EF, além de um panorama do que foi apresentado no referido eixo temático.

CAMINHOS PERCORRIDOS

A importância da consolidação histórica desse campo de estudos na área da EF contribuiu para desnaturalizar discursos que, historicamente, generificaram as práticas corporais, reforçando o binarismo de gênero e atribuindo determinadas práticas a um ou outro sexo, padrão reproduzido pela EF escolar e pela instituição esportiva moderna. Nesse sentido, as desigualdades entre homens e mulheres, no âmbito das atividades físicas e esportivas, foram construídas com base em argumentos biológicos que se baseavam na anatomia de homens e mulheres, para justificar desigualdades relacionadas aos aspectos históricos e socioculturais das relações de gênero, que se modificam através dos tempos e culturas (LOURO, 2001b; GOELLNER, 2014).

O surgimento dos Estudos de Gênero na EF permitiu olhares múltiplos para essas questões, ao contestarem, por exemplo, a separação de meninos e meninas nas aulas de EF escolar, já no início da década de 1990, ao proporem o modelo coeducativo ainda naquela década (SARAIVA, 2005; LOUZADA DE JESUS, DEVIDE, 2006; DEVIDE, 2020; DEVIDE, ROCHA, MOREIRA, 2021) e, atualmente, ao questionarem a estrutura cisheteronormativa, racista e binária do sistema esportivo (DORNELLES, WENETZ, 2019; SANTOS, BRITO, 2020; BRITO, SILVA JÚNIOR, 2022).

Com o desenvolvimento deste campo de estudos na EF, a teoria feminista norteada por uma abordagem pós-estruturalista dominou o debate a partir do século XXI no Brasil (LOURO, 2001b; 2004), potencializando a discussão sobre a desconstrução dos binarismos ao olhar para as múltiplas identidades assumidas pelos sujeitos no âmbito das práticas corporais, conforme apontou Goellner (2014, p. 29): “Ao eliminarem do horizonte analítico o determinismo biológico e os binarismos, esses estudos favoreceram a aceitação da profusão de feminilidades e masculinidades, da permeabilidade entre as fronteiras corporais e a não fixidez das identidades”.

Faz-se relevante destacar como, no âmbito da EF no Brasil, a reflexão e a incorporação da dimensão relacional do conceito de gênero ocorre tardiamente nos estudos, ao reconhecer que o masculino e o feminino são interdependentes e plurais, que um carrega os vestígios do outro e coexistem, o que possibilita pensarmos em categorias como ambiguidade e fluidez das identidades, superando a lógica binária, a heterossexualidade compulsória, a equação sexo-gênero-desejo e o discurso de um feminismo radical e separatista de que estudar gênero é uma área de interesse e reserva destinada somente às mulheres (DEVIDE, 2005; BUTLER, 2015; LOURO, 2004).

Inicialmente, uma autora relevante que as pesquisas da área da EF referenciaram foi a teórica feminista estadunidense Joan Scott. A partir da discussão sobre o termo gênero como categoria de análise histórica (SCOTT, 1995), essa intelectual elabora uma análise pós-estruturalista do gênero, sobretudo, em diálogo com o filósofo Jacques Derrida, para problematizar o aspecto relacional dos sentidos atribuídos ao masculino e ao feminino:

Gênero era sobre mulheres e homens, sobre como os traços atribuídos para cada sexo justificavam os diferentes tratamentos que cada um recebia, como eles naturalizavam o que era fato social, econômico e desigualdades políticas, como eles condensavam variedades da feminilidade e masculinidade em um sistema binário, hierarquicamente arranjado (SCOTT, 2012, p. 333).

Scott (1995) argumentou, ainda no final do século XX, que o uso do termo gênero colocava homens e mulheres em definições recíprocas, embora a palavra, muitas vezes, estivesse sendo empregada como sinônimo, de forma simplista, de mulheres e feminino. A utilização da noção de gênero, nesse sentido, buscava apontar a impossibilidade de se estudar homens e mulheres de maneira separada e fragmentada, afirmação que levou, como apontou a autora, a substituições em livros e artigos do termo mulheres pelo termo gênero, muitas vezes em busca de certa legitimidade acadêmica para os estudos realizados durante a terceira onda do movimento feminista.

As proposições de Joan Scott sobre as questões de gênero passaram a dialogar com os estudos pós-estruturalistas, que enfatizam a centralidade da linguagem na comunicação, na interpretação e representação do gênero (SCOTT, 1995). O pós-estruturalismo, para esta autora, é apresentado como uma poderosa perspectiva teórica, pois relativiza o estatuto de todo saber, representado, sobretudo, pelas verdades científicas, valorizando o caráter desconstrucionista nas análises e interpretações dos fenômenos sociais, especificamente relacionados ao gênero. A partir dessa vertente epistemológica, colocam-se em questionamento como as hierarquias de gênero

são construídas e legitimadas, sem desconsiderar a existência de estruturas, mas duvidando da sua fixidez, buscando compreender como os processos de significação funcionam nesse contexto de instabilidade e permanente transformação.

Ao invés de atribuir um significado transparente e compartilhado aos conceitos culturais, os pós-estruturalistas insistem em que os significados não são fixos no léxico de uma cultura, mas são dinâmicos, sempre potencialmente em fluxo. Seus estudos assim chamam a atenção para os processos conflitivos através dos quais o significado se estabelece, para as maneiras através das quais conceitos como gênero adquirem a aparência de fixidez, para as contestações às definições sociais normativas, e para as respostas à essas contestações - em outras palavras, para o jogo de forças presentes na construção e implementação do significado em qualquer sociedade: para a política (SCOTT, 1994, p. 17).

O pós-estruturalismo, entre suas diferentes concepções e formulações, reconhece a linguagem como um sistema potente de significação, que não apenas representa a realidade produzida pelos sujeitos, como, faz-se constituidora dos sujeitos e da própria realidade (LOURO, 1995). Não nega o estruturalismo em sua totalidade, mas busca transcendê-lo ao reconhecer as estruturas como descentradas, ou seja, sem um núcleo central que as estabilize em quaisquer aspectos da sua existência e conformação, localizando os processos de significação e identificação como indeterminados, fluídos e instáveis.

Louro (1995) destaca que Joan Scott, ao se apropriar da perspectiva pós-estruturalista para enunciar o termo gênero como categoria de análise histórica, apoia-se no pensamento da desconstrução de Jacques Derrida para desmontar, sobretudo, a oposição hierárquica homem/mulher, que determina os arranjos de desigualdades sociais de inúmeras sociedades: “A ‘esperança’ das feministas na aplicação da desconstrução à oposição homem/mulher é exatamente de romper com a ‘naturalidade’ dessa oposição” (p. 117).

Assim, o movimento de contestação das oposições binárias e da fixidez identitária pela noção de desconstrução, tão caro às lutas feministas e potente politicamente na busca pelos direitos às diferenças, trouxe aos estudos de gênero novas configurações e alternativas, como apontou Scott (1995, p. 84):

Temos necessidade de uma rejeição do caráter fixo e permanente da oposição binária, de uma historicização e de uma desconstrução genuínas dos termos da diferença sexual. [...] Se

utilizamos a definição da desconstrução de Jacques Derrida, essa crítica significa analisar, levando em conta o contexto, a forma pela qual opera qualquer oposição binária, revertendo e deslocando sua construção hierárquica, em vez de aceitá-la como real ou auto evidente ou como fazendo parte da natureza das coisas.

Parte da produção acadêmica dos estudos de gênero e sexualidade na EF fez uso de interpretações pós-estruturalistas, sobretudo no diálogo com os textos de Joan Scott, para discutir as experiências dos sujeitos e seus processos de generificação nas práticas corporais (SOUSA, ALTMANN, 1999; DUARTE, MOURÃO, 2007; BRITO, SANTOS, 2013; CUNHA, DEVIDE, 2014; SANTOS, CANEN, 2014; BRITO, LEITE, 2017; RAMOS et al, 2017). Nesse sentido, o gênero como categoria de análise, evidenciou que há diferentes formas de viver a masculinidade e a feminilidade e que essas identificações se produzem mutuamente, por meio das relações sociais, eliminando do horizonte analítico a fixidez dos binarismos e o olhar restrito do determinismo biológico (GOELLNER, 2014).

No desenvolvimento dos estudos de gênero no campo da EF, também identificamos mais recentemente o uso da Teoria *Queer*. Louro (2004) destaca que esta teoria surge na década de 1990, no contexto estadunidense, a partir de pesquisadoras e pesquisadores que, partindo de uma perspectiva pós-estruturalista, utilizavam uma abordagem desconstrucionista sobre categorias que a Ciência interpretava como estáveis, tal como o binarismo de gênero e a hierarquia entre a heterossexualidade e a homossexualidade.

A Teoria *Queer* considera o masculino e o feminino como polos que coexistem e, portanto, não estão em oposição. Permite refletir sobre as identidades a partir das marcas de ambiguidade, fluidez, pluralidade e multiplicidade, que desconstroem a lógica binária e a suposta heterossexualidade compulsória, reconhecendo outras possibilidades identitárias inteligíveis (BUTLER, 2015; MISKOLCI, 2015). Atribui atenção especial à cultura e as estruturas linguísticas e discursivas, que performativamente, constituem o sexo, o gênero e a sexualidade. Nesse contexto, os estudos que utilizam a Teoria *Queer* têm focalizado sujeitos que estão na fronteira, fora dos limites inteligíveis de uma estrutura de gênero cisheteronormativa, combatendo normas regulatórias sobre o sexo, que buscam regulá-lo e materializá-lo a partir de uma única ordem: a heterossexualidade (LOURO, 2004; POCAHY, 2017).

A noção de heteronormatividade e seu deslocamento mais recente para o uso do termo cisheteronormatividade em alguns contextos de pesquisa, pode ser localizada na Teoria *Queer*. Heteronormatividade diz respeito à normatização da ordem social por um conjunto de dispositivos, tais como discursos, valores e práticas, pelo

pressuposto de que a heterossexualidade é o único modelo de orientação sexual possível, que busca controlar e regular a vida dos sujeitos, não apenas no que concerne à orientação sexual propriamente dita, como também na imposição de padrões de comportamentos atrelados ao binarismo de gênero (MISKOLCI, 2015). Já o termo cisheteronormatividade corresponde às normas político-sociais que impõem práticas e códigos cisgêneros - identificação de gênero atribuída no momento do nascimento - e heterossexuais a todas as pessoas (JARDIM, 2020).

Judith Butler tem sido a autora mais referenciada na interlocução da Teoria *Queer* com a área da EF. Em seu livro intitulado “Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade” (BUTLER, 2015), a teórica e filósofa feminista articula sexo, gênero e sexualidade numa problematização desconstrucionista radical. Ela desenvolve e fundamenta suas críticas em direção à fixidez do par binário sexo/gênero, contestando a premissa de que o sexo é natural e o gênero é cultural; que eles coexistem numa relação necessariamente mútua, na qual gênero reflete o sexo ou é por ele determinado. Butler (2015, p. 26) afirma então que “não decorre daí que a construção de ‘homens’ se aplique exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo ‘mulheres’ interprete somente corpos femininos”, assim, tal abertura possibilita que “homem e masculino podem, com facilidade, significar tanto um corpo feminino e masculino, e mulher e feminino, tanto um corpo masculino como um feminino”. A teórica feminista também denuncia a arbitrariedade da coerência sexo-gênero-desejo, que considera como inteligíveis apenas corpos que mantêm uma dada continuidade entre tais categorias.

Na discussão proposta por Butler (2015), o gênero é performativo, isto é, uma contínua repetição de discursos e gestos que são reproduzidos nos corpos, com base nas normas da heterossexualidade, buscando enquadrar os sujeitos no binarismo: “O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural do ser” (BUTLER, 2015, p. 69). A performatividade de gênero é um processo que não se repete de maneira plena e, desse modo, alguns sujeitos, por contingências diversas, escaparão dessa regulação ao performatarem masculinidades e feminilidades diversas e múltiplas e, não necessariamente, em consonância com as normas.

Desse modo, a produção acadêmica da área da EF ampliou seus enfoques no diálogo com as teorizações de Judith Butler, focalizando as discussões sobre orientação sexual, LGBTIfobia, cisheteronormatividade e a instabilidade nas vivências das masculinidades e das feminilidades entre os sujeitos nas práticas corporais (DEVIDE, BATISTA, 2010; CHAVES, ARAÚJO, 2015; CAMARGO, 2015; GARCIA, BRITO, 2018; PRADO, 2017; BRITO, 2019;

JARDIM, PELÚCIO, 2021). Esse enfoque potencializou as pesquisas da área, trazendo novos elementos de discussão para o campo.

A apropriação da Teoria *Queer* nas pesquisas em EF também abriu caminhos para a focalização de pessoas que se identificam como transgêneros. As publicações da área têm se desenvolvido bastante ao trazer elementos importantes para problematização da presença desses sujeitos nas práticas corporais, especificamente o voleibol e os desdobramentos da participação da jogadora Tiffany Abreu na Superliga Feminina (GARCIA, 2020; MARINHO, BRITO, TELLES, 2020; IWAMOTO, ALMEIDA, 2021). Entendemos a importância de mais pesquisas sobre esse recorte, assim como a focalização de outros sujeitos e de outros contextos, como já ocorre com as transmasculinidades (SERRANO, CAMINHA, GOMES, 2019; SILVESTRIN, VAZ, 2021; PRADO, 2021). Até a conclusão deste capítulo, não localizamos trabalhos que focalizassem as pessoas não-binárias na pesquisa em EF.

A temática da intersexualidade também é um recorte importante na pesquisa contemporânea sobre gênero e sexualidade na EF que, até o momento, apresenta escassez de publicações (TEIXEIRA, VAZ, 2014; CHAVES, MOURÃO, 2022). Recentemente, mulheres intersexuais e hiperandrogênicas foram impedidas de participação nos Jogos Olímpicos de Tóquio, mas com a resolução publicada em 2021 pelo Comitê Olímpico Internacional (COI), intitulada “Enquadramento técnico sobre equidade, inclusão e não discriminação com base na identidade de gênero e em variações sexuais¹”, esse cenário de disputas foi reconfigurado para as próximas competições esportivas, as quais a pesquisa na área da EF poderá se debruçar.

Por fim, as publicações sobre estudos das masculinidades, ainda que emergentes quando comparadas à temática das mulheres e das feminilidades, como já apontado por Devidé et al. (2011), Goellner (2014) e Devidé (2020), ganhou um livro organizado recentemente (DEVIDE; BRITO, 2021), além de ganhar visibilidade em outras publicações que investigaram os homens e as masculinidades nas práticas corporais (SILVA; BOTELHO-GOMES; GOELLNER, 2008; MORAES e SILVA; CÉSAR, 2012; CAMARGO, 2014; MORAES e SILVA; MEDEIROS; QUITZAU, 2020; BRITO, 2021; DEVIDE, 2021). A continuidade desse desenvolvimento de trabalhos também contribuirá significativamente com a área, principalmente se destacar masculinidades alternativas à masculinidade hegemônica

1 A recente resolução do COI sobre a participação de atletas transgêneros e intersexuais nas competições esportivas está traduzida e disponível em: <https://bit.ly/3znV8eK>. Acesso em: 7 fev. 2023.

(CONNELL, 2000, 2003) no contexto das práticas corporais, tal como a masculinidade inclusiva proposta por Eric Anderson (2005a, 2005b, 2009).

BALANÇO DO ET30

Mais recentemente, outras temáticas como orientação sexual, LGBTIfobia, masculinidades, intersexualidade e transgeneridade vem emergindo nas pesquisas da área, assim como o diálogo com perspectivas epistemológicas mais diversas das Ciências Sociais e Humanas, ampliando e complexificando a produção do campo dos estudos de gênero na EF no país.

Especificamente no eixo temático 30 – “Práticas Corporais: diálogos com corpo, gênero e sexualidade”, identificamos algumas temáticas recorrentes entre mais de vinte comunicações orais apresentadas. Entre essas, destacamos algumas que foram agrupadas nas salas de apresentação, em função de aproximações teóricas e de conteúdo, quais sejam: “Futebol de mulheres”, sua História, trajetórias, abordagens na Educação Física escolar e “Futebol, torcidas e homossexualidade”; “História da capoeira de mulheres” e “Gênero e relações étnico-raciais na Educação Física, no ballet e na capoeira”; “Masculinidades e proposições didáticas para a Educação Física escolar”, “Produção acadêmica sobre Estudos das Masculinidades” e “Masculinidades homossexuais e bissexuais no esporte”; além de estudos que tematizaram a “Educação Física escolar na interface com gênero e sexualidades”, a partir de discursos machistas na Educação Infantil ou da linguagem docente no reforço de estereótipos de gênero na Educação Física escolar; além do uso de tecnologia para visibilizar o Gênero e a sexualidade a partir de plataformas como o Instagram e o aplicativo Pixton para construção de histórias em quadrinhos (HQs).

Ao longo das sessões de comunicação oral, identificamos autoras e autores que representavam IES das cinco regiões brasileiras, o que demonstra como os estudos sobre gênero e sexualidade se expandiram para além do eixo Sul-Sudeste. Da mesma forma, identificamos referenciais teóricos provenientes da História Cultural, História Oral, História das Mulheres, Linguística, Filosofia, Sociologia, Estudos Culturais, Estudos das Masculinidades e Estudos Feministas, com foco no Feminismo Negro. Neste contexto, autorias como Michel Foucault, Jeffrey Weeks, Félix Guatarri, Gilles Delleuze, Michele Perrot, Judith Butler, Joan Scott, Angela Davis, Bell hooks, Silvana Goellner, Carla Akotirene, Sirma Bilge, Thomaz Tadeu, Conceição Evaristo, Guacira Louro, Raewyn Connell, Eric

Anderson e David Le Breton foram mencionadas em diversas apresentações, indicando o leque teórico dos estudos apresentados.

Tais pesquisas também apresentaram uma variedade de abordagens metodológicas, no que tange às técnicas para coleta de dados, tais como a análise documental da mídia virtual, de dissertações e teses, dos anais do CBCE e do portal CAPES; a observação participante em aulas de Educação Física escolar, o uso de entrevistas com discentes e docentes de Educação Física escolar, a pesquisa com fontes primárias em arquivos, o uso de grupos focais e de entrevistas de elite com pioneiras no ensino da Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliamos, por fim, que a composição de intelectuais das cinco regiões do Brasil, somada à pluralidade temática, os referenciais teóricos utilizados nas pesquisas, assim como suas abordagens metodológicas, traduzem um amadurecimento do campo dos estudos de gênero na EF brasileira após as duas décadas iniciais de produção (1980-1990). O campo se aproximou e passou a dialogar com outras áreas do conhecimento, ampliando o rol de ferramentas para analisar e interpretar os fenômenos sociais atravessados pelas questões de gênero.

Se inicialmente os estudos de gênero na EF focalizaram as meninas escolares e as mulheres atletas, sobretudo da elite do esporte nacional; hoje se preocupam com mulheres e homens, reconhecendo a dimensão relacional do conceito do gênero (SCOTT, 1995; LOURO, 1995; 2001a, 2001b, 2004), interpretando estes grupos em sua pluralidade, uma vez que os atravessamentos de classe, raça, religião, sexualidade, geração, deficiência, entre outros marcadores de diferenças necessitam uma abordagem interseccional (AKOTIRENE, 2019; COLLINS, BILGE, 2021; PIMENTEL, ARAÚJO, 2021), que permita analisar e interpretar com rigor teórico o fenômeno social representado pelas relações de gênero em jogo nas práticas corporais, sejam aquelas construídas no campo da escola, do clube, do lazer, do alto rendimento, da mídia esportiva, da gestão do esporte, dentre outros espaços.

Caminhos, apostas e possibilidades futuras da pesquisa sobre gênero e sexualidade na EF estão postas ao campo acadêmico da área e abertos como um horizonte produtivo e potente para que pesquisadoras e pesquisadores possam se debruçar e dar continuidade ao seu desenvolvimento, contribuindo com o campo de estudos tanto através de sua produção científica, como também das lutas e disputas pelo reconhecimento das diferenças no contexto das práticas corporais.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo, SP: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALMEIDA, Rômulo Sarmet; DEVIDE, Fabiano Pries. As masculinidades e suas relações no contexto da Educação Física escolar. **Anais...** V Seminário Internacional Desfazendo Gênero, Alagoas. 2021.

ALMEIDA, Rômulo Sarmet; DEVIDE, Fabiano Pries. Educação Física escolar e masculinidades: reflexões na direção de uma proposição didática. **Anais...** VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade - IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade, 2022.

ANDERSON, Eric. **In the Game: Gay Athletes and the Cult of Masculinity**. Nova York: State University Press, 2005a.

ANDERSON, Eric. Orthodox and Inclusive Masculinities: Competing Masculinities among Heterosexual Men in a Feminized Terrain. **Sage Journals**, v. 48, n. 3, p. 337-355, 2005b.

ANDERSON, Eric. **Inclusive Masculinities: The Changing Nature of Masculinities**. Londres: Routledge, 2009.

BRITO, Leandro Teófilo de. Da masculinidade hegemônica à masculinidade queer/cuir/kuir: disputas no esporte. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 29, 2021.

BRITO, Leandro Teófilo de. Performances dissidentes no espaço do voleibol: masculinidades queer. In: PEREIRA, Erik Giuseppe Barbosa; SILVA, Alan Camargo (Orgs.). **Educação Física, Esporte e Queer: sexualidades em movimento**, Curitiba: Editora Appris, 2019, p. 83-103.

BRITO, Leandro Teófilo de; LEITE, Miriam Soares. Sobre masculinidades na Educação Física escolar: questões teóricas, horizontes políticos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, p. 481-500, mai./ago. 2017.

BRITO, Leandro Teófilo de; SANTOS, Mônica Pereira dos. Masculinidades na Educação Física escolar: um estudo sobre os processos de inclusão/exclusão. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 235-246, abr./jun. 2013.

BRITO, Leandro Teófilo de; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço. “É preto, é bicha e que depende de ajuda de custo do clube”: intersecções da diferença no contexto do esporte. **Civitas**, Porto Alegre, v. 22, p. e40500, 2022.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 8ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CAMARGO, Wagner Xavier de. **Circulação do Desejo: esporte, corpos atléticos e práticas de sexo**. Revista Textura, p. 110-138, 2015.

CAMARGO, Wagner Xavier de. Considerações antropológicas sobre sexualidades e masculinidades no esporte. **Revista de Antropologia Social dos Alunos do PPGAS-UFSCAR**, São Carlos, v. 6, p. 41-62, jan./jun. 2014.

CHAVES, Bruna Silveira; MOURÃO, Ludmila. Os intersexuais no esporte de alto rendimento. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 1, p. 2259-2270, 2022.

CHAVES, Paula Nunes; ARAÚJO, Allyson Carvalho de. Resistência *queer*: marcação do território gay no cenário heteronormativo do esporte. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 1, 2015.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: BoiTempo, 2021.

CONNELL, Raewyn. **The Men and the Boys**. Canberra: Allen & Unwin Australia, 2000.

CONNELL, Raewyn. **Masculinidades**. México: UNAM-PUEG, 2003.

CUNHA, Juliana Pelluso da; DEVIDE, Fabiano Pries. Exclusão e identidade de gênero: um estudo de caso com docentes da rede pública de Niterói. **Anais...** VII Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura, Rio Grande: FURG, 2014.

DEVIDE, Fabiano Pries et al. Estudos de gênero na Educação Física Brasileira. **Motriz**, Rio Claro, v. 17, n. 1, p. 93-103, 2011.

DEVIDE, Fabiano Pries, ROCHA, Cristina Maria, MOREIRA, Izabela. Coeducação e Educação Física escolar: uma ferramenta para abordar as relações de gênero nas práticas corporais. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 48-60, 2020.

DEVIDE, Fabiano Pries. **Gênero e Mulheres no Esporte**: História das Mulheres nos Jogos Olímpicos Modernos. Ijuí: Unijí, 2005.

DEVIDE, Fabiano Pries; BATISTA, Renata Silva. O exercício físico na construção da masculinidade: por uma masculinidade plural. In.: KNIJNIK, Jorge Dorfman (Org.). **Gênero e Esporte**: masculinidades e feminilidades. Rio de Janeiro: Apicuri, 2010. p. 185-209.

DEVIDE, Fabiano Pries; BRITO, Leandro Teófilo de (Orgs.). **Estudos das Masculinidades na Educação Física e no Esporte**. Petrópolis: NVersos, 2021.

DEVIDE, Fabiano Pries. Estudos de gênero na Educação Física brasileira: entre ameaças e avanços, na direção de uma pedagogia queer. In: WENETZ, Ileana; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa (Orgs.). **Gênero e sexualidade no esporte e na Educação Física**. Natal: EDUFRN, 2020, p. 91 - 105.

DEVIDE, Fabiano Pries. Arte contemporânea, esportes e masculinidades: um diálogo com a obra de Alair Gomes. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação do SESC-SP**, São Paulo, n. 13, p. 113-142, 2021.

DORNELLES, Priscila Gomes; WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione (Orgs.). **Educação Física e Sexualidade**: desafios educacionais. Ijuí: Unijuí, 2017.

DORNELLES, Priscila; WENETZ, Ileana. Educação Física escolar e o trato pedagógico com o esporte: proposições contrassexuais. In: PEREIRA, Erik, SILVA, Alan (Org.). **Educação Física, esporte e queer**: sexualidades em movimento. Curitiba: Appris, 2019, p. 39-60.

DUARTE, Cátia Pereira; MOURÃO, Ludmila. Representações de adolescentes femininas sobre os critérios de seleção utilizados para a participação em aulas mistas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 37-56, 2007.

FRANÇA, Ábia Lima de; MARANI, Vitor Hugo; IWAMOTO, Thiago Camargo; DEVIDE, Fabiano Pries. Temáticas emergentes no GTT Gênero: uma análise dos anais do CONBRACE/CONICE. Simpósio Nacional do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte: 25 anos dos Grupos de Trabalho Temático. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2022.

GARCIA, Rafael Marques. Resistências trans no voleibol feminino paranaense. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, Redenção v. 3, n. 12, p. 22-40, 2020.

GARCIA, Rafael Marques; BRITO, Leandro Teófilo de. Performatizações *queer* na educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1321-1334, 2018.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A contribuição dos estudos de gênero e feministas para o campo acadêmico-profissional da Educação Física. In: DORNELLES, Priscila Gomes, WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione (Orgs.). **Educação Física e gênero**: desafios educacionais. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. p. 23-44.

IWAMOTO, Thiago Camargo.; ALMEIDA, Dulce Maria Filgueira de. O caso Tiffany Abreu na comunidade “Quebrando o Tabu”: entre o preconceito e o estigma. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, v. 14, p. 582-598, 2021.

JARDIM, Juliana. Cis-heteronormatividade, MMA, Educação Física e Sociedade. **Movimentalidade**. 2020.

JARDIM, Juliana.; PELÚCIO, Larissa. Nocaute de gênero: masculinidade feminina nas artes marciais mistas (MMA). In: DEVIDE, Fabiano Pries; BRITO, Leandro Teofilo de (Org.). **Estudos das masculinidades na Educação Física e no Esporte**. São Paulo: nVersos, 2021, p. 159-182.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2001b.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOUZADA DE JESUS, Mauro; DEVIDE, Fabiano Pries. Educação física escolar, coeducação e gênero: mapeando representações de discentes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 3, p. 123-140, 2006.

MARINHO, Blena; BRITO, Leandro; TELLES, Silvio. Enunciações performativas de treinadores de voleibol sobre a participação de mulheres transexuais atletas no naipe feminino. **Revista Ártemis**, João Pessoa, v. 30, n. 1, p. 350-366, 2020.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MORAES E SILVA, Marcelo; CESAR, Maria Rita Assis. As masculinidades produzidas nas aulas de educação física: percepções docentes. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 39, p. 101-112, dez. 2012.

MORAES e SILVA, Marcelo; MEDEIROS, Daniele; QUITZAU, Evelise. Educação Física escolar: espaço de questionamento das masculinidades hegemônicas? **Cadernos de Formação RBCE**, v. 11, n. 2, 2020.

PEREIRA, Erik Giuseppe Barbosa; SILVA, Alan Camargo. **Educação Física, Esporte e Queer**: sexualidades em movimento. Curitiba: Appris, 2019.

PIMENTEL, Silvia; ARAÚJO, Siméia de Mello. **Raça e gênero**: Discriminações, interseccionalidades e resistências (Autorias Negras): São Paulo: PUC-SP, 2021 [eBook].

POCAHY, Fernando Altair. A heterossexualidade como regime de verdade: problematizações na cama do humano moderno. In: GIVIGI, Ana Cristina Nascimento; DORNELLES, Priscilla Gomes (Orgs.). **Babado acadêmico no recôncavo baiano**: universidade, gênero e sexualidade. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 49-62.

PORTILHO, João Gabriel Marques; BRITO, Leandro Teofilo de; SANTOS, Ana Paula da Silva. Produção acadêmica sobre masculinidades nos anais do congresso brasileiro/internacional de ciências do esporte. **Motrivivência**, v. 32, n. 63, p. 1-21, 2020.

PRADO, Vagner Matias do. Fica no gol para pegar as bolas”: Educação Física escolar e o dispositivo da (homo)sexualidade. DORNELLES, Priscila Gomes; WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione (Orgs.). **Educação Física e sexualidade**: desafios educacionais. Ijuí: Editora Unijuí, 2017, p. 109-130.

PRADO, Vagner Matias do. Transmasculinidades e Esporte. In.: DEVIDE, Fabiano Pries; BRITO, Leandro Teofilo de. **Estudos das Masculinidades na Educação Física e no Esporte**. São Paulo: NVersos, 2021. p. 83-99.

RAMOS, Michele Rodrigues Ferraz et al. Discursos de docentes de Educação Física escolar sobre a relação entre os conteúdos de ensino e as identidades de gênero. In.: DEVIDE, Fabiano Pries (Org.). **Estudos de Gênero na Educação Física**. Curitiba: Appris, 2017. p. 87-123.

ROMERO, Elaine (Org.). **Corpo, Mulher e Sociedade**. Campinas: Papyrus, 1995.

SABATEL, Glenda Macedônia Gutierrez et al. Gênero e sexualidade na Educação Física escolar: um balanço da produção de artigos científicos no período de 2004 a 2014 nas bases do Lilacs e Scielo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 196-208, 2016.

SANTOS, Ana Paula da Silva; BRITO, Leandro Teófilo de. Disputas pela (des)estabilização do regime cisheteronormativo na Educação Física escolar. **Educación Física y Ciencia**, La Plata, v. 22, p. 1-16, 2020.

SANTOS, Ana Paula da Silva; CANEN, Ana. A prática pedagógica na perspectiva multi/intercultural e as relações de gênero: possibilidades de ação na Educação Física escolar. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 69-86, 2015.

SARAIVA, Maria do Carmo. **Coeducação Física e Esportes**: Quando a diferença é mito. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

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

SCOTT, Joan. Os usos e abusos do gênero. **Projeto História**, São Paulo, v. 45, jul./dez. 2012.

SCOTT, Joan. Prefácio a gender and politics of history. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 3, p. 11-27, jul./dez. 1994.

SERRANO, Jéssica Leite; DE OLIVEIRA CAMINHA, Iraquitan; GOMES, Isabelle Sena. Homens trans e atividade física: a construção do corpo masculino. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, p. 25007, 2019.

SILVA, Paula; BOTELHO-GOMES, Paula; GOELLNER, Silvana Vilodre. Educação Física no sistema educativo português: um espaço de reafirmação da masculinidade hegemônica. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 219-233, jul./set. 2008.

SILVEIRA, Viviane Teixeira; VAZ, Alexandre Fernandez. Doping e controle de feminilidade no esporte. **Cadernos Pagu**, Campinas, p. 447-475, 2014.

SILVESTRIN, Julian Pegoraro; VAZ, Alexandre Fernandez. Transmasculinidades no esporte: entre corpos e práticas dissonantes. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 29, 2021.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedex**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 52-68, 1999.

WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione; DORNELLES, Priscila Gomes. Caminhos teóricos do trato com a sexualidade na Educação Física: uma análise inicial das produções na área (2001-2015). In: DORNELLES, Priscila Gomes; WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione (Orgs.). **Educação Física e Sexualidade: desafios educacionais**. Ijuí: Unijuí, 2017, p. 23-49.

LEANDRO TEOFILLO DE BRITO: Professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro e Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UFRJ). Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Coordenador Adjunto do GTT Gênero - CBCE no ciclo 2022-2023.

FABIANO PRIES DEVIDE: Professor Associado da Universidade Federal Fluminense. Mestre e Doutor em Educação Física e Cultura (PPGEF-UGF). Pós-Doutor em História Comparada (PPGHC-UFRJ). Coordenador do GTT Gênero do CBCE. Líder do Grupo de Pesquisa em Relações de Gênero na Educação Física (GREGEF-CNPq).

EDUCAÇÃO E VIOLÊNCIAS NA ESCOLA: POR UMA EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE ACESSO, PERMANÊNCIA E CONDIÇÕES EQUITATIVAS DE APRENDIZAGEM

Dayana Brunetto
Léo Ribas
Zuleide Paiva da Silva
Amélia Tereza Santa Rosa Maraux

INTRODUÇÃO

A partir da experiência e das discussões realizadas no Eixo Temático 17 – Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na Formação Docente, do XVIII Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade, ofertado em conjunto com as professoras Zuleide Paiva e Claudia Pons Cardoso, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, assumimos o desafio de pensar gênero, raça, etnia e sexualidade como produções específicas de dispositivos de controle de corpos. Estes dispositivos, para Michel Foucault (2010), consistem em um conjunto heterogêneo que reúne o dito e o não dito em relação a uma questão, por meio de estratégias singulares de dominação. Tais estratégias estão relacionadas a regimes de verdade (FOUCAULT, 2010) específicos, datados na história e localizados geopoliticamente, que produzem e fazem funcionar as normas regulatórias. Estas normas por sua vez funcionam a partir das investidas de poder sobre os corpos, as práticas e as experiências das/os sujeitas/os, fixando posições de sujeito singulares em uma hierarquia social “naturalizada”.

Com esta reflexão procuramos produzir um diálogo qualitativo teórico e prático entre as questões da educação e suas interfaces com a LGBTfobia, com o machismo, com a misoginia e com o racismo. Pretendemos também questionar a naturalização desses processos produtivos. Compõem as análises ainda algumas narrativas comuns as quais tivemos acesso nas nossas práticas, sendo professora da Educação Básica, técnica-pedagógica responsável pela formação de profissionais da educação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED e do Ensino Superior, como professora do Setor de Educação e do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Paraná – UFPR.

A perspectiva teórico-metodológica selecionada se aventura em propor um diálogo, e as aproximações possíveis, entre autoras e autores comumente tidas/os como pós-estruturalistas, dentre os quais Michel Foucault e Judith Butler, e autoras e autores que se distanciam deste lugar epistemológico. Este exercício busca desestabilizar as fronteiras teóricas e pensar sobre as possibilidades de se transgredir protocolos e recomendações, como aprendemos com bell hooks (2019). Da mesma forma, aposta na inventividade e na potência da educação como ato de liberdade e da ética de si (FOUCAULT, 1984). Inventividade esta que não torna menos doloroso tratar de questões tão sensíveis e que nos cortam a própria carne. Convidamos vocês a nos acompanhar nessa aventura e nesse esperar. (FREIRE, 2006)

GÊNERO, RAÇA, ETNIA E SEXUALIDADE COMO DISPOSITIVOS DE CONTROLE DE CORPOS, PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS

Questões naturalizadas e propagadas como verdades absolutas ao longo de nossa educação bem comportada, balisada em uma moralidade judaico cristã ocidental, não se constituíram bem como nos contaram e nos fizeram crer. Estas verdades são contingenciais, históricas, imbuídas de intencionalidade e deste mundo. Assumimos neste texto, portanto, a posição teórica e epistemológica de uma crítica radical a relação entre verdade, política e conhecimento. Para Michel Foucault:

O importante, creio, é que a verdade 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. 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. (...) É então, que sua posição [de crítica radical] pode adquirir uma significação geral, que seu combate local ou específico acarreta efeitos, tem implicações que não são somente profissionais ou setoriais. Ele funciona ou luta ao nível geral deste regime de verdade, que é tão essencial para as estruturas e para o funcionamento de nossa sociedade. (FOUCAULT, 2010, p. 12-13; grifos do autor).

A cada regime de verdade específico corresponde uma racionalidade singular. Quando se produz e coloca em ação uma racionalidade machista, misógina, racista, eurocentrada, cristã e LGBTfóbica, a questão que se coloca em jogo é entender como esta racionalidade age na condução da conduta dos indivíduos e nas instituições, tais como a escola. Neste sentido, para Foucault:

De minha parte, procuro mostrar e analisar a relação que existe entre um conjunto de técnicas de poder e de formas: políticas como o Estado e formas sociais. O meu [problema] é o da racionalização da gestão do indivíduo. Meu trabalho não tem como objetivo uma história das instituições ou uma história das ideias, mas a história da racionalidade, tal como ela opera nas instituições e na conduta das pessoas. (...) A racionalidade é o que programa e orienta a conduta humana. Há uma lógica tanto nas instituições quanto na conduta dos indivíduos e nas relações políticas. Há uma racionalidade mesmo nas formas mais violentas. O mais perigoso, na violência, é sua racionalidade. (FOUCAULT, 2012, p. 312).

Os dispositivos, portanto, produzem as normas regulatórias que colocam em funcionamento através das instituições sociais, dentre as quais a escola. O projeto social e de governo de corpos (FOUCAULT, 2012) que se intenta produzir é o de modos de vida vivíveis por homens, heterossexuais, cisgêneros, brancos, ricos, cristãos, sem deficiência, jovens, urbanos... Ou seja, modos de vida vividos em consonância com as normas de gênero, raça, etnia e sexualidade, por exemplo. Tudo aquilo que se distancia desse processo de produção de subjetividade se torna alvo de violências.

Atitudes violentas que desde 2018 acontecem de forma cada vez mais naturalizada e “justificada”, ao se considerar que a maior autoridade deste país nesse período incitou, em vários momentos e sem reservas por meio de discursos e ações, o machismo, a misoginia, o eurocentrismo, a intolerância religiosa, o racismo e a LGBTfobia¹. Atitudes que partem de agressoras/es que, antes desse desgoverno que assolou o país, favoreceu e incentivou o armamento da população e que incita práticas machistas, misóginas, racistas e LGBTifóbicas, dificilmente se colocavam aos berros, bradando e batendo no peito dizendo: “pode gravar que eu sou racista mesmo!”²

Narrativas como essas são produzidas por uma racionalidade específica que se materializa no genocídio da juventude negra, por exemplo, que tem sido deliberadamente promovido pelo Estado Brasileiro e denunciado pelo movimento negro nas suas lutas, com dados cada vez mais preocupantes, disponíveis nos diversos Atlas da Violência³. No de 2021⁴, ainda que a coleta de dados tenha sido fragilizada, consta que em 2019: 76% das pessoas vítimas de homicídio eram negras; em média 64 jovens foram assassinados por dia no país e as chances de ser assassinado sendo negro é 2,6 maior; os altos índices de feminicídio, lesbocídio e transfeminicídio em 2019 representaram 1/3 das mortes violentas de mulheres no país; das mulheres assassinadas, 66% eram negras;

Embora os dados oficiais do governo federal registrem que entre 2018 e 2019, a taxa de homicídios de indígenas caiu 5,6%, o recente caso de tragédia humanitária nas terras da etnia Yanomami⁵ demonstra que se deve no mínimo olhar com extrema cautela para esses dados que demonstram que esta foi mais uma população negligenciada. De acordo com o “Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil” (2020), produzido pelo Conselho Indigenista Missionário – CIMI, entre 2018 e 2019, foram registrados 113 assassinatos e 20 homicídios culposos,

1 Disponível em: <<https://congressoemfoco.uol.com.br/area/governo/treze-frases-de-bolsonaro-de-natureza-sexual-e-machista/>> Acesso em: 15 fev. 2023.

2 Disponível em: <<https://br.noticias.yahoo.com/sou-racista-mesmo-diz-mulher-acusada-de-injuria-racial-em-shopping-de-sp-154148737.html>> Acesso em: 15 fev. 2023.

3 Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/9619-pb8atlasviolenciaversaodivulgacao.pdf>> Acesso em: 15 fev. 2023.

4 Estamos utilizando a última edição disponível do Atlas da Violência para as análises deste texto.

5 Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/898328-terra-yanomami-e-palco-de-tragedia-humanitaria-dizem-especialistas/>> Acesso em: 15 fev. 2023.

que ao serem somados a outros casos de violência contra a população indígena, chegam a um total de 277 casos em 2019, o que representa o dobro de 2018.

Em relação as notificações registradas no que se refere as violências contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais – LGBT, os dados representam um descaso evidente, uma vez que as perguntas relacionadas a orientação sexual e identidade de gênero não constam dos recenseamentos. (Cecília FRANÇA, 2021; Camila FIGUEIREDO, ARAÚJO, 2021). Com isso em mente, os registros do Disque 100 ligado ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos – MMFDH, sob a gerência da ministra Damares Alves, apontam uma redução desses índices de LGBTfobia que deve ser analisada com cautela, pois a gestão do governo Bolsonaro negligenciou esta população. Nesse sentido:

No período compreendido entre 2011 e 2019 o Disque 100 registrou, em média, 1.666 denúncias anuais de violências contra pessoas LGBTQI+. Na análise da série histórica destaca-se o ano de 2012, quando o sistema registrou 3.031 denúncias, e o ano de 2019, que apresentou redução expressiva e fechou com apenas 833 denúncias, redução de 50% em relação ao ano anterior. (CERQUEIRA *et al.*, 2021, p.59)

Além disso, dados do Sistema Nacional de Informações de Agravos e Notificação – SINAN do Ministério da Saúde – MS, também apresentam problemas metodológicos e muito provavelmente não aferem de forma fidedigna este fenômeno. Segundo o Atlas da Violência (CERQUEIRA *et al.*, 2021, p.62): “O aprofundamento da invisibilidade da violência contra à (*sic*) população LGBTQI+ sugerido nos dados do Disque 100 se reproduz, em alguma medida, nos dados do Sinan.” Ainda segundo este Atlas (Idem), esta não é uma característica apenas do Disque 100 ou do Ministério da Saúde. A mesma dificuldade é encontrada na justiça criminal que, na maioria das vezes, não registra dados de orientação sexual e identidade de gênero, restringindo-se a “sexo” e invisibilizando corpos, práticas e experiências.

Os dados do SINAN se referem às pessoas que passaram pelo sistema de saúde. Assim, de acordo com o Atlas da Violência (CERQUEIRA *et al.*, 2021, p.62) no que se refere às violências por orientação sexual:

(...) verifica-se um crescimento bruto de 5% nas violências contra homossexuais e 37,1% nas violências contra bissexuais, passando de 4.855 registros em 2018 para 5.330 em 2019. A maior parte dos registros de violências por orientação sexual é de pessoas assumidamente

homossexuais, perfazendo 81,8% do total de notificações no último ano. Especificamente entre homossexuais, o crescimento dos registros de violências foi de 5,4%, e entre bissexuais, de 37,1%.

Isso por si só já apresenta um problema que vem sendo denunciado pelos movimentos de lésbicas brasileiros desde a década de 1970: a invisibilidade lésbica. Pensar e dizer as lesbianidades inseridas nas homossexualidades, para os movimentos sociais de lésbicas e sapatão⁶ feministas, não representa as especificidades dessa população e promove de forma violenta e por meio do machismo e da misoginia a invisibilidade lésbica, isto é, a lesbofobia. (Zuleide SILVA, 2017; BRUNETTO; Léo RIBAS, 2021) Atualmente se tem inclusive pensado em anulação dos corpos, práticas e experiências lésbicas e sapatão. (BRUNETTO; RIBAS, 2021) Ou seja, nós lésbicas e sapatão não somos projeções de homens gays. Nossos processos de subjetivação acontecem apesar dos homens, e pelo distanciamento deles, tenham eles qualquer orientação sexual. (Monique WITTIG, 1977; 2001; Adrienne RICH, 1981)

Não estamos disponíveis aos prazeres masculinos e talvez esta seja a principal razão para que se institua um lesbo-ódio em relação as nossas existências. (BRUNETTO; RIBAS, 2021; Cinthya LAZCANO, 2021). O lesbo-ódio é um conceito que tem sido utilizado nas reflexões do lesbofeminismo latino-americano que se refere ao ódio às lésbicas e sapatão que se manifesta por meio de práticas corretivas que buscam atacar o que se entende equivocadamente como desvio do desejo. Tais atitudes de lesbo-ódio se caracterizam pelo preconceito e pela discriminação, mas ultrapassam essa esfera ao se materializarem por meio de “tratamentos” de conversão, estupros corretivos, sequestros, torturas e até mesmo o lesbocídio. (Zicri ROJAS, 2017)

Para Olga Viñuales Sarasa (2002), o lesbo-ódio se intensifica quando a lésbica não se coloca na sociedade a partir da feminilidade esperada para as mulheres, ao produzir práticas sociais, atitudes ou expressões de gênero que se distanciam das feminilidades e se aproximam das masculinidades. As sapatão desfeminizadas ou desfem (Maria DIAS; Suane SOARES, Milena PERES, 2018), as caminhoneiras, as fanchas, as *butches*, por afrontar a masculinidade hegemônica (Raewyn CONNELL, 1995) acabam por se tornar os alvos mais diretos desse lesbo-ódio. Este lesbo-ódio se expressa no limite através do lesbocídio com requintes de crueldade, a exemplo da estudante degolada em praça pública em Campo Grande – Mato Grosso do Sul, em 2016. (DIAS; SOARES; PERES, 2018)

6 Utilizamos aqui o termo sapatão por ter sido ressignificado historicamente por uma parcela específica desta população, passando do uso para o xingamento a orgulho. (BRUNETTO, 2021)

Outra questão interessante e quem vem sendo denunciada pelo movimento de mulheres bissexuais, em especial as feministas, é a invisibilidade bi e a bifobia. De acordo com esses dados do SINAN, os registros de violências contra bissexuais, ou seja, a bifobia cresceram 37,1%, entre 2018 e 2019. (CERQUEIRA *et al.*, 2021, p.62) Ou seja, a bifobia existe, não se trata de “mimimi”, assim como o estupro corretivo de lésbicas e sapatão não é uma lenda. Mas, mais uma vez o SINAN coloca mulheres e homens bissexuais no mesmo campo, ignorando completamente o machismo e a misoginia que sustentam e fazem funcionar a bifobia contra as mulheres bissexuais.

Além disso, os registros do SINAN destacam que a transfobia também teve crescimento nesse período, sendo registrados 209 casos em relação a violência física e 213 casos de violência psicológica. O Atlas ainda denuncia que a coleta de dados e os registros estão dificultando as análises “em função da deterioração na qualidade dos registros oficiais.” (CERQUEIRA *et al.*, 2021,)

Devido à ineficiência e ao desinteresse do governo federal em produzir dados sobre essas populações, os movimentos sociais organizados têm se debruçado sobre essa questão. O dossiê do lesbocídio (2018) é um exemplo disso.

Em 2021, a Liga Brasileira de Lésbicas, em conjunto com a Associação Lésbica Feminista Coturno de Vênus de Brasília e com as ativistas lésbicas e sapatão feministas de todo o Brasil, também iniciou a produção de uma pesquisa ativista-acadêmica intitulada I LesboCenso Nacional (Grazielle TAGLIAMENTO; BRUNETTO, Raquel ALMEIDA, 2022). Esta pesquisa foi planejada e construída desde o início num diálogo permanente entre movimentos sociais e ativistas lésbicas feministas que estão na academia e produziu dados sociodemográficos interessantes a respeito da população de lésbicas e sapatão do Brasil. A pesquisa, registrada em Comitê de Ética universitário, está prevista em três etapas. A primeira etapa consistiu na coleta de dados quantitativos, foi finalizada em maio de 2022 e gerou um relatório descritivo.

Na segunda etapa, que será de coleta de dados qualitativos, por meio de entrevistas semiestruturadas, todas as redes nacionais de lésbicas e sapatão feministas, como a Articulação Brasileira de Lésbicas – ABL, a Rede Nacional de Lésbicas Bissexuais Negras Feministas Autônomas – CANDACES, a Rede Nacional de Ativistas e Pesquisadoras Lésbicas e Bissexuais – Rede LésBi Brasil, a Rede Sapatã se juntaram à LBL para a execução da pesquisa. A LBL chamou também a Associação Brasileira de Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexos – ABGLT e a Associação Nacional de Travestis e Transexuais – ANTRA para compor a produção da pesquisa também por entender que as lésbicas trans e travestis, LésTrans ou SapaTrans também precisam aparecer

nesta pesquisa, pois o que nos une é a orientação sexual lésbica e/ou sapatão, uma vez que são mulheres que se relacionam com outras mulheres. Com 21.051 respostas válidas, espalhadas pelo Brasil inteiro, o I LesboCenso Nacional (2022) em sua primeira etapa produziu um relatório descritivo⁷ que está organizado em cinco eixos: Autoidentificação; Trabalho; Violência; Família; Saúde e Redes de Apoio. Das respondentes 78,61% disse que já sofreu lesbofobia. 77,39% disse que conhece alguma lésbica/sapatão que já sofreu lesbofobia e 6,26% conhece alguma lésbica/sapatão que foi assassinada por se reconhecer com essa orientação sexual. 39,17% afirmam ter sido forçadas a ter contato sexual sem penetração e 24,76% dizem que foram forçadas ao contato sexual com penetração. Ou seja, 63,93% das respondentes foram estupradas.

Além disso, de acordo com o Dossiê sobre Lesbocídio no Brasil: de 2014 a 2017 (DIAS; SOARES; PERES, 2018), em 43% do total dos casos registrados no dossiê as lésbicas e sapatão tinham até 24 anos. Em 47% das vítimas de lesbocídio eram desfeminizadas e 53% delas eram negras.

A ANTRA também tem produzido relatórios anuais sobre a transfobia e as mortes de pessoas trans no Brasil desde 2017⁸. Segundo a *Transgender Europe*⁹, o Brasil segue pelo décimo quarto ano como o país que mais mata travestis e transexuais, num *ranking* de 80 países. O Dossiê Assassinatos e Violências contra Travestis e Transexuais Brasileiras (Bruna BENEVIDES, 2023, p. 26) registra “131 casos de assassinatos de pessoas trans em 2022, sendo 130 travestis e mulheres transexuais e 1 homem trans/pessoa transmasculina.”

Diante do exposto, é possível compreender que corpos dissidentes das normas de gênero, raça, etnia e sexualidade se deparam com situações de extrema violência e violação de direitos. Na escola não é diferente, afinal, ela não é uma ilha. Sendo a escola uma instituição na qual a maioria das pessoas passam algum tempo das suas vidas, é possível refletir sobre quantas dessas vítimas e de suas/seus agressoras/es estiveram neste espaço. É possível pensar também a respeito do quanto uma formação que valorize a diferença como algo constitutivo da sociedade plural e democrática, sem procurar apagá-la ou aniquilar sua existência e que leve em consideração as

7 Disponível em: <<https://lesbocenso.com.br/relatorio-primeira-etapa>> Acesso em: 15 fev. 2023.

8 Disponível em: <<https://antrabrasil.org/assassinatos/>> Acesso em: 15 fev. 2023.

9 Disponível em: <<https://revistahibrida.com.br/brasil/brasil-lider-assassinatos-trans/>> Acesso em: 15 fev. 2023.

condições de possibilidades históricas e as relações assimétricas de poder que produzem essas violências poderia incidir nesses índices. (FOUCAULT, 2010)

Utilizamos o conceito de condições de possibilidades históricas a partir da crítica foucaultiana, que se apoia no acontecimento *a priori* histórico. Nessa perspectiva, pode-se dizer que “o adjetivo ‘histórico’ quer marcar as diferenças com respeito ao ‘*a priori*’ kantiano. O ‘*a priori*’ histórico’, efetivamente, não designa a condição de validade dos juízos, nem busca estabelecer o que torna legítima uma asserção, mas sim as condições históricas dos enunciados, suas condições de emergência, a lei de sua coexistência com os outros, sua forma específica de ser, os princípios segundo os quais se substituem, transformam-se e desaparecem” (CASTRO, 2009, p. 21). Para Foucault: “*A priori* não de verdades que nunca poderiam ser ditas nem realmente dadas na experiência, mas de uma história já dada, porque é a história das coisas efetivamente ditas” (FOUCAULT, 1984, p. 167).

Nesse sentido, a questão que se coloca em jogo consiste em analisar, para além do acesso e das políticas de permanência na escola, se os corpos, práticas e experiências dissidentes de gênero, raça, etnia e sexualidade que ali estão podem dedicar o mesmo tempo e dedicação ao processo de aprendizagem que aqueles que atendem ao ideal regulatório das normas.

ACESSO, PERMANÊNCIA E CONDIÇÕES EQUITATIVAS DE APRENDIZAGEM E OS CORPOS DISSIDENTES DAS NORMAS REGULATÓRIAS

As políticas educacionais de acesso à educação básica como um direito previsto na constituição brasileira de 1988 (CURY, 2008), bem como as de universalização do Ensino Fundamental (OLIVEIRA, 2007) ou as que se referem a permanência nas instituições educacionais de uma maneira ampla (BRANCO *et all*, 2020) não serão esmiuçadas neste texto, assim como as políticas afirmativas tanto para as pessoas negras (Tathina NETTO; DE HOLANDA SANTOS, 2020) e indígenas (Maria Aparecida BERGAMASCHI; Michele DOEBBER; Patricia BRITO, 2018) quanto para as pessoas trans, estas mais comuns na educação superior nos cursos de pós-graduação (SARTORI, 2022).

Vamos nos deter a questão dos efeitos de poder das normas regulatórias de gênero, raça, etnia e sexualidade no acesso e na permanência dos corpos, práticas e experiências dissidentes nas escolas e das condições de aprendizagem dessas pessoas. Nesta perspectiva, problematizamos de início a compreensão de evasão e abandono

escolar adotada por órgãos oficiais, como o Ministério da Educação – MEC (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017), pois entendemos que tais perspectivas não dão conta da complexidade que se instaura quando corpos, práticas e experiências que se distanciam das normas de gênero, raça, etnia e sexualidade adentram os espaços escolares. Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, negras e negros e indígenas não acessam, permanecem e nem tem as mesmas condições de aprendizagem que estudantes que se constituem atendendo as normas regulatórias.

Assim, deveríamos deslocar o pensamento e dizer da expulsão e do expurgo dos corpos dissidentes das normas das escolas. (Berenice BENTO, 2008; BRUNETTO, 2010) São corpos que a instituição não quer por perto e faz questão de deixar isso bem nítido nas suas práticas e relações pedagógicas e sociais no cotidiano das escolas. A escola não lida com as diferenças, as exclui, as apaga, as anula, as normatiza, as violenta, e se ousarem resistir e existir, as expulsa e as expurga sob a falácia neoliberal da evasão e do abandono escolar. Falácia porque ignora que os acessos e as permanências são distintos para quem se distancia das normas. Neoliberal porque responsabiliza única e exclusivamente a/e/o sujeita/e/o pela sua aprendizagem insuficiente e pela saída da escola (FOUCAULT, 2008; 2008a), sendo que não são as pessoas que desistem da escola, mas a escola que desiste delas. (BRUNETTO, 2010)

Nesta perspectiva, a pesquisa intitulada Preconceito e Discriminação no ambiente escolar (BRASIL, 2009) realizada pelo Ministério da Educação – MEC, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – FIPE, com 54.402 escolas, localizadas em 5.563 municípios, totalizando o montante de 8.365.097 matrículas de estudantes, apresenta resultados interessantes para se pensar sobre isso. Estes dados estão relacionados também ao Censo Escolar (BRASIL, 2007) e consistiram em:

O universo da pesquisa correspondeu, portanto, ao conjunto de escolas públicas das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais, que tinham um ou mais dos seguintes níveis/modalidades de ensino: penúltimas ou últimas séries do ensino fundamental regular (7^a ou 8^a), última série do ensino médio regular (3^a ou 4^a) e segundo segmento do ensino fundamental e médio do (sic) EJA – Educação de Jovens e Adultos. (BRASIL, 2009, p. 27)

A pesquisa relacionou os índices de preconceito e discriminação, ou seja de violências nas escolas, com os de rendimento na Prova Brasil que as/os/es estudantes produziram. Com este amplo universo de pesquisa

“observou-se que em escolas em que os escores que medem o preconceito e o conhecimento de práticas discriminatórias apresenta valores mais elevados tendem a apresentar médias menores para as avaliações na Prova Brasil.” (BRASIL, 2009, p. 353-354) Isto é, em escolas públicas nas quais se experiencia o machismo, a misoginia, o racismo e a LGBTfobia, dentre outras formas de violências, o rendimento da escola toda cai.

Isso se evidencia quando pensamos que aos corpos, práticas e experiências dissidentes não é dada a mesma oportunidade de aprendizagem que àqueles que atendem às normas de gênero, raça, etnia e sexualidade, por exemplo. Senão, vejamos: uma estudante sapatão, preta e periférica precisa dividir a concentração entre o conteúdo escolar e a próxima atitude violenta da qual será vítima, sendo esta estratégia condicionante da sua sobrevivência neste espaço. Já no que se refere a experiência escolar de uma estudante heterossexual, branca e de classe média, muito provavelmente esta estratégia não será acionada. Com isso, ela tem a possibilidade de se concentrar apenas no conteúdo escolar. Portanto, as condições de aprendizagem não são as mesmas, a partir do momento em que a estudante sapatão, preta e periférica é transformada em alvo preferencial de machismo, misoginia, lesbofobia e racismo, uma vez que não pode, a partir disso, se concentrar única e exclusivamente nos conteúdos escolares.

Diante disso, é possível pensar que a racionalidade que se coloca em jogo aqui é a da manutenção do projeto social da heterossexualidade compulsória (RICH, 1981), da cisgeneridade (Viviane SIMAKAWA, 2015), do binarismo de gênero (Judith BUTLER, 2008) e da branquitude (Lia SCHUCMAN, 2012). Esta racionalidade circula pela escola e é materializada pelas narrativas tanto de estudantes quanto de profissionais da educação.

Tais práticas “pedagógicas”¹⁰ são acionadas de forma determinante e mais expressiva nos intervalos das aulas, em Conselhos de Classe e na sala de “professores”, que na maioria das vezes é ocupada majoritariamente por professoras. “Ahhh essa Marcela é sapatão! Só pode! Que dó! Tão meiguinha!”; “Ahhh João Pedro só pode ser viadinho... Olha o jeitinho!”; “Aquele menina só pode não tomar banho para vir pra escola. Nossa, chega arder o nariz! Deve ser por conta da cor da pele dela. Tem um cheiro diferente né gente?!”; “Índio é tudo preguiçoso! Não valem nada!”; “Vai reprovar esse aí! Também não tem família! O que (sic) tem é desestruturada!” (família

10 Práticas pedagógicas aqui se referem às práticas sociais e culturais da escola que deixam suas marcas e produzem aprendizagens, conforme os estudos culturais nos ensinam. (Guacira LOURO, 2000; SILVA, 2007) Essas narrativas são excertos de falas de profissionais da educação proferidas em diferentes instituições de ensino ao longo da experiência das autoras.

composta por um casal de lésbicas e duas crianças); e assim seguem as narrativas e as práticas “pedagógicas”, machucando por meio das investidas de poder e tornando a escola um espaço a cada dia mais hostil e violento para essas/es estudantes.

Já no que se refere a estudantes, é possível observar as narrativas e as práticas violentas como nos diferentes casos de machismo¹¹, racismo¹² e LGBTfobia¹³ que circulam pela mídia.

Essas situações não são isoladas. Consistem em investidas de poder e produção de pânico moral (Gayle RUBIN, 1993) no corpo coletivo da escola. Na população escolar. Investimento biopolítico de governamento de corpos, práticas e experiências. A biopolítica (FOUCAULT, 2008) educacional investe na regulação dos corpos da população escolar com vistas a mantê-los dentro do ideal regulatório produzido e capturá-los para que façam funcionar as normas de gênero, sexualidade e branquitude.

Michel Foucault desenvolve o conceito de racismo de Estado em 1976, em sua última aula deste curso no Collège de France, intitulado: Em defesa da sociedade. Nas suas análises o autor enfatiza o processo de transição do poder soberano para a biopolítica estatal – isto é, saindo de um poder que incidia no determinismo da morte, quando o soberano decidia quem deveria morrer ou viver, passando para o controle e administração da vida, quando o Estado passa a gerir a vida tornando-a útil e a fazendo produzir para e com o Estado, por meio do biopoder, isto é o poder sobre a vida. Sobre isto o autor questiona:

[...] é possível, para um poder político, matar, reclamar a morte, pedir a morte, mandar matar, dar a ordem de matar, expor à morte não só seus inimigos mas mesmo seus próprios cidadãos? Como esse poder que tem essencialmente o objetivo de fazer viver pode deixar morrer? Como exercer o poder da morte, [...] num sistema político centrado no biopoder? (FOUCAULT, 2008, p. 303-304).

11 Para mais sobre isso, acessar: <<https://revistamarieclaire.globo.com/Feminismo/Assedio/noticia/2021/12/praticas-machistas-no-ambiente-escolar-que-naturalizam-o-assedio.html>> Acesso em: 17 fev. 2023.

12 Para mais sobre isso, acessar: <<https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2021/11/19/adolescente-negra-e-ameacada-de-morte-e-sofre-injuria-racial-em-escola-civico-militar-de-curitiba.ghtml>> Acesso em: 17 fev. 2023.

13 Para mais sobre isso, acessar: <<https://blogs.opovo.com.br/docedu/2020/06/30/estudantes-lgbt-na-escola-acolhimento-ou-sofrimento/l>> Acesso em: 17 fev. 2023.

Nesse sentido, o Estado faz funcionar o seu racismo como um poder de corte que deixa morrer algumas populações para que outras vivam melhor. Com isso, o Estado se abstém e deixa as populações vulneráveis expostas à própria sorte ao negar as políticas sociais e ao proteger algumas parcelas da população às quais tem mais acesso aos bens e as políticas públicas.

A branquitude é tomada neste texto como um dispositivo (SCHUCMAN, 2012) de controle de corpos, experiências e práticas que produz um ideal regulatório do corpo coletivo branco e da supremacia branca em relação a todas as outras possibilidades que são “naturalmente” racializadas, especialmente as negras e as indígenas. Assim, corpos brancos ocupam o centro enquanto corpos negros e indígenas têm construídos para si a margem. O ideal regulatório da branquitude é produzido a partir de um regime de verdade que coloca em ação uma estratégia de saber-poder (FOUCAULT, 2010). Tal estratégia funciona por meio de investidas de poder nos corpos e culturas que se distanciam do ideal regulatório e produz também, a partir de uma rede de discursos que se pretendiam vender como científicos, corpos subalternizados que devem ocupar posições de sujeito inferiores em relação aos corpos brancos numa hierarquia social intencionalmente fabricada.

A sexualidade e o gênero também são tomados neste texto como efeitos de um dispositivo de controle de corpos, práticas e experiências, que no Ocidente se desenvolveu por meio de uma trama produtiva do poder que opera por meio de estratégias, dentre as quais nos interessa aqui a de patologização das sexualidades disparatadas ou dissidentes de uma norma regulatória do dispositivo por meio de uma *Scientia Sexualis*. (FOUCAULT, 1988) Tanto a heterossexualidade compulsória (RICH, 1981) que confere o *status* de humanidade às/es/aos sujeitas/es/os e exerce poder e controle a partir de uma matriz de inteligibilidade dos corpos heterossexuais como únicos possíveis, como também o binarismo de gênero (BUTLER, 2008), sua complementaridade e linearidade são produtos do dispositivo da sexualidade. O binarismo de gênero pretende organizar o mundo a partir de uma divisão e da produção de dois pólos opostos e complementares, que se sustentam uma linearidade do sistema sexo-gênero-de-sejo (RUBIN, 1993).

Os efeitos de poder dessas estratégias produzem as normas regulatórias de sexualidade e gênero, bem como os corpos normativos, isto é masculinos, heterossexuais e cisgêneros. Na fissura das normas entretanto, se produzem também os corpos de lésbicas, sapatão, gays, bixas, bissexuais, travestis, transexuais e intersexo. A esses corpos, abjeção. (BUTLER, 2008) Com isso, se pode pensar que a partir do momento em que foi possível perguntar

pela normalidade, foram produzidos vários sujeitos “anormais”, o que fortaleceu o discurso médico-psicológico e seus efeitos de patologização sobre os corpos, as práticas e as experiências (FOUCAULT, 1988; 2001).

Aqui não se trata de sugerir uma competição ou a hierarquia de opressões. (Audre LORDE, 2019). Até porque se isso fosse possível, na disputa com o racismo todas as outras opressões perderiam longe. Para se ter uma ideia disso é só compreender que o racismo é uma dor ancestral e uma ferida aberta e pulsante que a branquitude não deixa cicatrizar. Em vez disso, se trata de interseccionar o pensamento com Kimberlé Creshaw (2002) e com Carla Akotirene (2019) e perceber como as opressões que se constituem nos efeitos de poder dos dispositivos se interseccionam, para com isso produzir resistências (FOUCAULT, 1988), rupturas, deslocamentos e outros modos de vida. (FOUCAULT, 1984)

POR CONDIÇÕES EQUITATIVAS DE APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS

O investimento de poder na tentativa de (re)colonização dos corpos, das práticas, das experiências e dos modos de vida se constitui numa estratégia biopolítica neoliberal que investe sobre os corpos e subjetividades dissidentes das normas de gênero, raça, etnia e sexualidade e produz um monitoramento constante, isto é, efeitos de polícia em todos os tempos e espaços, inclusive nas escolas. Esse mecanismo opera também pelo estabelecimento do consenso, não discute e nem valoriza a produtividade do conflito ou mesmo as diferenças. Intenta assim produzir mais do mesmo enquadrando, aniquilando ou anulando. Entretanto, esses processos acabam por fabricar também resistências. Para Foucault:

(...) lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder. [As correlações de poder] não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão. Esse (*sic*) pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder. (FOUCAULT, 1988, p. 105-106).

As resistências se fazem no cotidiano, nas micro-relações de poder e se materializam a partir das negociações, nem sempre conscientes, com as normas regulatórias, produzindo as micro-revoluções. Enquanto nos

dizem: “Senta direito! Menina não senta de pernas abertas! Não chore! Homem não chora! Corte ou prenda esse cabelo! Tá horroroso! Seu cabelo é ruim!”, respondemos com atos de desobediência e indisciplina! Sentamos como queremos, choramos o quanto sentirmos vontade, assumimos o maior *black power*¹⁴ da vida! Usamos tranças africanas¹⁵ e *dreadlocks*¹⁶! E isso é um posicionamento político que não tem volta. Senzalas e armários NUNCA MAIS.

Ainda que as/es/os estudantes, sendo crianças e adolescentes, muitas vezes não consigam exercitar as resistências nessas proporções, nós professoras lésbicas e sapatão feministas, junto com as professoras negras, indígenas, bissexuais, travestis, transexuais e intersexo, por exemplo, estaremos ali para contracondutar, desobedecer e subverter as normas, colocando também nossos corpos políticos para o jogo. (FOUCAULT, 2008a; 1988) É pela estética da existência, pelas práticas de si e pelas práticas de liberdade, aqui tomadas também do referencial teórico foucaultiano e entendidas como instâncias ético-políticas a partir das quais é possível pensar os processos de subjetivação, assujeitamento, resistência e contraconduta (FOUCAULT, 1988; 2008a) que nos governamos.

O conceito de governamentalidade, para Michel Foucault, está relacionado com a arte de governar. A análise da governamentalidade considera o estudo do “governo de si (ética), o governo dos outros (formas políticas de governamentalidade) e as relações entre estas duas dimensões. Isto é, entre o governo de si e o governo dos outros.” (FOUCAULT, 1994, p. 635). Ainda que as normas regulatórias e seus efeitos de poder se façam sentir em todos os espaços-tempos, inclusive nas escolas, nós as tomamos como passíveis de fissuras. É nesse campo que nossos corpos, práticas e experiências se fabricam. Tomamos nossas existências como políticas e agenciamos, nos fazemos e refazemos como forma de questionar as normas regulatórias. É no contracondutar e nas resistências que constituímos nossas subjetividades.

A biopolítica educacional estende seus tentáculos mas nunca nos alcançou a todas. Corpos, práticas, experiências e modos de vida insolentes, afrontosos e subversivos existimos, resistimos e teimamos em seguir. Esse

14 *Black power* significa instrumento de resistência e poder. Disponível em: <<http://www.afreaka.com.br/notas/black-power-instrumento-de-resistencia-e-cultura/>> Acesso: 18 fev. 2023.

15 Tranças africanas são símbolo de ancestralidade e resistência. Disponível em: <<https://primeirosnegros.com/trancas-ancestralidade-e-resistencia/>> Acesso em: 18 fev. 2023.

16 *Dreadlocks* consistem em um tipo de penteado que representa ancestralidade, resistência e história da negritude. Disponível em: <<http://www.afreaka.com.br/notas/dreadlocks-estilo-negritude-e-historia-reunidos-em-um-penteado-milenar/>> Acesso em: 18 fev. 2023.

texto é também sobre as memórias da dor das autoras, e um exercício de revisitar territórios inóspitos da nossa própria produção subjetiva. É cortar a própria carne. E inventar outras perspectivas de experimentação de modos de vida. É um ponto de vista privilegiado porque mistura de forma específica experiência e análise crítica radical na produção de conhecimentos (bell hooks, 2019) e o entendimento de que “Sem que nossas vozes apareçam em trabalhos escritos e apresentações orais, nossas preocupações não serão formuladas” (hooks, 2019, p.142).

Esta crítica radical nos desloca, ao possibilitar a compreensão de que o medo nos paralisa. Chegou a hora do revide! De “um modo de perturbar a paz que nos soterra, invadir a consciência pacificada daqueles que vivem acima de nós e estremecê-la com a dor de que somos feitas”. (Jota MOMBANÇA, 2021, p. 86) De sermos para as/es/os estudantes dissidentes das normas regulatórias alguma noção de inteligibilidade e acolhimento. Negociemos com as normas. Sabemos que somos governáveis. Mas, não desta forma, não por estes! (FOUCAULT, 1994) Tomemos o protagonismo da história e sejamos parte da mudança pela qual lutamos. Não tem volta! Como afirma Jota Mombaça:

Se nós não pudermos ser violentas, seguiremos assombradas pela política do medo instituída como norma contra nós. Se não pudermos ser violentas, concentraremos em nossos corpos, afetos e coletividades o peso mortífero da violência normalizadora. E para aprendermos a performar nossa violência, precisaremos também ser capazes de imaginá-la e de povoá-la com fantasias visionárias que rejeitem o modo como as coisas são e usem conjurar, aqui e agora, uma presença que seja capaz de bater de volta em nossos agressores, matar nossos assassinos e escapar com vida para refazer o mundo (2021, p.70).

A recente discussão sobre não-binariedade nos dá pistas. O questionamento *queer/cuir* já nos dava o que pensar. O que dizer de sujeitos que reivindicam uma existência entre cis e trans? Que reivindicam uma identidade *queer*? Uma “orientação sexual e identidade de gênero Sapatão”?¹⁷ Diante desses corpos, práticas e experiências, diriam as defensoras ferrenhas das normas: “Mas eu vejo uma mulher ali!”; “Mas eu vejo um homem ali!”. Bom, nos parece que não se trata do que seus olhos normativos vêem ou deixam de ver! Não se trata de você! Se trata

17 Narrativa de orientanda de mestrado em Educação na UFPR Misa Botelho de Lima.

do questionamento do binarismo de gênero, dentre outras questões relacionadas aos modos de vida. Esta questão também não tem volta! E sim é produto das disputas de narrativas em meio a relações de poder. Ou seja, as que se reivindicam identitárias ou que lutam no movimento social organizado e institucionalizado também tem que se colocar para o jogo do debate porque muito provavelmente a produção das subjetividades não binárias encontra condições de possibilidades históricas no movimento social LGBTI, mas não só, obviamente. Lembremos que quem lutou pela autodeterminação fomos nós! Fazemos parte dessa história! Para Grada Kilomba “é o entendimento e o estudo da própria marginalidade que criam a possibilidade de devir como um novo sujeito.” (KILOMBA, 2019, p.68-69)

Assim, nosso posicionamento é radical no sentido de que não nos moldamos e também não ingerimos sobre os corpos sob nossa responsabilidade como professoras para tolher os sonhos e cortar as asas. Concordamos com Audre Lorde quando afirma que: “a nossa posição singular dentro desse sistema é questionar suas pressuposições mais caras e mudá-las radicalmente, não apenas cooptá-las e fazer com que nos sirvam” (LORDE, 2020, p.47).

A educação como demonstramos é um campo de produção e reprodução de regimes de verdade específicos sobre corpos, práticas, experiências e modos de vida. Mas é também potência de resistência, de subjetivação de si, de ética de si e do governo de si em negociação com as normas regulatórias. É neste campo de negociação que corpos dissidentes das normas assumem o fronte de batalha e que se produzem as práticas de liberdade, os possíveis escapes das normatividades e as invenções de outros modos de vida.

A partir da experimentação de uma ética de si, de um cuidado consigo mesma e de um encontro com a possibilidade de se produzir nas relações com as/es/os outras/es/os, exercitando a fabricação de si, talvez seja possível produzir outros modos de vida. Talvez um dia quando descobirmos o que estamos fazendo conosco mesmas como sociedade, categorias classificatórias e hierarquizantes possam deixar de existir. Talvez se possa nesses processos inventar outras formas de se colocar no mundo como humano, como sujeito político, como agente transformadora/e/r. A politização das subjetividades traz consigo a transformação da educação não só nas instituições, mas para além delas, uma prática de liberdade e um ato de resistência às investidas do poder que intenta as capturas. Nós professoras/es somos parte dessa história e não podemos ignorar que os efeitos de poder normativos incidem de forma diferente na trajetória escolar e nos processos de aprendizagem dos corpos, práticas e experiências dissidentes das normas. Assim, convidamos as/es/os profissionais de educação a pensar sobre isso cada que vez que cruzarem com as diferenças na escola.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BENEVIDES, Bruna G. **Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022** / Bruna G. Benevides. ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais) – Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA, 2023.

BENTO, Berenice. **O que é transexualidade?** São Paulo: Brasiliense, 2008. (Primeiros Passos, n. 328).

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos e BRITO, Patricia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **R. Bras. Est. Pedag.** [online]. 2018, vol.99, n.251, pp.37-53. ISSN 2176-6681.<<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3337>>

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BRANCO, Emerson Pereira et all. Evasão escolar: desafios para permanência dos estudantes na educação básica. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 15, n. 34, p. 133-155, 2020.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Educacenso. Censo Escolar 2007**. 2007. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/inep-divulga-resultados-finais-do-censo-escolar-de-2007>> Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. PROJETO DE ESTUDO SOBRE AÇÕES DISCRIMINATÓRIAS NO ÂMBITO ESCOLAR, ORGANIZADAS DE ACORDO COM ÁREAS TEMÁTICAS, A SABER, ÉTNICO-RACIAL, GÊNERO, GERACIONAL, TERRITORIAL, NECESSIDADES ESPECIAIS, SOCIOECONÔMICA E ORIENTAÇÃO SEXUAL. **Relatório Final**. Brasília: MEC. INEP. FIPE. 2009.

BRUNETTO, Dayana. **Cartografias da Transexualidade**: a experiência escolar e outras tramas. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná – UFPR. Setor de Educação, 2010.

BRUNETTO, Dayana. **LGBTIfobia na Educação**. Caminhos da pesquisa em diversidade sexual e de gênero: olhares in(ter)disciplinares/Humberto da Cunha Alves de Souza, Sérgio Rogério Azevedo Junqueira (organizadores). – Curitiba: IBDSEX, 2020. -- (Coleção livres & iguais; 2)

BRUNETTO, Dayana. **Narrativas Sapatão em Disputa**: identidade e atitude sapatão. (Relatório de Pós-doutorado). Universidade Federal do Paraná – UFPR. Setor de Educação, 2021. (não publicado)

BRUNETTO, Dayana; RIBAS, Léo. **Quem cabe nesse arco-íris?** Arco-íris para quem? (In)visibilidades lésbicas esapatônicas/Organização: Dayana Brunetto, Grazielle Tagliamento – Curitiba: UFPR, 2021. 189 p.

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

CERQUEIRA, Daniel. *et al.* **Atlas da violência 2020**. Brasília: Ipea; FBSP, 2020. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2021>>. Acesso em: 15 fev. 2023.

CIMI – Conselho Indigenista Missionário. **Relatório Violência Contra os Povos Indígenas do Brasil** – Dados de 2019. Brasil: Cimi, 2020. Disponível em: <<https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/10/relatorio-violencia-contra-os-povos-indigenas-brasil-2019-cimi.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2023.

CONNELL, Raewyn. Políticas da masculinidade. **Revista Educação e Realidade**. Online, v.20, n.2, p. 185-206, 1995.

CRENSHAW, Kimberlé W. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos**

da discriminação racial relativos ao gênero. Estudos Feministas, 2002, 10 (1): 171-188.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cad Pesqui** [Internet]. 2008 mai; 38 (Cad. Pesqui., 2008 38(134)). Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200002>>

DIAS, Maria Clara Marques; SOARES, Suane Felipe; PERES, Milena Cristina Carneiro. **Dossiê sobre Lesbocídio no Brasil:** de 2014 a 2019. Ape'Ku Editora, 2019.

FIGUEIREDO, Camila.; ARAÚJO, Mateus. Sem dados do Censo, população LGBTI+ do Brasil continuará desconhecida por mais 10 anos. **Diadorim**, Reportagem, 22 fev. 2021. Disponível em: <<https://www.adiadorim.org/post/sem-censo-populacao-lgbti-continuara-desconhecida>> Acesso em: 15 fev. 2023.

FOUCAULT, Michel. Uma estética da existência. **Espaço Michel Foucault** – Universidade de Brasília, p. 3-5, 1984. Disponível em: <<http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/estetica.pdf>> Acesso em: 18 fev. 2023.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I:** a vontade de saber. 17. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. La 'gouvernementalité. In: **Dits et écrits.** III, Paris: Gallimard, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população.** São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 28. reimp. 2010.

FOUCAULT, Michel. (org.). Foucault estuda a Razão de Estado. In: **Ditos e Escritos. Volume IV: estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FRANÇA, Cecília. Após Censo 2021, Brasil vai continuar desconhecendo sua população LGBTI+. **Lume Rede de Jornalistas**, 9 dez. 2020. Disponível em: <<https://rededejornalistas.com/2020/12/09/apos-censo-2021-brasilvai-continuar-desconhecendo-sua-populacao-lgbti/>> Acesso em: 15 fev. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006 [original de 1992].

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes – WMF, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. RJ: Cobogó, 2019.

LAZCANO, Cynthia Zárate. **APAÑE LESBOFEMINISTA: Subjetivación política de lesbianas autónomas ante los crímenes de lesbo-odio**. (Mestrado – Psicologia Social). Universidad Alberto Hurtado. Facultad de Psicología. Santiago – Chile, 2021. 120 f.

TAGLIAMENTO, Grazielle; BRUNETTO, Dayana; ALMEIDA, Raquel Mesquita. I Lesbocenso Nacional: mapeamento de vivências lésbicas no Brasil. Relatório descritivo 1º etapa (2021-2022). Brasília, DF, Brasil: Liga Brasileira de Lésbicas (LBL); Associação Lésbica Feminista de Brasília – Coturno de Vênus, 2022. Disponível em: <www.lesbo-censo.com.br> Acesso em: 20 fev. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LORDE, Audre. **Não existe hierarquia de opressão**. In: H. B. de HOLLANDA (Org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. RJ: Bazar do Tempo, 2019.

LORDE, Audre. **Sou sua irmã**: Escritos reunidos e inéditos. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora**. RJ: Cobogó, 2021.

NETTO, Tathina Lúcio Braga; DE HOLANDA SANTOS, Antonio César. QUAL A SUA COR?-(RE) CONSTRUÇÃO DE SUBJETIVIDADES NEGRAS ATRAVÉS DE POLÍTICAS AFIRMATIVAS. **REPECULT**-Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura-(<http://doi.org/10.29327/211303>), v. 5, n. 9, p. 30-44, 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 661-690, 2007.

ROJAS, Zicri Orellana. *Trayectorias hacia la existencia lesbiana: desde el silencio hacia la construcción lesbiana feminista*. (Tese de Doutorado). Universidad de Santiago de Chile. Departamento de Historia. Instituto de Estudios Avanzados, 2017.

RICH, Adrienne. La cuntrainte à l'hétérosexualité. In: **Le existence lesbienne**. Nouvelles Questions Féministes. mar. n. 01. 1981.

RUBIN, Gayle. Thinking sex: notes for a radical theory of the politics of sexuality. In: ABELOVE, Henry; BARALE, Michèle Aima; HALPERIN, David. M. (Ed.). **The lesbian and gay studies reader**. New York: Routledge, 1993. p. 3-44.

SARASA, Olga Viñuales. **Lesbofobia**. Barcelona: Bellaterra. 2002.

SARTORI, Thiago Luiz. Educação, direitos humanos e políticas afirmativas: acesso e permanência do estudante trans no ensino superior. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, v. 15, n. 46, p. 261-275, 2022.

SCHUCMAN, Lia Vainer. (2012). **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed., 11. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 35–48, 2017. DOI: 10.15448/2179-8435.2017.1.24527. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/24527>. Acesso em: 23 fev. 2023.

SIMAKAWA, Viviane Vergueiro. Pensando a cisgeneridade como crítica decolonial. In: MESSEDER, S., CASTRO, M.G., and MOUTINHO, L., orgs. **Enlaçando sexualidades**: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero [online]. Salvador: EDUFBA, 2016, pp. 249-270.

WITTIG, Monique. **El cuerpo lesbiano**. Pre-textos. Valencia, 1977.

WITTIG, Monique. **La pensée straight**. Paris: Éditions Balland, 2001.

SILVA, Zuleide Paiva da. **“Sapatão não é bagunça”**: estudo das organizações lésbicas da Bahia. (Tese – Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento.) Universidade Federal da Bahia – UFBA. Salvador, 2017. 382 f.

AMÉLIA TEREZA SANTA ROSA MARAUX - Professora assistente do Departamento de Educação do Campus XIV/Conceição do Coité-Ba, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Pesquisadora do Centro de Estudos em Gênero, Raça/Etnia e Sexualidade – CEGRES Diadorim/UNEB. Articuladora Nacional da Liga Brasileira de Lésbicas – LBL. Pesquisadora e ativista da Rede Nacional de ativistas e Pesquisadoras Lésbicas e Bissexuais – Rede LésBi Brasil. E-mail amelia.maraux@hotmail.com

DAYANA BRUNETTO - Professora do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR. Pesquisadora e vice-coordenadora do Laboratório de Investigação em Corpo, Gênero e Subjetividades na Educação – LABIN/UFPR. Pesquisadora do Núcleo de Estudos de Gênero – NEG/UFPR. Ativista da Liga Brasileira de Lésbicas – LBL. Pesquisadora e ativista da Rede Nacional de ativistas e Pesquisadoras Lésbicas e Bissexuais – Rede LésBi Brasil. E-mail dayanabrunetto@ufpr.br

LÉO RIBAS - Articuladora Nacional da Liga Brasileira de Lésbicas – LBL. Articuladora Nacional da Rede LésBi Brasil. Presidenta do Conselho dos Direitos das Mulheres de Curitiba.

ZULEIDE PAIVA DA SILVA - Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia, professora permanente do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa FEL – Formação, Experiência e Linguagens (UNEB). Ativista da Liga Brasileira de Lésbicas – LBL. Pesquisadora e ativista da Rede Nacional de ativistas e Pesquisadoras Lésbicas e Bissexuais – Rede LésBi Brasil. E-mail eidepaivasilva@gmail.com

#DCSEMASSEDI0:

DEBATENDO ASSÉDIO MORAL E SEXUAL EM ESPAÇOS DE CIÊNCIA E DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Ana de Medeiros Arnt
Aline Marcele Ghilardi
Beatriz Hörmanseder
Tassio Denker

Muitas pessoas compreendem fenômenos de assédio como um ato isolado ou contínuo entre dois indivíduos: assediador e assediado. Neste caso, seriam atos de perversão e violência de uma pessoa em relação a outra pessoa.

Sabemos que relações hierárquicas, em ambientes de trabalho, estabelecem relações de poder. Neste sentido, são relações interpessoais em que, continuamente, há exigências e cobranças a partir de diversas estratégias para que seja mantida, dentro da instância profissional, a produtividade. Não vamos adentrar aqui neste artigo, de maneira minuciosa, as relações entre assédio e espaço de trabalhos, de forma ampla, apenas mencionar que o assédio moral - assim como o assédio sexual, que será abordado posteriormente - não são isoladas em nossa sociedade e cultura, nem se restringem a espaços profissionais. Ao mencionarmos relações de poder, apontamos no exercício desigual de forças entre indivíduos, que possibilitam (em certa medida) resistências, enfrentamentos e condições mínimas de diálogo.

Ao abordarmos relações de assédio no escopo profissional (assim como fora deste), é de violência que se trata. Isto é, de ações que - ainda que não se configurem como ações físicas - imobilizam, silenciam e inviabilizam

respostas e resistências pela dinâmica que se estabelece entre as pessoas envolvidas. E a dinâmica destas pessoas dentro de uma sociedade específica, tal como vamos tentar apontar neste artigo.

Neste artigo, abordaremos algumas definições sobre assédio moral e sexual e suas relações com o meio acadêmico e da divulgação científica. Além disso, discutiremos o quanto casos recentes vêm sendo debatidos no meio público (a partir de veículos de comunicação ao longo do ano de 2022 e início de 2023) e, também, a partir de uma campanha na rede social *Twitter*, no ano de 2022, nomeada *#DCSemAssedio*.

SOBRE O ASSÉDIO MORAL: UM BREVE HISTÓRICO

Embora seja parte integrante de debates teóricos e práticos de relações de trabalho desde a década de 1970, o termo *assédio moral* só foi cunhado ao final da década de 1990. Em diversos países, termos como *harassment*, *mobbing* e *bullying* (BRODSKY, 1976; LEYMAN, 1989; ADAMS E CRAWFORD, 1992 citados por SOARES, 2012) serão parte de textos e referências acadêmicas, sendo este último termo, em nosso país, o mais conhecido popularmente, especialmente no que tange práticas de violência a pessoas em espaços escolares. Dentro do âmbito profissional e trabalhista, também em meados da década de 1990, o termo “*psychological terror*” apareceu na literatura para designar relações de assédio (SOARES, 2012).

De modo geral, todos estes termos descrevem ações dirigidas a pessoas (normalmente um funcionário ou subalterno) de modo ofensivo e/ou agressivo. Estas ações, todavia, não se constituem como atos isolados. Pelo contrário, são atos negativos e repetitivos, costumam gerar isolamento e exclusão da pessoa atingida, pessoalmente e profissionalmente.

Apesar de estes conceitos estarem já presentes em um debate amplo, apenas em 1998, o termo “assédio moral” aparece na literatura no livro “*Le harcèlement moral: la violence perverse au quotidien*” (*O Assédio Moral: a violência perversa no dia a dia*, em tradução livre), escrito por Marie-France Hirigoyen. Este livro dá força a um movimento social que culmina na criminalização do assédio moral, tomando-o uma violência, na França.

É importante que seja dito que o assédio moral não somente não é um ato isolado, como também não é executado por “um ser perverso e doentio” contra alguém “frágil e incapaz”. Tampouco se configura como uma violência única e pontual, que aconteceu “de uma hora para outra” ou “do nada”. O assédio moral não é um ato de violência extrema, facilmente identificável nas relações interpessoais. Pelo contrário, é um conjunto de atos

de constrangimento contínuos e constantes e que começam como ações pequenas, mas que vão ganhando consistência e aumento de gravidade de forma gradativa, instalando-se no cotidiano. Podem ter, em sua rotina, formas sutis, que se validam dentro da relação entre assediador e assediado.

Por muitas vezes, pode-se ter a instalação de comportamentos de assédio a partir de pequenos desconfortos gerados em uma relação. Isto já é um sinal de alerta, mas nem sempre estes são perceptíveis ou localizáveis de modo simples. Os constrangimentos, em geral, acontecem de duas maneiras: engrandecendo o agressor, diminuindo ou coagindo o assediado. É neste jogo de poder que podemos ter uma ação de produção de danos e sofrimentos contínuos ao assediado, desestabilizando-o moral e psicologicamente.

O assédio moral, por fim, ainda pode ter como característica a criação de laços de confiança entre os sujeitos (assediador e assediado), tornando não apenas denúncias mais difíceis, como a intervenção nesta relação também - seja pelo vínculo, seja por um isolamento do assediado em relação aos seus pares.

E O ASSÉDIO SEXUAL?

O assédio sexual é, também, uma ação de coerção e constrangimento entre indivíduos, diferenciando-se do assédio moral por vincular-se a outras questões sociais. Em pesquisa recente (JOHNSON et al, 2018, p.170), constatou-se que o assédio sexual pode ser de três tipos:

- (1) assédio de gênero (comportamentos verbais e não verbais que transmitem hostilidade, objetificação, exclusão ou conferem status hierárquicos sobre pessoas de diferentes gêneros);
- (2) atenção sexual indesejada (condutas sexuais verbais ou físicos indesejados, que podem incluir assédio);
- (3) coerção sexual (quando há favorecimento profissional ou educacional condicionado à atividade sexual). As distinções entre os tipos de assédio são importantes, particularmente porque muitas pessoas não percebem que o assédio de gênero é uma forma de assédio sexual.

Esta pesquisa aponta, inclusive, que o *assédio de gênero* é o mais presente dentro de instituições. Falaremos mais adiante deste primeiro em específico, pois envolve a noção de um ambiente que acolhe e perpetua estereótipos de gênero, com hierarquizações entre sujeitos de diferentes gêneros.

Falaremos de maneira específica do *segundo e terceiro tipo* de assédio, a “atenção sexual indesejada” e a “coerção sexual”. Nestes casos, a configuração de um ato como assédio sexual se dá pelo constrangimento e opressão a partir de qualquer investida (fala, convite, situação provocada, entre outros) em que não há possibilidade – ou há dificuldades – em recusar a investida. No caso, a falta de condições de recusar acontece por intimidações, insistências, coerções ou mesmo hierarquias estabelecidas e usadas como forma de se obter o aceite. Neste sentido, o assédio sexual é definido pela não possibilidade de recusa de um “convite”, seja qual for o motivo.

Assim como o assédio moral, o assédio sexual também pode ser de difícil percepção, inicialmente. Tal como o assédio moral, também não é um ato isolado e único de extrema violência, inserindo-se nas relações interpessoais de maneiras sutis, porém constantes.

A percepção, dentro do escopo de trabalho (mas não somente nestes espaços), de que há uma inadequação da situação vivenciada - mesmo que um desconforto que geralmente é ignorado - pode ser um primeiro sinal de alerta. Eventualmente, tido como impressão errada, exagero, “bobagem” e, por isso mesmo, deixado de lado dentro destes espaços.

Presencialmente, estes sinais podem ser gerados em momentos como abraços e toques indevidos ou desconfortáveis; insistências para reuniões agendadas em particular e de forma isolada, quando deveriam acontecer junto a outros colegas de trabalho. Além de repetições de convites para que existam encontros e situações fora dos espaços formais, dentre outras situações. Também podemos citar elementos que ocorrem de forma *online*, como conversas em aplicativos – que podem dar um tom de informalidade e privacidade que soam demasiadas, mesmo para trabalhos conjuntos. Desvios repetidos e constantes do tema central do trabalho, tomando conotações sexuais. Além de “elogios” que não são elogios, falas insistentes, convites reiterados, exaltação do corpo, roupa. Tudo isto somado à repetição, mesmo quando há uma fala reiterada de que aquela postura não é adequada, nem desejada.

Ainda dentro da conceituação de assédio sexual, é importante ressaltar que não necessariamente este se deflagra em violência física, tampouco pode ser confundido com um “simples” flerte ou cantada. Ao ter como pressuposto a objetificação do outro e de seu corpo, tem como consequência, mesmo que não sendo em curto prazo, a desqualificação e dano à pessoa assediada, com satisfação do agressor.

Um dos componentes que pode ser visto como diferente em relação ao assédio moral e o assédio sexual são as relações hierárquicas. Por um lado, o assédio moral estabelece-se (em geral) por hierarquias profissionais

(chefias, ou no âmbito acadêmico – incluindo professores e orientadores), já no assédio sexual temos também a influência de hierarquias sociais e, com isso, relações de gênero e sexualidade se articulam e compõe os elementos do assédio. Isto pode, ou não, acompanhar a hierarquia profissional.

ASSÉDIO COMO CULTURA NA SOCIEDADE

Talvez seja relevante retomar o que Johnson et al (2018) aponta sobre *assédio de gênero*. Neste caso, as autoras apontam que este tipo de assédio é o mais frequente em instituições científicas, porém o menos denunciado.

Embora seja comum falar de assédio como relação entre dois sujeitos, estas relações só são possíveis dentro de uma condição social, que propicia que o assédio não apenas aconteça, mas se perpetue socialmente. Neste sentido, podemos situar o assédio como prática cultural.

As autoras comentam que o assédio de gênero se dá em ambientes em que a assimetria das relações se estabelecem pelo gênero, por exemplo, em que lugares que há mais homens trabalhando (especialmente em cargos de comando, mas não se restringindo a isto), e que as práticas de assédio se vinculam, também, a espaços que têm como parte de seu cotidiano negligenciar políticas de combate ou ambientes de trabalho que não apoiem pessoas que sofreram assédio.

Assim, reiteramos o que já foi apontado inicialmente neste artigo, de que o assédio não é sobre um indivíduo isolado, mas uma cultura que permite que tais práticas sigam acontecendo e, também, fazem parte tanto da estigmatização, como da própria condição de estabelecimento de relações violentas.

O ASSÉDIO NA CIÊNCIA E EM UNIVERSIDADES EM VEÍCULOS DE COMUNICAÇÃO

“Não devíamos ter medo de ter aula”¹

Ao realizarmos, no site de busca do Google, pelos termos “assédio sexual” + universidade, entre 01 de Fevereiro de 2022 e 31 de Janeiro de 2023, encontramos mais de 2.200 notícias. Sem a pretensão de dar conta

1 Fala de uma estudante na reportagem sobre a denúncia de assédio de um docente da UNESP, no G1 de Bauru e Marília (G1, 2023a)

de todas as reportagens (e casos noticiados), nosso intuito neste artigo é discorrer um pouco sobre dois tipos de notícias relacionadas à temática *Assédio Sexual* dentro do ambiente acadêmico: as denúncias e o acolhimento de denúncias.

Nos últimos tempos, ao menos para quem acompanha este tipo de publicação e notícia, temos visto uma movimentação dentro das universidades para denúncias de assédio sexual, especialmente por parte de estudantes, e da elaboração de materiais e espaços de denúncias formais, dentro das universidades.

A frase que inicia esta seção do artigo é, exatamente, o primeiro caso. A fala de uma aluna ressalta exatamente o aspecto do assédio sexual que aponta uma relação de coerção e constrangimento dentro de um espaço institucional que não deveria compor a rotina, todavia está lá. Os casos de denúncias são recorrentes e vêm à público em jornais e revistas, muitas vezes sem um processo investigativo ainda instaurado, outras vezes, com processos administrativos já em andamento. Ainda menos frequente, mas já visível, há o caso de afastamento e, também, exoneração de docentes, a partir do processo administrativo, gerado pelas denúncias (TV MIRANTE, 2022; DIÁRIO DE UBERLÂNDIA, 2022; ZANELLA, 2022; G1 RN, 2022, NOGUEIRA, 2022; STROISCH, 2022, GUIMARÃES, 2022).

Ações institucionais de acolhimento de denúncias, de maneira específica para estes casos de assédio, ainda não são a regra (CAPELA, 2022; SORIA E MELLO, 2022; ANDRADE, 2022, CARLO, 2022). Algumas instituições ainda mantêm um sistema de denúncias regular, junto a qualquer denúncia burocrática e/ou de serviços da universidade. Um setor, ou conjunto de profissionais especializados, que atuem não apenas com a recepção da denúncia em si, mas com o acolhimento e atendimento que a situação necessita, é um debate e/ou um fato recente dentro de universidades, tal como reportado na Revista Fapesp (ANDRADE, 2022). Foi nos últimos 10 anos que grandes universidades começam a elaborar políticas específicas, ao que tudo indica, para combate ao assédio sexual dentro das instituições.

Tal fato demonstra que existe uma grande caminhada, no sentido de validar as falas de vítimas e propor um espaço de denúncias que gere segurança para as vítimas e a análise criteriosa do assédio.

Segundo pesquisa de Johnson et al (2018), centros de pesquisa que possuem estratégias de combate ao assédio estruturadas, tanto quanto maior equidade de cargos e carreiras, têm uma produtividade maior e menos casos de abandono de projetos, carreiras e cursos de pós-graduação.

Antes de falarmos sobre a campanha organizada, #DCSemAssedio, ressaltamos que este ponto é extremamente relevante e foi parte dos debates da campanha que abordaremos neste artigo também. As violências de gênero, dentro do meio acadêmico, também aparecem com a manutenção de assediadores que são nomeados, de forma reiterada, como “*bons pesquisadores, apesar dos assédios*”. Segundo Johnson et al (2018), espaços em que o assédio não é combatido têm queda de produtividade e maior abandono de carreira. Configurando-se, portanto, como uma fala que apenas coaduna e mantém os assediadores ativos e participantes da estrutura da pesquisa em si, negligenciando e punindo vítimas.

#DCSEMASEDIO

Como lidar com o assédio, vinculado ao trabalho acadêmico, mas que funciona fora deste espaço e de maneira informal - especificamente, virtualmente?

A Divulgação Científica (DC) é uma atividade profissional (ainda que na maioria das vezes seja desenvolvida de forma voluntária) extremamente ligada ao meio acadêmico. De modo geral, a DC pode ser entendida como um conjunto de ações que visam proporcionar à uma população não-especializada, ou não-acadêmica, a compreensão do que é e como se faz ciência, de conhecimentos produzidos dentro das universidades e centros de pesquisa no país e no mundo.

Contemporaneamente, a DC tem ocupado as redes sociais, seja em projetos coletivos ou individuais, para produzir conteúdos nas redes e interagir com pessoas interessadas em ciência.

Nós vamos abordar neste tópico do artigo, uma campanha coletiva organizada no início de 2021, intitulada #DCSemAssedio, mobilizado na rede social Twitter. A campanha foi idealizada a partir de uma denúncia privada de assédio, dentro de um grupo de divulgadores que atuavam nesta rede social. Ao tomarmos conhecimento das denúncias² - e percebemos que existiam outras com teor semelhante e com gravidade, grande constrangimento

2 Neste caso, quem compôs a autoria deste artigo recebeu denúncias e/ou direcionou ações a fim de minimizar danos, acolher vítimas e, ao ouvir vários relatos muito semelhantes, idealizar a campanha. Falaremos da campanha como foi organizada e a partir de que questões foi idealizada, sem expor quaisquer dados específicos de quem foram as vítimas, por motivos que ficarão claros no próprio texto.

e chantagem entre alguns dos envolvidos - compreendemos, ouvindo relatos e trocando informações, que muitas pessoas já haviam passado por situações como as que estavam denunciando.

Além de propor ações específicas em relação às denúncias, entre elas, o acolhimento das vítimas, propusemos a elaboração de uma campanha, expondo, sem menção de nomes, a relação do trabalho de DC e da ciência e situações de assédio.

O uso da hashtag em redes sociais tem como objetivo o agrupamento de informações, e funciona, simultaneamente, como um enunciado. Para ser funcional, deve ter um sentido que unifique a informação, mas também mobilize e direcione as pessoas ao que se está propondo. As hashtags, dentro do contexto das redes sociais, têm uma função social e possibilitam uma afiliação difusa (COSTA, 2019). Neste sentido, a escolha de uma *hashtag* para um movimento e campanha não é aleatória ou banal. É pensada para um significado que mobilize o engajamento e possibilite (ao menos ao grupo que se pretende engajar) reconhecimento e pertencimento a uma causa, tema ou pauta.

Nesta campanha, a hashtag #DCSemAssedio tinha este conjunto de sentidos, como abreviação de um campo de atuação (reconhecido por quem atua na área) e a indicação de como este campo *deveria* ser ocupado, em termos de relações interpessoais.

Para a estruturação da campanha, buscamos analisar os riscos de denúncias abertas (por isso a necessidade de não veicular o nome dos assediadores) e o acolhimento de quem realizava as denúncias. O intuito da ação era de apresentar o assédio como uma realidade e um problema, também apontando que as pessoas não estavam vivenciando estes momentos sozinhas e que não eram culpadas pelo que viviam.

Ao longo de uma semana organizamos pessoas que se dispunham a participar da campanha virtual, expondo relatos de assédio. Tendo em vista a preocupação de a campanha gerar crises em algumas vítimas ou gatilhos em pessoas que já sofreram com assédio, ou ainda riscos de acusações de calúnia ou difamação, a campanha foi anunciada alguns dias antes, apontando que teríamos uma movimentação e que a participação tinha algumas indicações e sugestões para elaboração de conteúdo nas redes. A campanha #DCSemAssedio foi oficialmente lançada no dia 22 de março de 2021.

Ass sugestões para elaboração de conteúdo foram definidas com o auxílio de uma psicóloga e um bacharel em direito, exatamente pensando em estratégias de acolhimento e assessoria jurídica, para resguardar os interessados em participar da campanha em termos legais e, também, psicológicos.

Desta forma, elaboramos o documento e anunciamos a ação nos grupos e comunidades de divulgadores científicos que tínhamos acesso. O documento continha as seguintes indicações:

Dia 22 faremos conteúdos sobre Assédio Moral e Sexual na Divulgação científica no Twitter, para isto lançaremos a #DCSemAssedio.

Propomos 2 tipos de conteúdo:

1. **Já sofreu assédio? Conte para nós em 1-2 tweets e use a #DCSemAssedio;**
 - a. Não expor nomes nos relatos nem a opinião própria - tanto da vítima quanto do assediador
 - b. Só compartilhem casos de terceiros com anuência da vítima - mesmo se anônimo
 - c. Em caso de relato de terceiros, não utilize o material inicial como *prints* ou mensagens encaminhadas, transcreva o material.

2. **Quer contribuir com a compreensão sobre o tema?**
 - a. Monte um fio em que você apresente o conteúdo sobre o que é assédio, como ele se dá no meio acadêmico ou profissional (envolvendo ciência e divulgação científica) e como o assédio é reforçado ou silenciado em atos cotidianos;
 - b. A postagem é livre. Neste segundo item sugerimos que os conteúdos vão além de relatos e acolhimentos, mas tenham embasamento teórico/técnico;

Cuidados sobre o que **fazer**:

1. não seja assertivo com as vítimas sobre o que elas **NÃO DEVEM FAZER OU ACEITAR**.
 - a. Ex: “não aceite assédio”, “denuncie”, “exponha o assediador”
 - O assédio não é um ato isolado e simples para grande maioria de pessoas - em especial mulheres. Lidamos com isto ao longo da vida e não é a exposição de UMA pessoa que mudará o cenário.
 - Afirmar que “aceitamos” o assédio é culpabilizar a vítima e desresponsabilizar o assediador;
 - Afirmar que denunciar é um ato simples só demonstra que você desconhece o processo do que é assédio e como ele envolve questões sociais, estruturais e psicológicas, não sendo um processo

- simples para a vítima. Isso inclui a falta de credibilidade na palavra de pessoas assediadas ao longo de suas vidas.
- Expor o assediador pode fragilizar ainda mais a vítima. Lembre-se sempre que o assédio envolve um jogo de poder e hierarquias sociais estabelecidas. Não aponte para outra pessoa, que já está vulnerável, exponha sua vulnerabilidade - especialmente por estes momentos serem seguidos de retaliações que são vivenciados sem apoio!
2. Ao invés de ser mais um no tribunal da internet, tente entender que assédio faz parte de uma cultura, que ensina a ocuparmos determinados lugares na sociedade. Sendo assim:
 - a. Não se preocupe se você segue ou têm materiais em colab com o sujeito acusado de assédio. Você não tinha a obrigação de saber ANTES que ele era assediador. Mas têm responsabilidade sobre esta informação daqui para adiante.
 - b. Divulgar materiais de sujeitos que cometem assédio só pelos conteúdos “não terem problemas científicos conceituais” é, sim, apoiar assédio. Esta pessoa continua ganhando apoio e validação no meio profissional.
 - c. Ao invés de duvidar da palavra das vítimas, busque entender o que está acontecendo. Se você não foi assediado por esta pessoa não quer dizer que ela não é assediadora, apenas você não era um dos alvos (ou não era ainda, ao menos);
 - d. Sim, assediadores podem ser perfis conhecidos e famosos, com uma sólida carreira na academia - inclusive isto foi conquistado a partir de muitas práticas de opressão e assédio clássicas. Cada “ele é bom apesar de ser assediador” é um conjunto de pessoas assediadas que desistiram de seguir carreira ou desistiram de linhas de pesquisa por gente assim.
 3. Nos relatos, é importante a #DCSemAssedio vir antes do tweet. Tanto para sinalizar e agrupar o tema, quanto para avisar a quem recebe o conteúdo. **Lembre-se que é um tema delicado e pode, sim, ser gatilho para outras pessoas.** Cuidar com o conteúdo também é acolher.

Ao longo do dia agendado para a campanha, e nos dias posteriores, foram muitos os relatos que emergiram na rede, chegando próximo a 100 *tweets* ou *threads* (que são conjuntos de tweets encadeados) usando a hashtag e permanecendo entre os assuntos mais comentados do dia, dentro da comunidade científica, de acordo com o *Science Pulse*³, perfil que analisa diariamente o que está sendo veiculado diariamente naquela rede social.

Embora pareça uma ação pequena, estamos apontando que foram inúmeros relatos de assédio sexual e/ou moral, sofridos presencialmente ou em redes sociais. Pessoas indicando que sofreram abusos, ameaças, constrangimentos e como lidam com a situação. Além disso, a campanha foi organizada com uma comunicação em pequenos grupos, sendo espalhada por apenas alguns dias antes do lançamento da tag.

Por não ser um espaço institucional de trabalho, existe uma dificuldade grande de lidar com o assédio nestas ocasiões. Não há normas, diretrizes e estabelecimento de regras de trabalho de maneira objetiva. Ou seja, se dentro dos centros de pesquisa podemos ver a organização de comissões e centros de acolhimento de vítimas, sindicâncias, e medidas administrativas contra o assédio, nas redes sociais isto não é tarefa simples - especialmente em vínculos tão pouco precisos, como os que se estabelecem dentro destas plataformas.

Considerando o papel das redes sociais e da internet na constituição de identidades na contemporaneidade - incluindo não apenas uma relação de produção de conteúdo unilateral, mas de uso e interação entre pessoas -, a internet é considerada um espaço de construção de muitos para muitos (CASTELLS, 2003). Dessa maneira, a internet - e as redes sociais dentro desta esfera - é responsável por novas formas de organização social, ou de uma *sociedade em rede*.

Dentro deste contexto, o uso das redes sociais, além de estabelecer laços entre sujeitos e compartilhamento de conteúdos produzidos de forma organizada ou não, é diverso e difuso. Porém, propicia diálogos e estruturação de comunicações, que podem iniciar-se de modo coordenado, lançando uma pauta.

Inspirada em outras campanhas feministas e campanhas de divulgação científica - sem o objetivo de alcançar a mesma dimensão - a campanha #DCSemAssedio procurou exatamente colocar em pauta uma problemática

3 Science Pulse é um projeto de análise de temáticas e perfis de ciência, na rede social Twitter. Diariamente eles rastreiam e indicam quais foram os *tweets* e *hashtags* mais veiculadas por perfis de ciência ou cientistas (mesmo que o tema não seja científico). A hashtag da campanha ficou entre as mais veiculadas no dia 22 de março e no dia 27 de março, podendo ser conferidas, respectivamente, nos links: <https://twitter.com/thesciencepulse/status/1374088500505632769> e <https://twitter.com/thesciencepulse/status/1375900439884013572>

dentro de um campo de atuação das redes. Esta chamada de divulgadores para trazer seus relatos às redes, tinha como objetivo demarcar como as ações se estabeleciam nas perspectivas dos abusos e coerções.

Segundo Costa (2019, a partir de estudos de Paveau, 2013), campanhas com o uso de *hashtags*, longe de apresentarem discursos estéreis, operam a partir de uma discursividade que, simultaneamente, categoriza eventos, palavras, sentidos, situações, ao mesmo tempo em que colocam em circulação os relatos. Ao usarem marcadores rastreáveis, usuários das redes sociais conseguem se aderir às campanhas, debates, pautas, posicionando-se também.

Em relação à vivência do assédio dentro de espaços virtuais, ela não se restringe à conversas em comunicadores privados, mas envolve diversas e sutis questões acerca dos perfis nas redes e o modo como se legitimam em suas comunicações. Assim, não se configura somente por convites insistentes e/ou falas agressivas. Os constrangimentos e coerções podem se dar de modos variados e também a partir de hierarquizações que se estabelecem por múltiplas validações.

Tendo em vista que as hierarquias nas redes sociais parecem pouco objetivas, ao organizarmos o movimento e lermos os relatos, em conversas particulares, víamos que as coerções existiam por indicadores que, para quem não utiliza estes meios de comunicação, podem parecer banais. Dentre eles, a “quantidade de seguidores”, incluindo possibilidade de exposição de perfis, com ridicularização pública de pessoas a seus seguidores é um dos receios mais frequentes.

A hierarquia e legitimidade dos perfis parece ser, desta forma, vinculada não a cargos de chefia ou carreiras estabelecidas com publicações, artigos, orientações (ou outros indicadores de carreira usuais no meio acadêmico científico), mas a própria relação com as pessoas que se vinculam aos conteúdos compartilhados, e o modo como existe validação do público a estes perfis.

A legitimidade de perfis, dentro destes contextos de comunicação intencional de conteúdos científicos - como a DC - é fundamental para a manutenção desta atuação *como divulgador*. Neste sentido, ao analisarmos estes perfis, mesmo que sejam pessoais e individuais, como perfis que têm atuação profissional *também*, é importante compreender que a construção desta legitimação do que se diz e como se comportam os perfis faz parte de uma construção profissional. Brasileiro e Azevedo (2020) apontam para o quanto estes perfis virtuais são constituídos por uma mistura entre virtualidade e “realidade”. Os perfis, ao ganharem notoriedade e visibilidade, ganham também legitimidade dentro das redes, cuja manutenção funciona como uma *fachada*. Ao apresentar um conjunto

de elementos de perfil - que vai dos conteúdos científicos e campos de conhecimento, na DC, por exemplo, até opções políticas, linguagem, uso de imagens, como dialoga com o público, dentre outros fatores - esta fachada é não apenas construída, ela é mantida via interações e expectativas.

Recuero (2013) aponta para o quanto as redes sociais funcionam a partir de conexões entre sujeitos, que mais do que apenas “seguirem” e “interagirem”, constroem relações, que embasam valores sociais, visão de mundo e laços interpessoais mais ou menos fortes. A própria organização das redes e o modo como estas comunicações públicas se dão, proporciona também a formação de grupos, de acordo com o interesse dos usuários das redes. Neste caso, as relações hierárquicas também se dão dentro destas formações de grupos de pessoas que seguem vários perfis de um determinado tema e/ou círculo social - como a divulgação científica.

A campanha, neste caso, mesmo sendo *pequena* para a rede como um todo, dentro deste grupo de interesse teve um alcance significativo e gerou um debate necessário. Além disso, mesmo sem expor indivíduos específicos, ela expôs o problema em si, apresentou a questão a uma comunidade mais ampla e apontou comportamentos que não serão tolerados dentro deste grupo a quem se destinou a visibilidade da campanha. A busca, neste caso, era romper com a lógica da hierarquia - num âmbito público - mostrando engajamento e não aceitabilidade de determinados tipos de comportamentos, presenciais ou virtuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo se propôs a discutir brevemente a questão de assédio dentro do universo acadêmico e relatar, analiticamente, a campanha #DCSemAssedio, pensando também em como o assédio sexual e moral no meio universitário vem sendo noticiado em veículos de comunicação. É importante que se leve em conta que as instituições universitárias têm começado a se estruturar para receber denúncias de assédio moral e sexual - e aquelas que possuem estrutura, têm apresentado respostas ativas nas análises de denúncias, tanto no acolhimento humanizado de vítimas, quanto no afastamento e até demissão dos acusados, via processo administrativo.

Em relação à campanha, consideramos que esta primeira ação teve resultados satisfatórios de inserir o assédio como pauta, dentro da rede de divulgadores científicos. Todavia, também percebemos que a veiculação da campanha gera um efeito de desgaste e reações pela própria temática extremamente delicada. Mesmo com

diretrizes de acolhimento, o tema necessita de um suporte mais amplo ao ser trabalhado nas redes sociais, do que o que conseguimos organizar naquele momento.

Decidimos buscar apoio para ações futuras (que ainda estão sendo analisadas), a fim de que atitudes posteriores ao lançamento de uma campanha consigam ser implementadas, o que fará com que esses movimentos não se caracterizem apenas como atos de denúncias que não promovem debates mais aprofundados ou proporcionem acolhimento das vítimas.

Tendo em vista que, diferente de ações que se desenvolvem dentro de instituições de pesquisa, a atuação da DC acontece de modo informal em muitos espaços virtuais, além dos presenciais, e pode envolver projetos independentes, ou mesmo coletivos, e tudo isso torna o acolhimento das vítimas e os modos de lidar com denúncias muito complexos e demandam ações que, assim como grande parte dos projetos de DC, são voluntários, funcionando em horários extra-expediente. Neste sentido, a organização de novas campanhas, contando com etapas de acolhimento e assessoria, não possuem elaborações simples, embora sejam fundamentais para estabelecermos espaços de trabalho colaborativo mais seguros para quem atua profissionalmente nas redes sociais.

A promoção do debate em eventos como o Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade também configura-se como uma nova abordagem, buscando trazer o debate para o meio acadêmico e inserir a pauta como parte relevante dos estudos do corpo, dentro do campo da produção científica e da DC.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao colega Eduardo Sato por nos auxiliar na coleta de dados na plataforma da rede social Twitter e, também, aos profissionais da psicologia e consultoria jurídica que tornaram a campanha um espaço mais seguro e acolhedor, dentro das condições que tínhamos naquele momento.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. de O. (2022) Antídotos contra o assédio. **Revista Fapesp**. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/antidotos-contra-o-assedio/>. Acesso em 01/02/2023

BOBROFF, M.C.C., & MARTINS, J.T. (2013) Assédio moral, ética e sofrimento no trabalho **Revista Bioética**, 21(2), 251-258. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1983-80422013000200008>. Acesso em 01/02/2023

BRASILEIRO, F. S.; DE AZEVEDO, J. V. NOVAS PRÁTICAS DE LINCHAMENTO VIRTUAL: FACHADAS ERRADAS E CANCELAMENTO DE PESSOAS NA CULTURA DIGITAL. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, [S. l.], v. 19, n. 34, 2020. Disponível em: <http://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/article/view/640>. Acesso em: 4 fev. 2023.

CAPELA, F. (2022) Universidades intensificam medidas para coibir assédio e criar ambiente mais saudável. **Jornal da USP**. Disponível em: <https://jornal.usp.br/campus-ribeirao-preto/universidades-intensificam-medidas-para-coibir-assedio-e-criar-ambiente-mais-saudavel/>. Acesso em 01/02/2023.

CARLO, J. (2022). CONSUN aprova norma para combater assédio dentro da universidade. **A S S U F R G S**. Disponível em: <https://www.assufrgs.org.br/2022/12/07/consun-aprova-norma-para-combater-assedio-dentro-da-universidade/>. Acesso em 01/02/2023.

CARTA CAPITAL (2023) Polícia apura se há mais envolvidos na morte de estudante da UFPI. Carta Capital. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/policia-apura-se-ha-mais-envolvidos-na-morte-de-estudante-da-ufpi/>. Acesso em 01/02/2023

COSTA, J. L. (2019). A mobilização da memória discursiva no movimento ciberfeminista: análise da hashtag #metoo. *Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)*, 48(3), 1307–1328. <https://doi.org/10.21165/el.v48i3.2223>

DIÁRIO DE UBERLÂNDIA (2022) UFU anuncia demissão de professor acusado de assédio moral e sexual contra alunas da instituição. **Diário de Uberlândia**. Disponível em: <https://diariodeuberlandia.com.br/noticia/32087/ufu-anuncia-demissao-de-professor-acusado-de-assedio-moral-e-sexual-contras-alunas-e-funcionarios>. Acesso em 01/02/2023

FREITAS, M.E. (2001). Assédio moral e assédio sexual: faces do poder perverso nas organizações. **Revista de Administração de Empresas**, 41(2), 8-19. <https://doi.org/10.1590/S0034-75902001000200002>

G1, BAURU E MARÍLIA (2023) Unesp abre processo administrativo para investigar denúncias de assédio sexual de alunos contra professor. **G1 Bauru e Marília**. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/2023/01/26/unesp-abre-processo-administrativo-para-investigar-denuncias-de-assedio-sexual-de-alunos-contra-professor.ghtml>. Acesso em 01/02/2023

G1 PIAUÍ (2023). O que se sabe sobre assassinato de estudante de jornalismo durante calourada na UFPI. **G1**, disponível em: <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2023/01/30/o-que-se-sabe-sobre-a-morte-da-estudante-de-jornalismo-apos-calourada-na-ufpi.ghtml>>. Acesso em 01/02/2023

G1 RN (2022) Professor é afastado de coral da Escola de Música da UFRN após denúncias de assédio. **G1 Rio Grande do Norte**. Disponível em: <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2022/07/28/professor-e-afastado-de-coral-da-escola-de-musica-da-ufrn-apos-denuncias-de-assedio.ghtml>. Acesso em 01/02/2023

GUIMARÃES, A. C. (2022) Professor da Universidade Estadual de Montes Claros é afastado por denúncia de estupro e abuso sexual. **O Globo**. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/blogs/ancelmo-gois/post/2022/10/professor-da-universidade-estadual-de-montes-claros-e-afastado-por-denuncia-de-estupro-e-abuso-sexual.ghtml>. Acesso em 01/02/2023.

JOHNSON, PAULA A.; WIDNALL, SHEILA E.; AND BENYA, FRAZIER F. Editors (2018) **National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine 2018. Sexual Harassment of Women: Climate, Culture, and Consequences in Academic Sciences, Engineering, and Medicine**. Washington, DC: The National Academies Press. Disponível em: <https://doi.org/10.17226/24994>>. Acesso em 01/02/2023

MARIE SANTINI, R.; TERRA, C.; ROSANA DUARTE DE ALMEIDA, A. Feminismo 2.0: a mobilização das mulheres no Brasil contra o assédio sexual através das mídias sociais (#primeiroassedio). **P2P e inovação**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 148–164, 2016. Disponível em: <https://revista.ibict.br/p2p/article/view/2341>. Acesso em: 3 fev. 2023.

NOGUEIRA, B. (2022). PUC Minas cria comissão para apurar denúncias de assédio contra professor. **Estado de Minas**. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2022/11/18/interna_gerais,1422752/puc-minas-cria-comissao-para-apurar-denuncias-de-assedio-contra-professor.shtml. Acesso em 01/02/2023

RECUERO, Raquel. Atos de ameaça à face e à conversação em redes sociais na internet. In: Primo, Alex(org). Interações em rede. Porto Alegre: 2013, p.51-69.

SOARES, A. (2012) *As origens do conceito de assédio moral no trabalho*. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, 37(126), 284-286

SORIA, T. e MELLO, C. (2022) Projeto de extensão busca prevenir e combater os assédios moral e sexual na Universidade. **Jornal da Universidade**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/projeto-de-extensao-busca-prevenir-e-combater-o-assedio-moral-e-sexual-na-universidade/>. Acesso em 01/02/2023

STOITCH, B. (2022) Professor da Udesc acusado de assediar alunas é demitido da instituição. **ND+**. Disponível em: <https://ndmais.com.br/educacao/professor-da-udesc-acusado-de-assediar-alunas-e-demitido-da-instituicao/>. Acesso em: 01/02/2023

TEIREIXAR, JC, RAMPAZO, AS (2017) Assédio Sexual no contexto acadêmico: o que os lábios não dizem, o coração não sente? **Farol – Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**, V4, N11

TV MIRANTE (2022) Professor da UFMA é demitido após caso de assédio sexual. G1 Maranhão, TV Mirante. Disponível em: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2022/12/15/professor-da-ufma-e-demitido-apos-caso-de-assedio-sexual.ghtml>. Acesso em 01/02/2023

ZANELLA, S. (2022) Reitor da UFJF demite dois servidores indiciados por assédio sexual e estupro. **Tribuna de Minas**. Disponível em: <https://tribunademinas.com.br/noticias/cidade/23-12-2022/reitor-da-ufjf-demite-dois-servidores-indiciados-por-assedio-sexual-e-estupro.html>. Acesso em 01/02/2023.

ANA DE MEDEIROS ARNT - Licenciada em Ciências Biológicas, Mestre e Doutora em Educação (UFRGS). Professora Livre Docente do Instituto de Biologia da Unicamp. É coordenadora do projeto de divulgação científica Blogs de Ciência da Unicamp. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6421310815879380>

ALINE MARCELE GHILARDI - Bióloga (UFSCar), Doutora em Geologia (PPGI-UFRJ). Professora adjunta do Departamento de Geologia da UFRN. Criadora da iniciativa de divulgação de paleontologia “Colecionadores de Ossos”, membro do Science Vlogs Brasil e do Science Blogs Brasil, hoje parte do Blogs da Unicamp. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5761534317977568>

BEATRIZ HÖRMANSEDER - Bióloga pela UNIRIO, Mestre em Geociências pelo Museu Nacional/UFRJ e doutoranda em Biologia Animal na UFES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2464211948213980>

TASSIO EDUARDO DENKER - Servidor Público no Ministério Público do Estado do Paraná; graduado em Direito pelo Centro Universitário Integrado e Especialista em Direito Administrativo pelo Centro Universitário Metropolitano de Maringá (UniFamma). Desenvolve um projeto de divulgação científica do Direito no Youtube. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5310325123653100>

FORMAS DE VIVER E DESEJAR NA ARTE E NA GEOGRAFIA: PERSPECTIVAS PARA PENSAR CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE

Ana Maio
Andrea Ortigara

O presente texto constitui-se numa síntese dos trabalhos apresentados no eixo temático “Formas de viver e desejar na arte e na geografia: perspectivas para pensar corpo, gênero e sexualidade” que integrou o VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, o IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e o IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Género, Saúde e Sustentabilidade, realizados no período de 14 a 17 de setembro de 2022. O referido eixo se apresentou como uma proposta transdisciplinar, assim, partimos do pressuposto de que a arte e a geografia constituem experimentações que ultrapassam os limites do senso acadêmico formalmente estabelecido e são campos propícios à produção de diálogos plurais. Ainda, a ideia do tema decorre de conversas entre mãe e filha, que dividem além do vivido e da cotidianidade, pensamentos e inquietações acerca da arte e da geografia, destacadamente, as abordagens de corpos, gêneros e sexualidades em seus aspectos político e afetivo, nas distintas dimensões da produção acadêmica.

Recebemos 14 trabalhos de autoras e autores com perfis e origens diversas, professoras e professores da rede pública do ensino básico ou superior, artistas, pesquisadoras e pesquisadores independentes oriundos de Tocantins, Pernambuco, Pará, Paraná, Rio Grande do Sul, São Paulo e Rio de Janeiro que pesquisam as relações entre identidades e espaço urbano, investigações artísticas e geográficas que tratam o corpo como afirmação política, desestabilizando normas e discursos hegemônicos. Portanto, levantam questões sobre como os corpos, os gêneros e as sexualidades integram o cotidiano e marcam lugares, paisagens e territórios.

Dentre as temáticas dos trabalhos apresentados destacamos: crises do corpo na contemporaneidade; corpo fluído, memórias e narrativas; ancestralidade e corpo negro; correspondência como prática artística durante

o período pandêmico; espaço fluído e corpo sem órgãos na poética do coexistencializar; anotações foto cartográficas de banheiros escolares como forma de analisar desejos; elementos sexistas na letra da música “Maria Chiquinha”; subjetividade, paisagem, espaço e tempo na série fotográfica de lugares que a artista (des)habita; intervenção urbana com postais do mapeamento de vítimas da Covid-19; performance e fotografias que refletem a pandemia sobre o corpo artístico; a presença de mulheres numa mostra audiovisual no extremo sul do Brasil. Pelo exposto, em comum, os artigos e resumos enfocam vivências espaciais no cotidiano sob distintas perspectivas de corpos, gêneros e sexualidades.

O trabalho “Crise do corpo na contemporaneidade”, de Valdir Aquino Zitzke¹, Larissa de Pinho Cavalcanti² e Edmilson Andrade Reis³, parte da ideia de que o corpo permite o acesso ao espaço, às pessoas e aos objetos, configurando-se como o primeiro campo problemático dos indivíduos e primeiro nível da escala geográfica. De natureza bibliográfica, o estudo analisa trabalhos científicos (artigos, dissertações e livros) na área de geografia cultural para entender como as transições da concepção do corpo chegam à contemporaneidade. A investigação permitiu observar que o corpo ocupa um lugar decorrente do enfraquecimento dos coletivos e da configuração da cultura do narcisismo, expressa no culto à beleza e no consumo das intervenções estéticas, aliadas a fragmentação do corpo. A abordagem do corpo como categoria de análise inserida no âmbito geográfico e social possibilitou verificar que não se pode abordar o corpo de forma neutra e universal, pois, além de idade e classe socioeconômica, os corpos têm raça, sexualidade e gênero, sendo capazes de se recriarem, inovarem e operarem rupturas.

No artigo “Corpo fluído: entre narrativas, paisagens e questões de gênero” Leila Alberti⁴ discorre sobre o processo de criação da obra artística intitulada “Descanso entre desejos e saudades é água leve em um sonho”. Neste

1 Doutor pelo Curso Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina; Professor Associado do Curso de Geografia da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Porto Nacional.

2 Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco; Docente Adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada.

3 Acadêmico do Curso de Psicologia da CEULP-ULBRA, Palmas, Tocantins.

4 Artista visual. Graduada em pintura pela Universidade Estadual do Paraná e Pós-graduada em Poéticas Contemporâneas no Ensino da Arte da Universidade Tuiuti do Paraná.

processo o elemento água revelou significados e simbologias de memórias pessoais de Giovana Casagrande e Leila Alberti, que se entrelaçam com o bordado – uma linguagem manual desenvolvida por elas desde a infância. As artistas perceberam que o contato com a água aguçava seus sentidos e percepções corpóreas e teceram em fios e texturas o imaginário da obra para a exposição intitulada “O corpo na linha de borda”. A intenção é mostrar a força dos corpos femininos interagindo com a natureza em variadas geografias e águas imaginárias. Trata-se de uma celebração das identidades das artistas diante de um mundo individualista, competitivo e opressor com as mulheres. O espaço expositivo reuniu uma cama com um colchão de bordados sobre porcelanas encapsuladas por crochê, acomodadas entre outras 11 obras (Figura 1). Para as artistas, o bordado é um modo de cartografar e registrar as marcas instauradas no corpo. Ainda, as artistas utilizam elementos que aludem ao universo “feminino”, como bordado, crochê e porcelanas, percebendo na ação de bordar um ato performático, presente em seus cotidianos, capaz de materializar histórias de vida e imaginação. O bordado faz referência à força coletiva e ancestral, integra um processo de ressignificação, remete ao acolhimento e ao afeto. Assim, o colchão encoberto por pequenas narrativas visuais cotidianas mostra mulheres imersas na natureza guiadas pelos ciclos do tempo. A exposição esteve aberta à visitação de dezembro de 2021 a fevereiro de 2022 no Museu Municipal de Curitiba.

Figura 1 – A cama sobre as frágeis porcelanas. Detalhe exposição MUMA, Curitiba/PR, 2021/22.



Fonte: Acervo de Leila Alberti, 2021.

No texto “Vitória (em memória): ancestralidade e corpo negro em videoperformance”, Paulo Cesar Ferreira da Silva⁵ relata a produção de uma performance orientada para o vídeo realizada no primeiro ano de isolamento social, em 2020, e o modo como essa prática artística lhe possibilitou aprofundar questões relacionadas à ancestralidade, ao auto cuidado e às suas memórias. O artista reflete acerca do apagamento histórico de pessoas negras por meio de narrativas da sua memória ancestral, tendo o vídeo como um dispositivo ativador de lembranças. Ainda, Paulo Ferreira encontra na sua bisavó Vitória Ferreira de Alcântara, benzedeira nascida em Santo Amaro, na Bahia, uma referência ancestral para conduzir o seu processo de criação a partir de uma perspectiva de cura, auto preservação e cuidado coletivo. O vídeo “Vitória (em memória)” foi produzido no município de Rio Grande durante os primeiros meses de suspensão das aulas na Universidade Federal do Rio Grande. As filmagens foram realizadas no ambiente íntimo do quarto, tornando o espaço da casa um ateliê de criação. Ao resignificar o lar, Paulo Ferreira une a vida privada às narrativas pessoais e cria uma poética da memória, onde perpetua as remiscências de seus ancestrais, diante de um cenário em que a morte se fez presente. Neste contexto de pandemia, as incidências de mortes de pessoas negras e LGBTQIA+ aumentaram, e acionaram no artista sentimentos de desesperança e a percepção de que vidas e histórias estavam sendo violentamente apagadas. Deste modo, a sua prática artística descortinou vozes historicamente silenciadas.

O relato intitulado “Projeto de interação aiaqui: Geograficidades na distância atlântica”, de Tânia Bittencourt Bloomfield⁶, apresenta a interação artística realizado pelas artistas visuais brasileiras Isabelle Catucci e Tânia Bloomfield. O projeto ocorreu entre os dias 19 de julho e 04 de agosto de 2020, período pandêmico em que viviam, respectivamente, em Lisboa, Portugal, e em Curitiba, Brasil. Por meio de uma abordagem teórico-artística, de natureza geográfica e fenomenológica, Bloomfield descreve as trocas intersubjetivas de palavras-sugestões de imagens realizadas com Catucci, as quais articula à Arte Correio. As trocas ocorreram por e-mails e WhatsApp e resultaram na publicação de artista denominada “aiaqui” com versão digital disponível, em 2021, no sítio Issuu (2021), e em 2022, uma versão impressa, com tiragem de 125 exemplares. A proposição artística partiu de Bloomfield que propôs o envio diário de fotografias dos contextos domésticos ou dos espaços vividos pelas artistas,

5 Artista visual. Bacharel em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

6 Professora do Departamento de Artes e Música na Universidade Federal do Paraná. Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Paraná.

em situação de isolamento social causada pela Covid-19. Já Catucci sugeriu que fossem feitas trocas de palavras por imagens. Assim, as palavras-sugestões se relacionaram com imagens fotográficas realizadas no âmbito desse diálogo poético. Para Bloomfield, as imagens e as palavras-sugestões de Isabelle criaram associações rizomáticas que acabaram levando a artista para rumos não aventados.

O texto “A prática artística do coexistencializar: não chegar onde desejamos, mas nunca esquecer da potência do *sentir com*”, de autoria de Thallyta Karoline Maia Piovezan⁷ e da sua orientadora, Professora Tânia Bittencourt Bloomfield da Universidade Federal do Paraná, apresenta uma reflexão sobre a prática artística da estudante realizada entre os anos de 2020 e 2022, na qual desenvolveu o conceito operatório coexistencializar, articulando-o a como estamos nos relacionado uns com os outros e com os ecossistemas. Piovezan se fundamenta na produção artística de Lygia Clark, nos conceitos de espaço fluído e *meshwork* do antropólogo Tim Ingold, e no “Corpo sem Órgãos”, de Deleuze e Guattari. O processo de criação de Piovezan é marcado pelo uso de balões, vasos, terra, além de outros materiais, com a intenção de provocar sensorialidades acerca do estar junto a algo e evidenciar a coexistência nas experiências. A fotografia intitulada “Plantei água, mas não cresceu”, realizada em 2020, demonstra sua preocupação sobre como estamos vivendo em sociedade e nos relacionando com a natureza (Figura 2). A artista plantou uma garrafa de plástico vazia em um vaso cheio de terra buscando refletir sobre como a materialidade dos balões se relaciona ao coexistencializar, ao *sentir com*. Devido ao isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19, a fotografia foi a linguagem que possibilitou a artista realizar e registrar essa ação poética. Posteriormente, mas ainda em 2020, Piovezan plantou um balão em um vaso com terra (Figura 3). O balão aparece inicialmente em uma pintura realizada em 2020, quando a artista buscava mostrar que o corpo do quadro também poderia estar respirando.

7 Graduada pelo Curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Paraná – UFPR.

Figura 2 – Registro do trabalho “Plantei água, mas não cresceu”.
Fotografia de Thallyta Piovezan, 2020.



Fonte: Acervo de Thallyta Piovezan.

Figura 3 – Registro do trabalho “Encha um balão, pegue um vaso cheio de terra, plante o balão; veja ele morrer”. Fotografia de Thallyta Piovezan, 2020.



Fonte: Acervo de Thallyta Piovezan.

O artigo “Notas foto(carto)gráficas de desejos em banheiros escolares”, de Ruan Felipe Carvalho Vilhena⁸ e Vilma Nonato de Brício⁹, apresenta um trecho da dissertação de mestrado “Territórios heterotópicos: cartografia

8 Graduado em pedagogia pela Universidade Federal do Pará e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Cidades: Territórios e Identidades (PPGCITI/UFPA).

9 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Professora da Universidade Federal do Pará e Líder do Grupo Experimentações: Grupo de Estudos e e Pesquisas em Currículo, Subjetividade e Sexualidade na Educação Básica.

dos dispositivos de desejos nos banheiros escolares na cidade de Abaetetuba/PA”. O texto discorre sobre a ação de foto(carto)grafar trans(ins)crições de banheiros escolares por intermédio da elaboração de notas a respeito da exposição de desejos, nas escolas públicas no município de Abaetetuba/PA. Para tanto, foram analisados os banheiros de cinco Escolas Públicas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio. Vilhena considera o conceito de heterotopia proposto por Foucault para refletir o banheiro escolar como espaço heterotópico marcado pela itinerância e passível de construção de possibilidades de existências. O uso da cartografia possibilitou a análise do processo de construção de subjetividades, uma vez que este método se constitui em movimentos que são (re) configurados no percurso da pesquisa e da própria cartografia. Conforme os pesquisadores, os banheiros cartografados eram incógnitos e sinuosos, ainda, ninguém vê o banheiro como lugar passível de existência. Sendo assim, analisar os grafitos de banheiros escolares que expressam subjetividades desejantes de estudantes implica em compreender estes desejos como dispositivos que subvertem padrões solidificados de sujeitos e suas relações com a sexualidade.

No trabalho “*Que cocê foi fazer no mato, Maria Chiquinha?*: uma reflexão sobre o discurso sexista na letra da música Maria Chiquinha”, de Gabriele Ewílin de Oliveira Ribas¹⁰ e Ramon de Oliveira Biéco Braga¹¹, são questionados elementos sexistas que compõe a letra da música. A abordagem presente em “Maria Chiquinha”, lançada pela primeira vez em 1961, e gravada em 1991 por Sandy e Júnior, foi analisada no contexto social da década de 1990 e compreendida pela percepção de opressão de gênero. A justificativa desta pesquisa ocorre em função da reprodução de discursos que naturalizam as expectativas de gênero, uma vez que apresenta construções de papéis impostos e representados socialmente. Deste modo, há a naturalização de posicionamentos relacionados aos comportamentos em determinados espaços, em uma cultura paternalista discursos sexistas são aceitos e representados em produções culturais, o que pode ser comprovado na análise realizada. Ribas e Braga ressaltam que Maria Chiquinha é questionada por Genaro quanto às suas ações e, ao fim da canção, a personagem recebe uma ameaça de violência causada pela insegurança e para a reafirmação masculina pelo controle da situação. O pensar cultural na Geografia possibilita compreender a reprodução de estigmas sociais, ancorados no sexismo e

10 Graduada em Geografia pelo Centro Universitário Campos de Andrade (UNIANDRADE).

11 Doutor em Geografia (UEPG) e Professor Adjunto do Curso de Graduação em Geografia - Centro Universitário Campos de Andrade (UNIANDRADE).

no patriarcalismo, e incidem no corpo feminino e em suas representações sociais quanto aos papéis de gênero. A representação do sexismo na letra da música retrata um cenário de violência de gênero que é atribuído as influências do sexismo e promove a desigualdade de gênero, reproduzida culturalmente também pela industrial musical.

Na pesquisa “(Des)Habitó: Paisagens e Memórias”, Marianna da Cruz Marquetti¹² apresenta resultados de experimentações e vivências realizadas no decorrer da disciplina “Projetos Avançados – Espaço, tempo e forma”. Esta disciplina, ministrada pela professora Tânia B. Bloomfield, dos cursos de Artes Visuais, da Universidade Federal do Paraná, teve como direcionamento a proposta *Casa (Vi)vida: uma fenomenologia da casa como lugar geográfico*. Em sua poética, Marquetti considera de forma dialética a relação entre sujeito e objeto em seus âmbitos estético e poético, e estabelece ligações e diferenças na busca por essências e sentidos. A pesquisa resultou em uma publicação de artista composta por fotografias realizadas durante o isolamento decorrente da pandemia de Covid-19, que revela vivências e sentimentos pessoais. Marquetti aponta relações entre os espaços interiores, seus e da casa, e o ambiente exterior. O foco da produção esteve no modo como se conecta com estes espaços, traduzindo os sentimentos de pertencimento, não pertencimento, fluidez, junção, separação, vivências de si mesma e os espaços em que vive. Operando na lógica contrária da defendida por Bachelard (2021), em que a condição mais básica do ser humano é pertencer e habitar, Marquetti se move em direção ao (des)habitar, e para tanto, desconstrói memórias e volta a si mesma.

No texto “Postais da lembrança: intervenção urbana em memória às vítimas pela pandemia”, Olívia Godoy Collares e Laura Britto Arrieche¹³ analisam a produção artística intitulada “Postais da Lembrança” caracterizada no âmbito da arte contemporânea como uma intervenção urbana, a qual foi realizada na Feira do Produtor, no Bairro Cassino, no município de Rio Grande, em 30 de outubro de 2021. O processo implicou no mapeamento de vítimas do Covid-19 realizado por meio do contato com familiares e amigos dessas pessoas, que concordaram em disponibilizar informações acerca dos lugares que as vítimas gostavam de frequentar. A intenção do mapeamento foi divulgado via Instagram e WhatsApp. Posteriormente, foram elaborados mapas cartográficos destacando as

12 Graduada do curso de Artes visuais – Licenciatura da Universidade Federal do Paraná.

13 Bacharéis em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

localizações desses lugares de afeto resultando nos “Postais da Lembrança”, que foram distribuídos pelas artistas juntamente com sementeiras ecológicas feitas para representar as pessoas mapeadas e homenageá-las por suas histórias de vida. Foi realizado um postal para cada pessoa mapeada, nas dimensões 15cm x 10cm, tendo no verso o mapa cartográfico da localização do lugar de afeto das vítimas, capturado da tela do *Google Maps* (Figura 4).

Olívia Godoy Collares¹⁴ no texto “A pandemia e os reflexos sobre meu corpo artístico: performance e fotografias” discorre sobre as suas produções artísticas “Nós não estamos sós, nós estamos com nós mesmos” e “Cápsula do Tempo”, realizadas em maio de 2020 e abril de 2021. A artista associa essas obras ao seu corpo artístico-sensível-performático, no qual a prática de observância foi determinante em sua poética durante o período de isolamento social imposto pela pandemia do Covid-19. Collares analisa o corpo no espaço urbano por meio da cartografia afetiva de lugares e memórias, que resultaram nas práticas artísticas de videoperformance e fotografia analógica. A artista parte da observação do modo como os afetos vividos e sofridos na pandemia a impactaram. Por conseguinte, elabora narrativas pessoais que refletem sobre o processo

Figura 4 – Montagem com frente e verso dos três postais produzidos, 2021.



Fonte: Arquivo de Olívia Godoy Collares e Laura Britto Arrieche.

14 Bacharéis em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

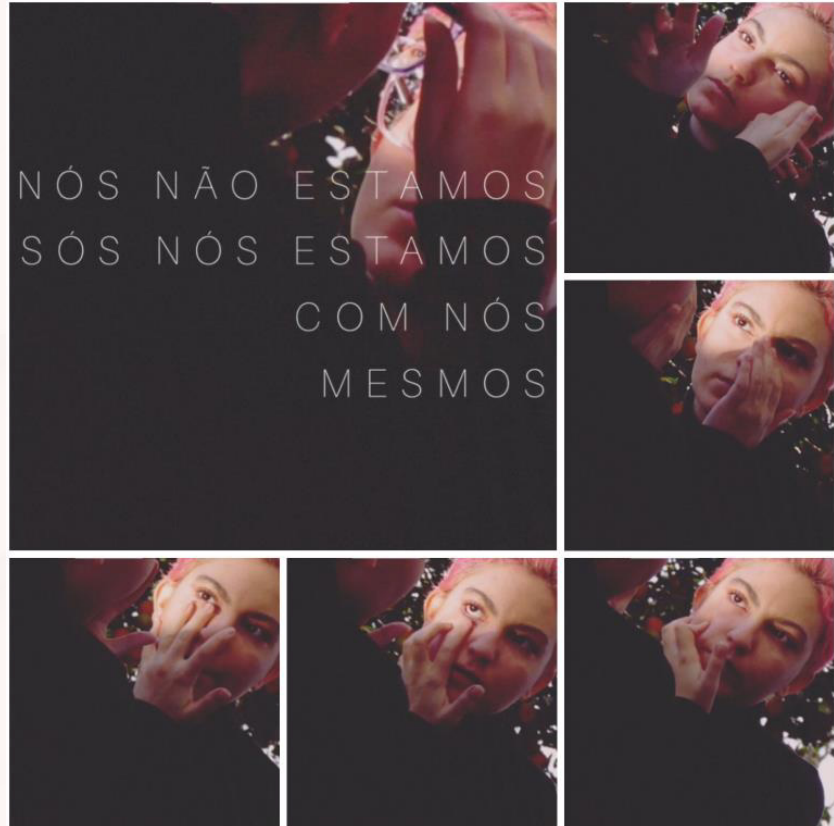
autofornativo, performativo do seu corpo artístico e o conceito “invisível” (Dias, 2008), ou seja, quando verificamos que a partir de uma rotina não somos capazes de perceber os detalhes do nosso entorno. A artista estende a noção do conceito para “invisível” de nós mesmos, reportando-se a ideia de quando deixamos de nos perceber. Na videoperformance “Nós não estamos sós, nós estamos com nós mesmos”, a artista se observa no espelho, acaricia seu rosto com gestos mínimos, percebe sua dificuldade com auto acolhimento e se emociona (Figura 5). A obra “Cápsula do Tempo” é constituída por 34 (trinta e quatro) fotografias analógicas dispostas em um álbum de artista, com registros acompanhados de bordados (Figura 6). A artista busca perpetuar experiências vividas no período pandêmico por meio de práticas de observância de si.

No artigo “As perspectivas de mulheres na realização de uma mostra audiovisual insurgente”, Giulia Neves Castellani¹⁵ e Ana Maio¹⁶ discorrem sobre as

15 Bacharel em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

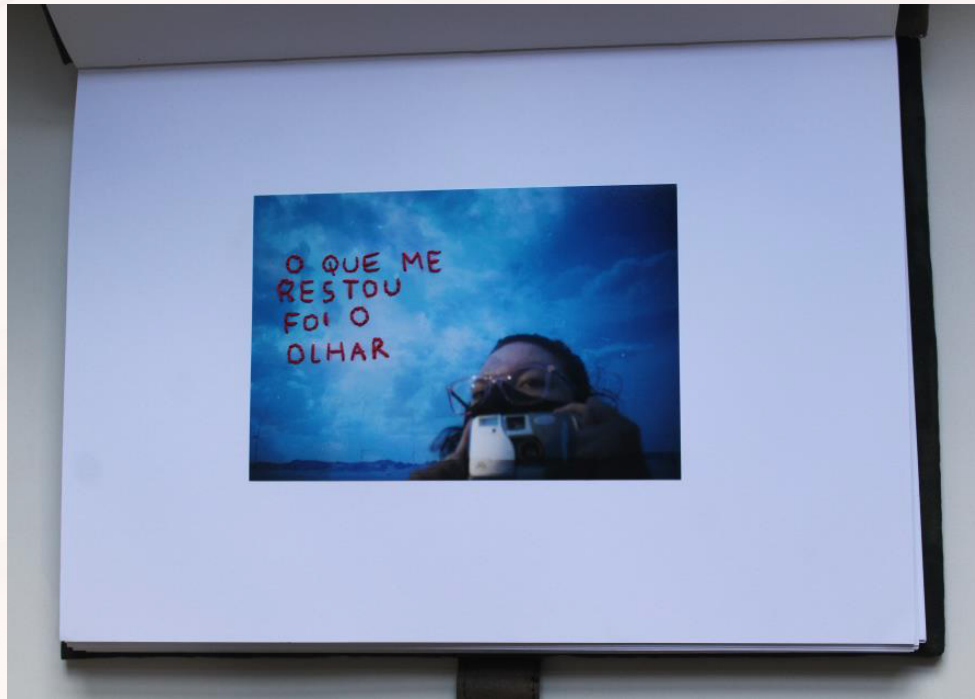
16 Pesquisadora e artista visual. Professora dos cursos de Artes Visuais Licenciatura e Bacharelado da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas – UFPel.

Figura 5 – Montagem de frames de “Nós não estamos sós, nós estamos com nós mesmos”. Videoperformance, 2020.



Fonte: Acervo de Olívia Godoy Collares.

Figura 6 – “Cápsula do Tempo”, álbum de artista, 2021. Praia do Cassino/RS.



Fonte: Acervo de Olívia Godoy Collares.

contribuições do Projeto de Extensão e Cultura FRESTA – Mostra de Audiovisual Experimental¹⁷ para a difusão de cinema e vídeo experimentais e a valorização da crescente produção audiovisual de artistas da região do extremo sul do Rio Grande do Sul e de outros estados brasileiros. O texto enfatiza a relevância da participação de mulheres nas diferentes etapas da concepção e da execução do projeto, e analisa trabalhos produzidos por realizadoras do estado do Rio Grande do Sul que foram exibidos nas cinco edições da Mostra. A FRESTA configura um espaço cultural de produção, reflexão e difusão de cinema e vídeo experimentais exibindo obras que expressam debates emergentes orientados pela defesa dos interesses das comunidades LGBTQIA+, dos direitos das mulheres e das populações negras. Nesse processo, são priorizadas produções audiovisuais que apresentam abordagens comprometidas com a defesa do patrimônio cultural, com a livre expressão sexual, de gênero e de identidades, e com a afirmação dos povos, raças e

17 Realizada desde o ano de 2016, a FRESTA é coordenada pela Professora Ana Maio e Professor Marcelo Gobatto do Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. A Mostra recebe inscrições de trabalhos produzidos por estudantes, egressos e docentes de Artes Visuais e outros cursos da FURG, assim como artistas, realizadoras/es e coletivos de todos os estados do Brasil.

etnias que constituem as diversidades da população brasileira. A presença de mulheres realizadoras e artistas pertencentes as cinco regiões do país, de variadas etnias, culturas e tradições contribui com a diversidade que caracteriza a Mostra. Ao observar o trabalho da coordenadora do projeto, das duas bolsistas que participaram da equipe, das integrantes da comissão de seleção de cada edição e das artistas selecionadas, é possível afirmar que a participação de mulheres foi determinante para a concepção das cinco edições da FRESTA, conforme pode ser constatado na tabela abaixo. Pelo exposto, a Mostra celebra mulheres pesquisadoras, ativistas, artistas, representantes de coletivos feministas e atuantes em contextos ibero-americanos. No artigo também se constata que alguns eixos temáticos definidos pela equipe curatorial da FRESTA, permitem identificar a predominância de mulheres na participação em programas que abordam temáticas insurgentes articuladas ao contexto sociopolítico e que denunciam as desigualdades de gênero, raça/etnia, sexualidade, classe e cor.

Tabela 1 – Percentual da participação de mulheres por edição

Edição da FRESTA	Comissão de seleção	Artistas/Realizadoras selecionadas
1ª edição	50%	36,36%
2ª edição	50%	50%
3ª edição	71,42%	58,06%
4ª edição	33,33%	44,44%
5ª edição	62,5%	47,89%

Fonte: Acervo da FRESTA

O vídeo “Navegantes” (2016), de Viviane Gueller, exibido na **1ª Edição da Mostra**, em 2017, expressa subjetividades da paisagem ao sul do sul do país com imagens do cotidiano da artista, capturadas a partir de deambulações no espaço urbano (Figura 7).

Figura 7 – Still do vídeo “Navegantes”, de Viviane Gueller.



Fonte: Acervo da FRESTA.

Figura 8 – Still da videoperformance “Impermanência”, de Andréia Oliveira.



Fonte: Acervo da FRESTA.

A videoperformance “Impermanência” (2017), de Andréia Oliveira, foi exibida na 2ª Edição da Mostra, em 2017, e aborda o tempo na dimensão de impermanência (Figura 8). Artista visual e professora da Universidade Federal de Santa Maria, as imagens de Andréia Oliveira apresentam o registro de uma performance realizada na Casa de Cultura Mário Quintana, em Porto Alegre, na qual o corpo da artista se associa à um templo insustentável, que se tenciona e cai, repetitivamente. O trabalho também reflete sobre um corpo que se dilui, a partir da experiência não-cronológica do tempo.

A obra “Percurso rurais e urbanos” (2018), da artista visual Tatiana Duarte, exibida na 3ª Edição da FRESTA, em 2018, mostra um processo poético de performatização de memórias, no qual a artista repensa o presente olhando para a infância com a avó (Figura 9). Um celular é posicionado no fundo de uma vasilha de vidro que está sendo preenchida por grãos de arroz. A tela do dispositivo reproduz o registro de uma performance que mostra a artista caminhando no calçadão da cidade de Pelotas.

Figura 9 – Still do vídeo “Percurso rurais e urbanos”, de Tatiana Duarte.



Fonte: Acervo da FRESTA.

Na 4ª edição da FRESTA, o vídeo “Espelho que apresenta defeito” (2019), de Gabi Assusção, artista visual e estudante do curso de Artes Visuais Bacharelado da FURG, narra a solidão dos corpos transexuais e travestis enquanto filma a si mesma se arrumando diante do espelho (Figura 10). O áudio é composto pela voz da artista lendo a descrição de perfis de usuários de um aplicativo de relacionamentos homoafetivos caracterizado por um discurso homofóbico e transfóbico.

Figura 10 – Still do vídeo “Espelho que apresenta defeito”, de Gabi Assusção.



Fonte: Acervo da FRESTA.

O vídeo “Espelho que apresenta defeito”, de Gabi Assusção, integrou o programa “Narrativas de resistência e invisibilidades”, que acolheu proposições artísticas comprometidas com questões sociopolíticas que se apresentam como reações às violências desencadeadas por machismo, racismo, homofobia, transfobia, xenofobia e outras injustiças sociais. Desde a criação desse eixo temático na FRESTA, a maioria dos trabalhos exibidos foram realizados por mulheres.

Pelo exposto, os trabalhos recebidos no eixo temático “Formas de viver e desejar na arte e na geografia: perspectivas para pensar corpo, gênero e

sexualidade”, abordaram emoções e sentimentos experienciados nos processos de transformação sócio espacial; teceram reflexões sobre as relações entre corpo e lugar, corpo e espaço público, corpo e espaço privado; criaram articulações entre os processos poéticos em arte e a conformação dos espaços; formularam epistemologias desobedientes; utilizaram dispositivos de memória, como a fotografia e o bordado, para apresentar narrativas pessoais; analisaram fontes escritas, visuais e sonoras em sua capacidade de testemunhar aspectos simbólicos do vivido; elaboraram práticas cartográficas; compartilharam vivências espaciais no e do cotidiano em diversas perspectivas de análise dos corpos, gêneros e sexualidades com narrativas entrelaçadas às suas histórias de vida.

REFERÊNCIAS

BLOOMFIELD, Tânia; CATUCCI, Isabelle. **Aí aqui. Publicação de artista**. Disponível em: https://issuu.com/aiaqui/docs/projeto_ai_aqui_2020. Acesso em: 17 fev. 2023.

MARQUETTI, Marianna da Cruz. **(Des)habito: paisagens e memórias**. Disponível em: <https://mariannamarquetti2.wixsite.com/mariannamarquetti>. Acesso em: 26 fev. 2023.

RELPH, Edward C. As bases fenomenológicas da Geografia. **Geografia**, Rio Claro, SP, v. 4, n. 7, p. 1-25, 1979.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: Transformações contemporâneas do desejo**. Editora Estação Liberdade, São Paulo, 1989.

ANA MAIO - Professora de Artes Visuais na Universidade Federal do Rio Grande e no Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal de Pelotas. Pós-doutorado em Artes Visuais pela Universidade de Coimbra. Investiga as temáticas corpo, gênero, memória, arquivo e narrativas de si na arte contemporânea.

ANDREA ORTIGARA - Professora Colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande. Doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Como pesquisadora investiga cultura, urbanismo, cotidiano, memória, fotografia e perspectivas de gênero na construção de cidades.

MÚSICA QUEER BRASILEIRA: PROTAGONISMO NO UNIVERSO POP

Gilvan da Costa Santana
Elza Ferreira Santos

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pesquisa geradora deste artigo mostra que artistas queer do Brasil, do quilate de Pablllo Vittar, Glória Groove, Liniker e Linn da Quebrada, conquistaram, nos últimos anos, sucesso, prestígio e visibilidade no universo pop, interessando de forma inédita ao *mainstream*, viabilizado por múltiplas possibilidades de *streaming*. Para o estudo proposto, nessa direção, são assumidos conceitos de identidades queer a partir de Butler (2003; 2004) e Louro (2001; 2004), cuja marca maior é de fluidez, instabilidade e multiplicidade de gêneros, em oposição ao binarismo sexual biologizante, haja vista ser queer:

o excêntrico que não deseja ser ‘integrado e muito menos tolerado’. Queer é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do ‘entre lugares’, do indecível. Queer é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina. (LOURO, 2004, p.8).

A MÚSICA QUEER BRASILEIRA É POP

Aliado a conceitos do que vem a ser queer, é preciso lançar mão de outro complexo e ambíguo conceito do que vem a ser música pop ou pop *music*. Nessa direção, optamos por nos basear em Barcinski (2014) e em Costa

Santana (2020). Trata-se de conceitos que, inevitavelmente, relacionam o universo pop com a força da indústria cultural (*mainstream* e *streaming*) em escala nacional ou até internacional.

Pop era música para consumo maciço, na forma de canção, de duração curta (dois a quatro minutos, em média), escrita em formato simples de “estrofe-refrão-estrofe” e com repetição de partes, visando a rápida assimilação pelo ouvinte. Era, basicamente, uma canção para tocar no rádio e dirigida ao público jovem. A partir de meados dos anos 1960, o conceito de *pop music* começou a mudar. A imprensa passou a utilizar a palavra “rock” para definir um tipo de música mais visceral e “autêntica”, enquanto o termo “pop” era usado, cada vez mais frequentemente, como sinônimo de som comercial. (BARCINSKI, 2014, p. 10)

Nesse mesmo sentido, para Costa Santana (2020), considerar como pop um estilo musical é, por um lado, entendê-lo como estrondoso sucesso midiático, efêmero e descartável, padronizado por um nível estético discutível, sob produção de larga escala comercial a cada moda ou estação; por outro lado, para esse pesquisador, “a música pop é toda aquela que adquire a adesão das massas, da população em geral, que cai no gosto popular, dependente ou independentemente da pressão midiática e, ademais, não necessariamente descartável, sem qualidade estética e de efêmero sucesso” (COSTA SANTANA, 2020, p. 25).

Uma vez estabelecendo os recortes e interrelações entre conceitos de identidades queer e de música pop, conseguimos chegar ao escopo da pesquisa como sendo o atual cenário da música queer brasileira no universo pop. Isso é viável a partir dos estudos de Costa Santana e Ferreira Santos (2018), uma vez que corroboram a tese de que artistas da cena queer destacam-se pela transgressão a estereótipos e binarismos de gêneros e sexualidades.

ANTECEDENTES E DESCENDENTES DA CENA POP QUEER NACIONAL

Segundo Costa Santana e Ferreira Santos (2018), foi somente a partir dos anos 1970, em plena ditadura militar, que se destacaram, conjugando polêmica e controvérsias, com visibilidade, prestígio e popularidade, alguns nomes da pioneira cena pop queer brasileira, como Dzi Croquettes, Secos e Molhados, Edy Star, Maria Alcina.

Figura 1 – Dzi Croquettes – O mito dos anos 70 revisto no século XXI



Fonte: KATZ, 2015¹

Figura 2 – Secos & Molhados (Álbum 1973)



Fonte: Wikipédia, 2022²

1 Disponível em <http://atorcriador.com.br/dzi-croquettes-o-mito-dos-anos-70-revisto-no-seculo-xxi/>. Acesso em 02 fev. 2023.

2 Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Secos_%26_Molhados_%28%C3%A1lbum_de_1973%29. Acesso em 02 fev. 2023.

Figura 3 – Edy Star e sua Naturalidade Transgressora



Fonte: RADDI, 2021.³

Figura 4 – Maria Alcina – Vanguarda da vanguarda



Fonte: LINS, 2021.⁴

3 Disponível em <https://disconversa.com/disco-da-semana/disco-da-semana-edy-star-e-sua-naturalidade-transgressora/>. Acesso em 03 fev. 2023.

4 Disponível em <https://oxerecife.com.br/maria-alcina-vanguarda-da-vanguarda/>. Acesso 02 fev. 2023.

Graças ao vanguardismo e à coragem desafiadora e desacatadora de figuras como essas, em plenos anos 1970, auge da ditadura militar, notadamente, mesmo diante de uma realidade repleta de violências homo e transfóbicas, contraditoriamente, esses nomes destacados representam forte presença da cena queer nacional, mesmo que sejam exceções à regra, pautada em silenciamentos e invisibilizações ou, em outras palavras, hostilidade e ostracismo.

Diferentemente daquela conjuntura, hodiernamente, estão em evidência, nos mais diversos cenários, artistas queer, expondo-se, impondo-se, gritando sua liberdade e assumindo suas múltiplas identidades. A lista de nomes inclui desde as atuais estrelas-pop de alcance nacional e internacional a outros nomes ainda num universo pop local: Pablllo Vittar, Gloria Groove, Linn da Quebrada, Liniker, Aretuza Lovi, Lia Clark, Majur, Lineker, Johnny Hooker, Filipe Catto, Jaloo, Kaya Conky, Banda Uó, As Bahias e a Cozinha Mineira, Não Recomendados, Caio Prado, Quebrada Queer, Boombeat, MC Trans, **Rico Dalasam**, **Zerzil**, Jup do Bairro, MC Queer, MC Xuxu, Mulher Pepita, As Baphônicas, Priscila Tossan, Elen Oléria, Urias, Sara e Nina, Lulu Monamour, Daniel Peixoto, Lucas Santana, Gê de Lima, Almério, Triz, Danna Lisboa, Potyguara Bardo, Deena Love, Lamona Divine, Butantan, Sabrina Sister, Seketh Barbara, Filippa Ramona, Jurema Fox, Blair Oberlin, Maddax, Mia Badgyal, Verónica Decide Morrer, AGA31, Jeza de Pedra, Hiran, Monna Brutal, Armário de Saia, MC Dellacroix, Danny Bond, Mel, Alice Guél, Romero Ferro, Aíla, WD, Leona Vingativa, Rawi, A Travestis, Ventura Profana, Brunelli, Rosa Luz. Fiakra e tantos outros nomes que ocupam a cena a cada novo dia.

Figura 5 – Atuais estrelas-pop



Fonte: Nicequedisse, 2017.⁵

Fato é que essa nova geração de artistas do universo pop está engajada no combate ao preconceito e à intolerância, por meio de suas magistrais performances e audaciosa exposição. Nessa perspectiva, a postura queer se consolida na ruptura de paradigmas de gêneros e sexualidades. Trata-se de um conjunto de artistas muito amplo em termos de qualidade e quantidade, cuja representatividade e visibilidade jamais foram vistas nessa proporção.

5 Disponível em <https://nicequedisse.files.wordpress.com/2017/09/wp-image-946024713.jpg>. Acesso em 02 fev. 2023.

Possivelmente, a mais grata surpresa ante tal cenário seja a adesão midiática a essa nova realidade. Destarte, as estrelas do pop queer estão no *streaming* universal e interessam, sobremaneira, ao *mainstream*, para além de uma circunscrição a guetos e grupos marginalizados. Reverbera-se, assim, o discurso em prol das lutas e bandeiras interseccionais por igualdade, legitimidade e/ou representatividade de sexos/sexualidades e gêneros/classes/etnias.

Assim é que o *cast* de artistas assumidamente queer não para de crescer, sem falar da notoriedade adquirida por artistas assumidamente LGBT, um fenômeno cultural inimaginável há algumas décadas. Nesse contexto, vemos as maiores estrelas-pop brasileiras atuais com penetração e destaque, inclusive, internacional, tais quais Anitta, Ludmilla e Luísa Sonza, assumirem-se bissexuais.

Trata-se, pois, de uma vasta produção musical que busca visibilidade, respeito, ocupação de espaços legítimos e tolerância em termos de representatividade de pessoas queer e LGBT, fato inimaginável no cenário pop nas pretéritas décadas, em termos de, por exemplo, presença e penetração em emissoras de rádio, gravadoras multinacionais, sistema de televisão e/ou, nos casos atuais, canais a cabo, aplicativos, *sites*, enfim, plataformas para acessos e *downloads*, tais como *YouTube*, *Facebook*, *Instagram*, *Spotify*, *Deezer*, *Apple Music*, *Prime*, *Globoplay* e toda uma indústria de arte, cultura e entretenimento.

Não é demais enfatizar que nossa pesquisa considera coerente classificar como músicas e artistas queer a primazia ao (re)significado do que viria a ser marginal, periférico, andrógino, não-binário, isto é, a desconstrução de verdades hegemônicas, heteronormativas e binárias. Em resumo, o estudo em tela prioriza a música queer a partir de performances de viés social, político, cultural, étnico e sexual.

Nesse bojo, ganha relevo o escracho, o deboche, a crítica, a celebração a múltiplas e fluidas identidades, o revide contra as opressões. Isso tudo amalgamado em performances de ‘corpos estranhos’, letras de músicas muitas vezes chocantes, cenários e figurinos diferenciados em relação a padrões tradicionais.

Destarte, os espaços social e individual são ‘ocupados’. Os artistas aqui nomeados se assumem queer porquanto insistem e resistem em distanciar-se de conceitos rotulantes, limitantes e opressores, colocando-se contra as normas preestabelecidas e assumindo sua autonomia, seu domínio de corpos e de desejos. (COSTA SANTANA; FERREIRA SANTOS, 2018, p. 09)

Asseveramos que, se no passado recente a cena queer estava circunscrita a guetos e “inferninhos”, aliada do *streaming*, ignorada e marginalizada pelo *mainstream* (em nível de gravadoras, programas de rádio e

televisão, casas de espetáculo, referências bibliográficas, estudos acadêmicos), hoje, artistas e músicas queer são, em muitos casos, estrelas-pop, para além de nichos ou guetos.

PABLO VITTAR, GLÓRIA GROOVE, LINKER E LINN DA QUEBRADA E A MÚSICA POP QUEER BRASILEIRA PARA ALÉM DE GUETOS

Figura 6 – Pablo Vittar e Glória Groove



Fonte: ARAÚJO, 2022.⁶

6 Disponível em <https://www.purebreak.com.br/noticias/pablo-vittar-e-gloria-groove-podem-lancar-feat-inspirado-em-stranger-things-entenda/109254#m491571>. Acesso em 02 fev. 2023.

Figura 7 – Liniker e Lin da Quebrada



Fonte: COSTA, 2021.⁷

As estrelas em destaque são recordistas de visualizações para seus vídeos (superproduções técnicas e artísticas), possuem agenda de shows concorridíssima e de altos cachês, apresentam altos contratos publicitários, pertencem ao *cast* de multimídias nacionais e internacionais, além de serem presenças destacadas em programas musicais, *reality shows*, filmes, séries etc.

⁷ Disponível em <https://vogue.globo.com/lifestyle/cultura/noticia/2021/06/vogue-pride-liniker-e-linn-da-quebrada-sao-nossas.html>. Acesso em 02 fev. 2023.

A onipresença de parte dessas estrelas-pop nacionais queer se encontra, inclusive, em dados disponibilizados pela *Pró-Música Brasil Produtores Fonográficos Associados*, que reúne, com credibilidade, informações das maiores empresas de produção musical fonográfica em operação no país. Trata-se da única entidade no Brasil que coleta dados e estatísticas para manter banco de dados e divulgação à imprensa e ao público sobre o mercado fonográfico brasileiro das últimas décadas. Ademais, a *Pró-Música Brasil* é afiliada da *International Federation of the Phonographic Industry – IFPI*, organização internacional que representa mais de 1400 empresas fonográficas em aproximadamente 70 países.⁸

Pablo Vittar, por exemplo, foi certificado com platina pela Pró-Música Brasil (PMB), pois bateu recorde no *Spotify* Brasil pois todas as faixas do álbum de 2018 se incluíram no top 50 das canções mais populares da plataforma, incluindo quatro músicas no top dez. Suas turnês gozam de grande êxito internacional.

Nessa mesma direção de Pablo, Gloria Groove Liniker e Linn da Quebrada apresentam similaridades na carreira artística: graças a tanto sucesso de suas músicas e vídeos em todas as plataformas e redes (milhares e milhões de audições e visualizações), conquista e ocupação de grandes espaços em todas as mídias, resposta positiva a múltiplas demandas, inclusive, de cinema e televisão (filmes, séries, *realities shows*, programação em geral). Dentre essas tantas possibilidades de destaque audiovisual, merecem registro êxitos de crítica e público, tais como:

Pablo Vittar – Participação em 2 temporadas do programa *Amor e Sexo* (Rede Globo, 2016-2017)); apresentador do programa *Prazer, Pablo Vittar* (Multishow, 2018); presença em todos os programas musicais da TV aberta e de canais a cabo.

Eu espero que você entenda
Que o meu amor é amor de quenga
Eu não quero que você se prenda
No meu amor, amor de quenga
(VITTAR, 2019)⁹

8 Disponível em <https://pro-musicabr.org.br/home/numeros-do-mercado/>. Acesso em 20 jan.2023.

9 Disponível em <https://www.letras.mus.br/pablo-vittar/amor-de-que/>. Acesso em 20 jan. 2023.

Vai passar mal
Viro sua mente com meu corpo sensual
Minha boca é quente, vem
Não tem igual
Tá todo carente no pedido informal
Vai passar mal
(VITTAR, 2017)¹⁰

Gloria Groove – Apresentadora do reality show *Nasce uma Rainha* (Netflix, 2020); campeã do *Show dos Famosos* (2021); apresentadora do *Prêmio Multishow* (2022).

Aquilo que não mata fortalece um gay
Sente o quanto te empodera ter nascido gay
Em teus olhos um espelho onde eu me enxerguei
É que eu também sou gay
E levante, gay que a luta ainda não acabou pras gay
Que a nossa vitória vai ser o close, gay
E que se eu tô aqui hoje dando voz pras gay é por ser Gay
(GROOVE, 2017)¹¹

Somos iguais
Orientação não importa
Somos iguais
Sentimento que transborda
É, somos iguais
Não importa o que tu fala
Mas fique bem ciente
Que o que importa é
Que a gente lacra
(GROOVE, 2022)¹²

10 Disponível em <https://www.letras.mus.br/pablo-vittar/corpo-sensual/>. Acesso em 20 jan. 2023.

11 Disponível em <https://www.vagalume.com.br/gloria-groove/gay-interludio.html>. Acesso em 20 jan. 2023.

12 Disponível em <https://www.vagalume.com.br/gloria-groove/a-gente-lacra-gay-part-jheff-c.html>. Acesso em 20 jan. 2023.

Liniker - Protagonista da série já em segunda temporada *Manhãs de Setembro* (Amazon Prime, 2021-2022); primeira cantora trans brasileira a vencer o *Grammy Latino*, 2022).

A gente fica mordido, não fica?
Dente, lábio, teu jeito de olhar
Me lembro do beijo em teu pescoço
Do meu toque grosso, com medo de te transpassar
(LINIKER, 2016)¹³

Não deu para segurar, nem deu (Nem deu mais)
Nem deu para evitar os eus (O que deu foi)
Não deu para segurar, nem deu (Nem deu mais)
Nem deu para evitar dizer (O que deu foi)
O que deu foi...(O que deu foi)
(LINIKER, 2015)¹⁴

Linn da Quebrada - Estrondoso sucesso nacional e internacional do documentário *Bixa Travesti*, premiadíssimo (2018); destaque na série de sucesso *Segunda Chamada* da Rede Globo (2019); presença importante no *Big Brother Brasil 22* (Rede Globo, 2022); apresentadora junto com outra artista queer brilhante – Jup do Bairro – do programa de entrevistas *TransMissão* (desde 2019, várias temporadas – Canal Brasil).

Bicha estranha, louca, preta, da favela
Quando ela tá passando todos riem da cara dela
Ques bicha estranha, ensandecida
Arrombada, pervertida
Elas tomba, fecha, causa
Elas é muita lacração
A minha pele preta, é meu manto de coragem

13 Disponível em <https://www.letras.mus.br/liniker/zero/>. Acesso em 20 jan. 2023.

14 Disponível em <https://www.letras.mus.br/liniker/caeu/>. Acesso em 20 jan. 2023.

Impulsiona o movimento, Envaidece a viadagem
(LINN DA QUEBRADA, 2017a)¹⁵

Bixa travesti de um peito só
O cabelo arrastando no chão
E na mão sangrando um coração
Bixa travesti de um peito só
O cabelo arrastando no chão
E na mão sangrando, um coração
(LINN DA QUEBRADA, 2017b)¹⁶

Em suma, a música pop-queer brasileira hoje ocupa espaço social e individual contra (pre)conceitos opressores heteronormativos. Assim, artistas queer vêm assumindo autonomia e domínio de seus corpos, identidades fluidas e desejos, trazendo à cena as múltiplas possibilidades de ser e de estar no mundo com legitimidade e protagonismo na contraposição a identidades binárias dominantes e hegemônicas.

Nessa direção, não por acaso, a premiação mais prestigiada hoje em dia para maiores destaques do ano na música brasileira - *Prêmio Multishow* – incorporou relevantes inovações em 2022, tais quais: eliminou a classificação binária de gêneros em cada categoria (voz do ano, artista do ano, revelação do ano); além disso, outro elemento inédito foi a presença de apresentadoras protagonistas do universo pop queer (Gloria Groove e Linn da Quebrada); acrescente-se, ainda, a presença recorde de Gloria Groove em 6 categorias de votação (álbum, voz, artista, música, 2 clipes, hit), sendo consagrada como a voz do ano; por fim, merece, também, registrar que outros tantos nomes do universo LGBTQ concorreram nas diversas categorias do troféu tão cobiçado: Anitta, Jão, Luísa Sonza, Ludmila, Ana/Vitória, além das estrelas queer Liniker e Urias.

Em contrapartida, ainda que os dados ora expostos comprovem ser a música queer atual brasileira protagonista no universo pop multimidiático, motivo de comemoração, não deixamos de registrar o fato de o Brasil ser o país que mais pratica violências e assassinatos a pessoas queer. Isso explica porque a projeção de artistas pop

15 Disponível em <https://www.letras.mus.br/mc-linn-da-quebrada/bixa-preta/>. Acesso em 20 jan. 2023.

16 Disponível em <https://www.letras.mus.br/mc-linn-da-quebrada/bixa-travesti/>. Acesso em 20 jan. 2023.

hoje consagradas, vem acompanhada de boicotes, discursos de ódio, *fake news*, enfim, patrulhamento por parte de grupos pseudomoralistas e tradicionalistas disseminados nos diversos meios de comunicação e redes sociais.

Fato é que as estrelas da música pop sempre lutaram e deverão continuar lutando por existências de *drag queens*, travestis, bichas afeminadas, sapatões fanchonas e todos os outros perfis, para além de binarismos de sexo/gênero e império racial da branquitude e segregação social. Em suma, a representatividade das estrelas pop-queer traz formas interseccionais de resistência queer.

Posto isso, compreendemos que, mesmo quando o sucesso das celebridades queer é catapultado pelo *streaming*, é mister que o mundo do entretenimento cultural não se sobreponha a ações políticas interseccionais (gênero, raça, classe), por mais que pareça paradoxal, em se tratando do que se entende como poder avassalador das mídias hegemônicas no capitalismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inferre-se por meio de tudo aqui exposto que a música pop queer hoje no Brasil põe em tela identidade(s) como algo instável e múltiplo; sujeitos plurais, em contraposição a valores essencialistas e estruturalistas, que sustentam uma herança sexista, machista, cuja grande marca está no preconceito, na intolerância, nas violências. É a arte, a cultura, a performance contra a exclusão, a marginalização e enquadramentos compulsórios binaristas, consubstanciando-se em movimentos de resistência e existência de ‘corpos estranhos e dissidentes’.

Assim é que se ressignifica o termo queer pelo deboche, pela transgressão, pela ocupação de espaços antes negados, como se confirma em Louro (2001; 2004). Em contrapartida, a presença protagonista de artistas queer hoje no *mainstream* não elimina as lutas políticas por subjetivação e respeito a identidades diversas que ora ocupam espaços hegemônicos de uma indústria cultural. Em síntese, cabe a esses corpos queer não se deixar levar pelo já tradicional uso do *mainstream* em termos de sua sexualização, objetificação, fetichização e estereotipação.

REFERÊNCIAS

BARCINSKI, André. **Pavões misteriosos: 1974-1983- a explosão da música pop no Brasil**. São Paulo: Três Estrelas, 2014.

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

BUTLER, Judith. **Undoing Gender**. New York: Routledge, 2004.

COSTA SANTANA, Gilvan da. **Imagem discursiva feminina nas letras do samba-canção de Dolores Duran e do funk de Tati Quebra Barraco**. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2020. Disponível em: http://www.ppglinc.letras.ufba.br/sites/ppglinc.letras.ufba.br/files/2._tese_-_versao_final_1.pdf

COSTA SANTANA, Gilvan da & FERREIRA SANTOS, Elza. **MÚSICA QUEER BRASILEIRA**. E-book CONQUEER... Campina Grande: Realize Editora, 2018. p. 480-491. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/40233>>.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer – uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, vol. 9, nº 2. Florianópolis, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Um Corpo Estranho**: Ensaios Sobre Sexualidade e Teoria Queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OUTRAS REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Luísa Silveira de. Pablllo Vittar e Gloria Groove podem lançar feat. inspirado em “Stranger Things”. Entenda!. In: **Purebreak**, 2022. Disponível em <https://www.purebreak.com.br/noticias/pablllo-vittar-e-gloria-groove-podem-lancar-feat-inspirado-em-stranger-things-entenda/109254#m491571>. Acesso em 02 fev. 2023.

COSTA, Bruno. Vogue Pride: Liniker e Linn da Quebrada são nossas!. In: **Vogue**, 2021. Disponível em <https://vogue.globo.com/lifestyle/cultura/noticia/2021/06/vogue-pride-liniker-e-linn-da-quebrada-sao-nossas.html>. Acesso em 02 fev. 2023.

GROOVE, Glória. Álbum O Proceder: Gay (Interlúdio), 2017. Disponível em <https://www.vagalume.com.br/gloria-groove/gay-interludio.html>. Acesso em 20 jan. 2023.

GROOVE, Glória. A Gente Laca. In: Álbum Lady leste, 2022. Disponível em <https://www.vagalume.com.br/gloria-groove/a-gente-laca-gay-part-jheff-c.html>. Acesso em 20 jan. 2023.

KATZ, Eduardo. Dzi Croquettes – O mito dos anos 70 revisto no século XXI. In: **Canal Ator Criador**, 2015. Disponível em <http://atorcriador.com.br/dzi-croquettes-o-mito-dos-anos-70-revisto-no-seculo-xxi/>. Acesso em 02 fev. 2023.

LINIKER. Zero. In: Remonta, 2016. Disponível em <https://www.letras.mus.br/liniker/zero/>. Acesso em 20 jan. 2023.

LINIKER. Cael. In: Cru, 2015. Disponível em <https://www.letras.mus.br/liniker/caeu/>. Acesso em 20 jan. 2023.

LINS, Letícia. Maria Alcina: “Vanguarda da vanguarda”. In: **OxeRecife**, 2021. Disponível em <https://oxerecife.com.br/maria-alcina-vanguarda-da-vanguarda/>. Acesso 02 fev. 2023.

NICEQUEDISSE. Atuais estrelas-pop. 2017. Disponível em <https://nicequedisse.files.wordpress.com/2017/09/wp-image-946024713.jpg>. Acesso em 02 fev. 2023.

PRÊMIO MULTISHOW DE MÚSICA BRASILEIRA (PMMB). Canal Multishow. 2022.

QUEBRADA, Linn. Bixa Preta. In: Linn da Quebrada no Estúdio ShowLivre (Ao Vivo) 2017a. Disponível em <https://www.letras.mus.br/mc-linn-da-quebrada/bixa-preta/>. Acesso em 20 jan. 2023.

QUEBRADA, Linn. Bixa Travesty. In: Pajubá, 2017b. Disponível em <https://www.letras.mus.br/mc-linn-da-quebrada/bixa-travesti/>. Acesso em 20 jan. 2023.

RADDI, Eduardo. Disco da Semana – Edy Star e sua Naturalidade Transgressora, In: **Disconversa**, 2021. Disponível em <https://disconversa.com/disco-da-semana/disco-da-semana-edy-star-e-sua-naturalidade-transgressora/>. Acesso em 03 fev. 2023.

SEGUNDA CHAMADA (Temporadas 1 e 2). Dirigida por Joana Jabace, Pedro Amorim Henrique Sauer. São Paulo. Produtora: 02 Filme. Exibida pela TV Globo. 2019/2021.

SHOW DOS FAMOSOS. TV Globo, 2017.

VITTAR, Pablo. Amor de Que. In: Álbum “111”, 2019. Disponível em <https://www.letras.mus.br/pablo-vittar/amor-de-que/>. Acesso em 20 jan. 2023.

VITTAR, Pablo. Corpo Sensual. In: Vai passar mal, 2017. Disponível em <https://www.letras.mus.br/pablo-vittar/corpo-sensual/>. Acesso em 20 jan. 2023.

WIKIPÉDIA. Secos & Molhados (Álbum de 1973). Versão atualizada em setembro de 2022. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Secos_%26_Molhados_%28%C3%A1lbum_de_1973%29. Acesso em 02 fev. 2023.

GILVAN DA COSTA SANTANA: Professor Titular do IFS. Doutor em Língua e Cultura. Atuação nas áreas de Letras e Educação, principalmente nos seguintes temas: Análise de Discurso; Linguística Textual; Ensino de Língua Portuguesa; Questões de Gênero; Cultura e MPB.

ELZA FERREIRA SANTOS: Professora Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS). Professora do quadro permanente do Mestrado Profissional de Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT-IFS). Doutora em Educação.

“SE NÃO PODE VENCÊ-LOS, JUNTE-SE A ELES!”

A EVOLUÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE PODER

Will Paranhos

1. QUEM PODE, PODE. QUEM NÃO PODE...

Em seu livro *Introdução ao pensamento complexo*, Edgar Morin (2015) nos convida a refletir em torno daquilo que chamou de “esvaziamentos”, maneira pela qual a sociedade têm tornado alguns enunciados/termos demasiado simplistas¹. Anco-ro-me em sua tese para pensar no quanto tais processos têm se convertido em práticas comuns na contemporaneidade, atuando sobre conceitos oriundos dos mais diversos campos. Creio que um dos termos mais esvaziados nos últimos tempos é “poder”.

Antes de seguirmos, te convido a realizar um exercício. Pare e reflita um pouco: o que é poder? Creio eu que, muito possivelmente, algumas respostas tenham surgido. Você provavelmente deve ter relacionado “poder” com a posse de grandes quantias em dinheiro e patrimônios, com a ocupação de algum cargo de relevância no cenário político ou empresarial e, até mesmo, relacionando-o com aspectos do “oculto” ou do “sobrenatural” - meu papel aqui não é o de questionar tais crenças.

Ao consultarmos o dicionário, verificamos que grande parte dos significados² da palavra “poder” possuem relação com os sentidos que atribuímos ao termo durante o exercício anterior, os quais referem-se também à sua etimologia, onde “poder” deriva dos termos “*possum, pote, potuì, posse, potēre*” que, em latim, consistem em “ser

1 Contrário de “simplificados”, o qual faz relação com a sintetização - resumir.

2 “Exercer influência sobre algo ou alguém [...] Ser autorizado para; ter permissão para [...] Possuir o necessário para [...] Possuir excesso de vigor para [...] Estar autorizado moralmente para; ter um pretexto ou justificação para [...] Autorização ou capacidade de resolver; autoridade [...] Ação de governar um país, uma nação, uma sociedade [...] Superioridade absoluta utilizada com o propósito de chefiar, governar

capaz, ter a capacidade de” (PODER, 2023, s. p.). Deste modo, com base nos dados apresentados, poderíamos inferir que o poder, de fato, relaciona-se com todos esses aspectos que, de forma ou outra, dotam algo ou alguém de capacidade para determinado fim.

Michel Foucault é um dos autores que, até hoje, mais profundamente se ocupou das análises em torno do fenômeno do poder, inaugurando a metodologia - extremamente conhecida - da genealogia, que se sustenta nas práticas “nietzschianas de indagar acerca dos nexos entre poder e saber” (DINIZ; OLIVEIRA, 2013, p. 144), as quais exigem a minuciosidade na pesquisa, bem como a oposição à ênfase na busca pela “origem”. Ao contrário de uma historiografia, que cria uma linha do tempo reunindo fatos históricos, o grande potencial da genealogia reside na proposição de que se façam leituras contextuais em torno dos fenômenos, observando-os por meio das relações e interações.

Assim,

[o] que faz o poder se manter, que seja aceito, é simplesmente que não pesa somente como uma força que diz não, mas que, de fato, circula, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso; é preciso considerá-lo mais como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social que como uma instância negativa que tem como função reprimir (FOUCAULT, 2014, p.48).

Em sua relacionalidade, o poder não se estrutura, tão somente, de modo coercitivo. Se de um lado há quem detém o poder e que, por tal motivo, “dita as regras do jogo”, faz-se obrigatório que no outro polo haja alguém que possua a liberdade (FOUCAULT, 2014). O poder inexistente “só”. Não há poder sem liberdade. A liberdade, por sua vez, não existe sem que alguém detenha o poder. Estes são alguns dos aspectos que tornam o poder ainda mais complexo e sistêmico do que outrora havia-se imaginado.

Será Gilles Deleuze que, além de Foucault, apresentará uma das mais completas definições em torno do poder, justamente quando da escrita de *Foucault*. Deleuze afirma que “o poder é precisamente o elemento informal que passa entre as formas de saber, ou por baixo delas. Por isso ele é dito microfísico. Ele é força, e relação

ou administrar, através do uso de influência ou de obediência [...] Característica ou particularidade da pessoa que se demonstra capaz de; perícia: o palestrante tinha o poder de encantar o público (PODER, 2023, s. p.).

de força, não forma” (2008, p. 112). Já a força, citada pelo autor, deve ser compreendida como algo que nunca está no singular e que possui como característica central o fato de sempre estar em relação com outras forças, sendo que, deste modo, toda força refere-se ao fato de ser em relação (DELEUZE, 1991).

Devemos recordar que os textos de Foucault remontam ao século passado. Apesar de suas inquestionáveis contribuições à academia, não há como desconsiderar o fato de que os estudos do filósofo, além de terem sido publicados há quase cinquenta anos, tomam por base um período que inicia na Idade Clássica, a qual compreende os séculos entre VIII a. C. e V d. C.

Após termos nos deparado com algumas pistas em relação ao “poder”, a ideia central deste texto é a de que possamos, em conjunto, destrinchar o conceito central apresentado e buscarmos ocupar o hiato existente entre as pesquisas do autor clássico e os dias atuais. Para tanto, retornamos também à sua metodologia, promovendo, entretanto, algumas ressignificações em torno da mesma, principalmente - e pessoalmente - por assumir uma postura crítica ao colonialismo.

Tal perspectiva é, segundo Akotirene (2020) e Valencia (2015), marcadamente política e não se atém ao fato de repelirmos todo e qualquer conhecimento advindo dos cânones globais. Há que se reconhecer as potências existentes nesses espaços, sem a menor dúvida. Porém, decolonizar o conhecimento ocupa-se do exercício de visibilizarmos e viabilizarmos as epistemologias locais, dotando-as de centralidade no processo de pesquisa e escrita, assumindo-as como meios viáveis no exercício acadêmico, sem darmos sequência aos pagamentos epistemológicos que reforçam a ideia da inexistência e/ou ineficácia dos conhecimentos locais.

2. ABRINDO CAMINHOS PARA ENTENDER O PODER

A metodologia foucaultiana nos é apresentada, também, por Yuderkys Espinosa Miñoso em sua genealogia da razão feminista latinoamericana, assumindo pressupostos decoloniais - e atrevo-me a afirmar que, também, *cuir*³ - que possuem como característica comum a necessidade de sua contextualização e localização, reproduzindo

3 *Queer*.

uma genealogia com base na experiência, a qual “permite que nos afastemos do presente para observar as condições de possibilidade que nos constituem” (MIÑOSO, 2020, p. 104).

Se o poder está “nas mãos” de alguém e se este alguém é quem “põe as cartas na mesa”, também será esse sujeito que nos contará a “história do mundo”, a qual será acatada e transformada em verdade universal, nos cabendo, tão somente, reproduzi-la. Contar essa história sem promover nenhum tipo de crítica e questionamento é assumir o discurso que nasce na garganta das pessoas privilegiadas, dotado de parcialidade e arbitrariedade, sendo que

[e]sse olhar incompleto não apenas nos impede de dar conta da opressão de uma série de sujeitxs em posição desprivilegiada, ele também nos cega para a complexidade da matriz de opressão em seu conjunto, não nos deixa ver as relações intrínsecas entre os projetos de dominação (MIÑOSO, 2020, p. 110).

Por que não tomamos o poder de assalto, rompendo com o *modus operandi* que nos faz, inconscientemente, reproduzi-lo e, por consequência, fortalecê-lo? Talvez seja um termo - poder - que nos cause medo, mesmo porque esse foi o intento, desde o princípio. A trabalhadora não bate de frente com seu chefe, pois ele detém o poder, assim como o negro que não se atreve a registrar um boletim de ocorrência, por conta do medo que tem do poder da polícia. “A ideia de uma genealogia da experiência quer reconhecer o lugar de enunciação a partir do qual é escrita” (MIÑOSO, 2020, p. 111), o que se torna possível “graças ao olhar e à experiência dupla de quem ocupa um lugar subalterno” (MIÑOSO, 2020, p. 110).

Apesar de estarem ligadas em sua gênese, a branquitude, a cisheteronormatividade, o classismo e a corporeidade assumem roupagens extremamente distintas, possibilitando sua ação em meio ao cenário social. O racismo que ocorre na Europa ou na Ásia não é o mesmo que assola a Latinoamérica, apesar de suas ligações estruturais. O mesmo ocorre com o sexismo, com a LGBTIAP+ ou *queerfobia*, com a gordofobia, com o capacitismo, com o etarismo, com a aporofobia...

Outro aspecto bastante importante de ser observado recai, novamente, sobre o período cronológico e sobre os processos de evolução que o acompanham. A LGBTIAP+ ou *queerfobia* que aparece na década de 1980, sobretudo nos Estados Unidos durante o período das guerras culturais, que emerge no governo liberal de Ronald

Reagan, não é a mesma que eclodirá ao final daquele período com a epidemia da AIDS e também não é a mesma como a vivida em pleno 2023.

Se, independente da mudança de contexto e de todos os avanços oriundos das lutas e conquistas sociais, a violência segue presente, quer dizer que quem a sustenta - o poder - ainda está ali, porém de uma maneira diferente. Sendo assim, o poder não pode manter-se com a mesma forma, apresentando-se nos mesmos moldes, caso contrário não obteria tanto sucesso em sua empreitada, mesmo com todas as mudanças ocorridas. “O poder opera por ficções, que não são apenas textuais, mas estão materialmente engajadas na produção do mundo. As ficções de poder proliferam junto a seus efeitos, numa marcha fúnebre celebrada com o avanço, progresso ou destino incontornáveis” (MOMBAÇA, 2021, p. 65).

Quando pensamos que o poder está presente em todos os espaços sociais, emanado por meio das relações, somos concordantes com a ideia foucaultiana de “microfísica” do poder, que não opõe-se, mas cria perspectivas outras que se distanciam da noção de “macrofísica”. Esta última define o poder centralizado nas relações de força que se fazem presentes, tão somente, nos espaços de comando da sociedade. Assim, o poder desloca-se de uma perspectiva monopolizada para outra que percebe a existência de uma rede de micropoderes, inclusive entre os grupos considerados subalternizados e minorizados, mesmo porque, para Diniz e Oliveira (2013), “[s]eria um equívoco afirmar que o poder pode está em um lugar e em outro não” (p. 147).

3. O PODER PASSA PARA O INTERIOR DOS CORPOS

É demasiada pretensão acreditarmos ser possível localizar o exato momento em que o poder surge. O poder, simplesmente, é. Porém, ao analisarmos as condicionantes historiograficamente, perceberemos que os ideais de poder que possuímos hoje tem estreita ligação com suas formas mais primitivas, observadas ainda durante a Idade Clássica, que encontrava na soberania o formato de poder predominante.

Característica principal das sociedades absolutistas, o poder concentrava-se nas mãos de alguém - o soberano - que condicionava seus súditos a o servirem voluntariamente. Percebe-se, assim, a existência de um fluxo no qual o poder circula das “mãos” do soberano para os vassalos. No entanto, utilizando um rio como analogia, concordaremos que suas águas fluem, correnteza abaixo, até desembocar no mar ou em outro rio. É necessária a existência de um “fim” que não se encerra, mas transforma-se.

Foucault, percebendo tal fluidez, atêm-se não somente ao poder soberano, mas às transformações ocorridas no tecido social quando do contato com o poder, provocando inúmeras formas de sujeição que constituirão os sujeitos. Essa noção “será fundamental para analisar o poder como algo que só pode funcionar em cadeia e que jamais deve ser visto como um bem que alguns poucos podem se apropriar” (DINIZ; OLIVEIRA, 2013, p. 148).

Esse método de análise do poder foi nomeado por Foucault como “ascendente”, partindo de um exame aprofundado das micropartículas que constituem o poder global. Por meio dele, o filósofo se deparou com aquilo que chamou de tecnologias de poder, nada mais do que métodos e meios pelos quais o poder opera no tecido social. Esses dispositivos ficaram bastante explícitos durante o processo de ascensão da burguesia no final do séc. XVI e com a exclusão social de todos os sujeitos que eram considerados inúteis à (re)produção industrial. A leitura desse processo ascendente é o que permite à Foucault deparar-se com um dos maiores produtos das transformações ocorridas, já no final do período pré-moderno: o poder disciplinar.

A disciplina nada mais é do que uma técnica que funciona como uma rede que atravessa todas as instituições e aparelhos, governamentais ou não, com o intuito de atuar sobre os corpos dos sujeitos, tornando-os indivíduos governáveis por meio do exercício da punição e vigilância que promoverá o adestramento e a docilização dos mesmos (PARANHOS; WIGGERS; WILLERDING, 2022), adequando-os às normas institucionais e tornando-os úteis.

É importante percebermos que os termos “docilização” e “adestramento” não são utilizados por mero acaso. Se pensarmos no sentido, tão somente, da repressão e dominação, parece não haver qualquer tipo de “ganho”, por parte dos indivíduos, que os faça desejar servir a algo ou a alguém. Docilizar é uma tática para “adoçar” esses sujeitos, enquanto que a prática do adestramento traz, após o exercício, uma recompensa que modula as ações por meio do estímulo. Desta maneira, o poder disciplinar cria um mecanismo onde o poder tem a possibilidade de atuar autonomamente, garantindo sua eficácia, sem quaisquer tipos de insurgências.

Retornando às tecnologias, são elas que atuarão como meio que garantirá o êxito de tais procedimentos disciplinares. Desse modo, podemos compreender que não só corpos são disciplinados, mas as vidas e os saberes.

Todavia, apesar de se falar muito em força, o poder disciplinar não será imposto com uma forma de violência explícita, mas totalmente discreto e sutil, para que não seja percebido, sobretudo pelo fato de já ter existido métodos violentos que não alcançaram resultados tão eficazes como a disciplina (DINIZ; OLIVEIRA, 2013, p. 150).

Evidencia-se a existência de um processo maquínico na formação desses “novos” seres submissos e úteis, “indivíduos máquina” que serão fabricados em prisões, hospitais, asilos, escolas, fábricas, igrejas, e tantos outros aparatos que se relacionam com a estruturação subjetiva e que tem a capacidade de agir sem o uso da brutalidade, os quais alastram-se exponencialmente a partir do séc. XVII.

Posteriormente, com o advento do iluminismo, os sujeitos passam a entender-se enquanto possuidores de um corpo e pertencentes a determinada espécie, abrindo brecha para o surgimento de questões inerentes à importância da preservação da vida. Essa “biopolítica” ocupa-se com as formas de interação entre a espécie humana e o meio ambiente, independente do sentido que assumirem, demonstrando que as relações ampliam-se ao campo da população. Os fenômenos de adestramento, então, colocam-se operando não só nas vivências individuais, mas também no coletivo.

O poder disciplinar transfigura-se em biopoder, um dispositivo voltado ao “deixar viver” e ao “deixar morrer”, eliminando tudo aquilo que ameaça a preservação e o bem estar da população, que necessita de novos aparatos para seu bom desempenho. Surgem novas políticas de policiamento que se encarregarão de tais cuidados e instituem-se novos mecanismos de regulação que tem por objetivo a manutenção do equilíbrio populacional. É nesse período que observamos o surgimento/desenvolvimento de processos tais como a medicalização, a judicialização, a racialização, a doutrinação, todas tecnologias de poder que buscam a preservação da ordem social.

4. DIFERENTES LOCALIZAÇÕES DO PODER

Até aqui tomamos por base a construção de poder foucaultiana que mira, sobremaneira, no contexto europeu. No entanto, anteriormente afirmei que nosso percurso metodológico seria guiado pela genealogia proposta por Miñoso (2020), dotada de experiências e aproximações. Assim, navegamos pelo Atlântico e desembarcamos em terras tupiniquins, tornando possível uma leitura latinoamericana do poder.

Se já compreendemos que o poder não se define, tão somente, pela superioridade de alguns em decorrência do uso de força e, conseqüentemente, por sua capacidade de ação violenta, “mas também [por possuir] um aspecto não material, marcado pela primazia de alguns em se colocarem como porta-vozes da narrativa a partir da qual a história de todos será contada” (CASTRO, 2020, p. 147), podemos considerar que o poder tem relação com o direito à fala. E quem tem o direito à fala?

Ora, na medida em que nós negros estamos na lata de lixo da sociedade brasileira, pois assim o determina a lógica da dominação, caberia uma indagação via psicanálise. E justamente a partir da alternativa proposta por Miller, ou seja: por que o negro é isso que a lógica da dominação tenta (e consegue muitas vezes, nós o sabemos) domesticar? E o risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans, é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa (GONZALEZ, 1984, p. 225).

O potente trecho de Lélia Gonzalez pode e deve ser ampliado e aplicado a todos os grupos subalternizados e sudacas⁴ que integram a lógica da colonialidade de poder enquanto colonializados. Todavia, deve-se perceber o abismo existente entre colonialismo e colonialidade, termos usados à revelia e extremamente confundidos atualmente. Conforme nos explica Hollanda (2020), o colonialismo circunscreve uma relação de dominação, seja ela política e/ou econômica, de um determinado povo sobre outro. A colonialidade, por outro lado, faz referência a um padrão de poder que extrapola aquele definido pela prática colonial, atingindo níveis intersubjetivos que criam posições de dominação e subalternidade.

Além dos aspectos conceituais, também convencionou-se que toda e qualquer prática de colonialidade impõe, obrigatoriamente, uma relação dicotômica entre Norte e Sul global, onde o primeiro coloca-se no exercício do domínio e o segundo, por sua vez, no de dominado. Essa é uma leitura que deve ser desarticulada, a fim de não fortalecermos alguns discursos de verdade não problematizados. Se a colonialidade se estrutura, entre outros, com base no poder exercido pelo domínio subjetivo, várias relações coloniais podem ser criadas, independentemente das delimitações geográficas, inclusive dentro daquelas mais irrisórias.

Por exemplo, se você mora em uma cidade que tem a “cultura” de buscar produtos e/ou serviços na região central ou em cidades vizinhas por entender que nestes espaços existem melhores ofertas⁵, e se tal prática nunca foi repensada, muito possivelmente tenhamos uma relação de dominação colonial. Outro exemplo ainda mais

4 Expressão depreciativa utilizada para referir-se a pessoas naturais da América do Sul.

5 Não promocionais, mas do exercício de oferecer.

comum refere-se ao uso de determinadas marcas, tidas como melhores, mesmo sem que tenhamos experimentado produtos iguais, só que com outros rótulos. Temos um consumo colonializado.

Perceba que, quando falamos em colonialidade, automaticamente falamos em domínio *versus* submissão e, em decorrência, do “cistema” de poder que também “atravessa o controle do acesso ao sexo, a autoridade coletiva, o trabalho e a subjetividade/intersubjetividade, e atravessa também a produção de conhecimento a partir do próprio interior dessas reações intersubjetivas” (LUGONES, 2020, p. 56).

Talvez você pense que os exemplos listados acima são absurdos se comparados com aspectos como a exploração da mão de obra de mulheres negras. Sim e não. Lembremo-nos de Foucault e da afirmativa de que o poder opera sempre da maneira mais sutil, fazendo-se presente tanto em aspectos mais complexos quanto naqueles que nos parecem banais - e nem por isso são menos complexos.

O Brasil aboliu a escravatura no ano de 1888, ao menos no papel. Apesar de não ser uma prática exclusiva de nosso país, o mesmo, além de ter produzido a forma de escravização mais violenta e sanguinária da história, ainda carrega marcas expressivas de tal período em sua constituição. Os números de violência contra pessoas negras, as práticas de racismo, a baixa escolaridade e renda dessa população, não são mero acaso (GONZÁLEZ, 2020). Apesar de não sermos mais uma colônia, pessoas pretas e pardas ainda sofrem com a colonialidade imposta pela branquitude, um dos locais de poder que regulam o tecido social.

Outro exemplo de poder, também localizado no Brasil, refere-se ao assassinato de pessoas trans e travestis. Nosso país é, pelo 14º consecutivo, o que mais mata travestis e mulheres ou homens trans em todo o mundo⁶. Durante o ano de 2022, 131 pessoas foram assassinadas por serem travestis ou transexuais. Em segundo lugar no *ranking* mundial aparece o México, contabilizando 56 assassinatos (BENEVIDES, 2023), menos da metade das mortes brasileiras. Seriam todos esses dados mera coincidência, ou fruto de um projeto colonial de corpos e existências? Seria coincidência o fato de todo este cenário ocorrer em um Estado que acaba de sair de um governo facista, que defendia a crença na ideologia de gênero e que, por omissão, permitiu números alarmantes de mortes durante a pandemia do Covid-19 em função da demora pela vacinação e por desacreditá-la?

6 Em contrapartida, é o maior consumidor de pornografia trans do mundo.

Por fim, as epistemologias do sul - aqui sim traçando um paralelo entre Norte e Sul global - sofrem com os efeitos coloniais. Grande parte do conhecimento produzido em África ou Latinoamérica é desconsiderado e desacreditado, seja pelo Norte global, seja por pessoas que, mesmo habitando o Sul, não acreditam em suas potencialidades e voltam todas as suas atenções para o que é produzido na Europa e na América do Norte⁷. Se nos ativermos tão somente ao hemisfério sul, verificaremos que conhecimentos advindos de África ou produzidos por pessoas subalternizadas, como no caso de pessoas trans ou negras, morrem logo após seu nascimento, dentro dos centros e grupos de pesquisa, sufocados pelos ditames acadêmicos que não os consideram enquanto válidos.

Percebem que, seja no caso dos reflexos da escravatura, do assassinato de pessoas trans/travestis ou do apagamento epistemológico, sempre há um controle dos corpos, das vidas e dos saberes? São essas algumas das formas de controle do saber/poder que rondam as vivências dissidentes e regulam a vida em sociedade. É o nítido exercício do biopoder, no instante em que segue sendo controlado o direito à vida e à morte - morte não necessariamente concreta, mas também subjetiva, como a morte dos saberes tradicionais quilombolas ou de terreiro. Todas são formas de exercício de poder que não serão encontradas em outros espaços do globo, haja vista o fato de o mesmo estruturar-se de modo contextual e localizado.

5. SE NÃO PODE VENCÊ-LOS, JUNTE-SE A ELES!

O poder é rizomático. Rizoma é um tipo de caule subterrâneo que espalha-se paralelo ao solo, alastrando-se de maneira, por vezes, incontrolável. O rizoma é diferente da raiz, que cresce mais profundamente, mas que possui um fim. Não que o rizoma não possua esse término, entretanto é muito mais difícil de encontrá-lo. Além disso, o rizoma se estende por grandes superfícies, transpondo qualquer tipo de obstáculo que possa aparecer. Ele ultrapassa raízes, outros rizomas, pedras, muros, enfim, o que for. Assim ocorre com o poder.

Ganhamos reconhecimento, não no sentido amplo da palavra, no que tange a conquista de direitos, mas hoje o mundo sabe de nossa existência. Não somos subalternas, pois não nascemos subalternas. Fomos subalternizadas,

⁷ Voltando ao assunto vacina, dia desses me peguei criando uma relação entre a colonialidade e a produção de imunizantes. A vacina desenvolvida no Brasil, pelo Instituto Butantan, era, sem a menor dúvida, a mais desacreditada pelas pessoas, mesmo por aquelas que não se opunham à vacinação. Vacinas importadas, como no caso das da Pfizer, eram preferência da população.

postas na marginalidade e tornadas subalternas pelos movimentos reacionários que estão à serviço do poder hegemônico (SPIVAK, 2018). Os movimentos hegemônicos, defensores do biopoder, ainda lutam para nos colocar novamente nesse espaço da exclusão, onde seríamos a erva daninha que corrói a sociedade. Não é a toa que os movimentos pró-vida e contra a ideologia de gênero têm ganhado tanta visibilidade nos últimos tempos (JUNQUEIRA, 2022). A resistência, no entanto, constitui parte importante de nossas histórias, e ao termos conquistado um espaço que nos foi usurpado, não baixamos a guarda e nos mantemos firmes em nossas agendas, na busca por reconhecimento, justiça social e equidade.

Ao deparar-se com nosso vigor, o poder se vê obrigado a formular novas estratégias, pois baixar a guarda não é uma opção viável ao “cistema”. Assim, chegamos ao título deste texto e espero que ele tenha chamado sua atenção. O poder evolui também em seus níveis de requinte e sutileza, tornando-se praticamente etéreo, e colocando-se onde menos poderíamos esperar: ao nosso lado. Agora infiltrado, utilizando de novas roupagens, o poder consegue ocupar espaços inimagináveis, unindo-se às nossas vozes, sem que ninguém perceba sua presença. Por mais que tais apontamentos pareçam devaneios ou ficção, eu, infelizmente, devo lhes provar o contrário.

Iniciemos pelo “advento” da Diversidade e Inclusão (D&I) nas empresas e organizações. O assunto “tá na moda” e ganhou espaço nos mais renomados meios de comunicação. Nas redes sociais profissionais, todos os dias são centenas de artigos e postagens que abordam o tema. “Empresas diversas lucram mais”, “empresas diversas têm funcionários mais felizes”, “empresas diversas são mais criativas”, é o que dizem. E quem, em um mundo capitalista neoliberal, não gostaria de gozar dessa felicidade, dessa alegria de viver e trabalhar? Eu mesmo, durante meu mestrado, “caí” nesse discurso e comecei a acreditar nele. Por sorte, dada minha habilidade de transitar em outros espaços, consumir outros enunciados e primar por uma conscientização crítica, consegui perceber a tempo.

É quase lógico o fato de que gozar das diversidades eleva os níveis de bem-estar e pertencimento (PARANHOS; AGUIAR; DOS SANTOS, 2022). Ocorre que “diversidade” tem sido utilizada à revelia, sugerindo uma horizontalidade das existências. As empresas e organizações têm promovido uma política que remete àquela do pão e circo que, por meio da atratividade, busca tirar a atenção dos reais problemas (ALMEIDA; PARANHOS, 2023). A prática é uma tecnologia de poder que apaga as diferenças por meio de falas como “aqui todo mundo é igual”. Ora, o que queremos é, justamente, o reconhecimento de nossas diferenças. O contrário de igualdade é desigualdade e não diferença. Para que a igualdade social possa ser conquistada, deve-se garantir o pleno exercício das diferenças

em todas as suas multiplicidades e singularidades. Esse é um discurso calcado no universalismo (PARANHOS, 2022) que prevê esse silenciamento quando do falso reconhecimento das diversidades. É também o que Mombaça (2021) irá chamar de inclusão pela exclusão, no instante em que promove-se a inclusão, ao menos em teoria, e colocam-se as diferenças de lado.

Se por um lado buscavam apagar nossos conhecimentos e assassinar nossas epistemologias, agora “viraram o disco” e querem fazer uso das mesmas. Temos uma enxurrada de trabalhos, sejam artigos, dissertações ou teses, que fazem uso da interseccionalidade, dos estudos *queer* ou subalternos. Usam-nos “às avessas”, inclusive na tentativa de referendar possíveis formatos de racismo branco, heterofobia ou de minorização - como se buscássemos torná-los minoria. Além dos conceitos destacados, creio que aquele que “viralizou” foi o lugar de fala.

Após a publicação de obra homônima⁸, com autoria da filósofa Djamila Ribeiro, não tardou para que os discursos, especialmente nas redes sociais, evocassem o conceito de lugar de fala dos modos mais rasos e descontextualizados possíveis. O lugar de falar necessita de um profundo nível de compreensão, mas tem sido usado como uma releitura local “sócio geográfica” do tipo “sou uma pessoa X e esse é meu lugar de fala”. Ainda pior é a “confusão” criada entre “lugar de fala” e “lugar de fala” (MOMBAÇA, 2021), quando o termo é usurpado na tentativa de cancelar - para usarmos uma linguagem mais apropriada ao meio - as outras pessoas: “fique quieto, pois esse não é seu lugar de fala”. Tais questões tornam-se cada vez mais comuns, inclusive, dentro dos próprios grupos minorizados, no instante em que as dissidências não permitem quaisquer tipos de comentários ou análises em torno da diferença à qual elas representam. Esses exercícios são completamente possíveis, contanto que se reconheçam os privilégios gozados e todas as particularidades existentes em cada experiência.

Por fim, e não menos importante, anoro-me em Byung-Chul Han (2015) que, assim como Mombaça (2021), descortina alguns dos males mais atroz da atualidade: os discursos motivacionais. Apesar de estarem inseridos em espaços distintos, todos convergem em aspectos muito próximos: ser feliz, fazer mais, produzir mais, conquistar mais, mais, mais e mais. As “receitas” são inúmeras e vão desde o acordar às 5h da manhã, tomar um banho gelado, meditar e ler por 30 min. ao uso de polivitamínicos que prometem elevar os níveis de apreensão durante cursos. O resultado está na elevação dos índices de diagnóstico e medicalização de transtornos *psi*.

8 RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

Como nada é por acaso, existem vidas que pagam um preço muito mais alto por esse culto à vida perfeita. Só para que se tenha uma ideia, Sam Bourcier trabalha com a ideia de trabalho de gênero que não tem - ao menos diretamente - nenhum tipo de relação com as divisões do trabalho com base no gênero. Trabalho de gênero ocupa-se do esforço que é desempenhado pelas pessoas dissidentes à norma cisgênero em tentar manter-se dentro da mesma. Caso você seja uma pessoa cis, talvez nunca tenha pensado nessa possibilidade, mas já parou para imaginar o quão difícil deve ser para uma pessoa cuidar de cada termo utilizado durante uma conversa a fim de não “abrir o jogo”? Ao invés de usar namorada, maride, companheiro, ela fica o tempo todo buscando sinônimos neutros, do tipo “a pessoa com quem eu namoro”, ou mesmo tendo que “inverter” os pólos e soltar um “meu marido que fez” quando na verdade queria dizer “minha esposa que fez”. É um esforço descomunal! Essa é uma pequena parte, pois ainda podemos falar sobre o tom de voz, a maneira de caminhar, o gestual, a utilização de determinadas roupas... enfim, uma infinidade de coisas que compõem a teatralidade imposta pelo gênero. E não pense que só pessoas dissidentes passam por isso! Na realidade, todas as pessoas estão fadadas a tal cumprimento. O que ocorre é que pessoas cis já “naturalizaram” tais práticas.

Inclusive, a naturalização é mais uma das tecnologias de poder que são largamente utilizadas. Nada é natural quando partimos do princípio de que tudo faz parte, na verdade, de um processo de construção nada simples. Ao contrário. Porém, o “natural” adquiriu um peso considerável, visto que com coisas “naturais” não se deve mexer. Elas são assim porque são assim e isso é inquestionável e inegociável. Paul Preciado discorda, ao assegurar que “[o]s órgãos sexuais não existem em si. Os órgãos que reconhecemos como naturalmente sexuais já são o produto de uma tecnologia sofisticada que prescreve o contexto em que os órgãos adquirem sua significação” (PRECIADO, 2019, p. 418).

É uma questão de ponto de vista. Se assumirmos a criticidade necessária para nos distanciarmos dos fenômenos, conseguiremos perceber a maneira como o poder já está encrustado em absolutamente tudo, normatizando, adestrando e regulando por meio da medicina, da justiça, da educação, da política, da religião, ou mesmo em espaços outrora impensáveis, como na militância, nos movimentos sociais e nos grupos de pesquisa que se dispõem a estudar as teorias *cuir/queer*, *cripple* ou decoloniais.

6. O QUE FAZEMOS AGORA?

“A ingenuidade perante as formas do poder não é um luxo ao qual nos podemos dar” (MOMBAÇA, 2021, p. 113). Temos que ir para a guerra, e com isso não quero promover uma apologia à violência, pelo contrário. Colocar-se na luta não é assumir uma brutalidade que não faz parte de nossa história, mas pensar em modos de reagir sem que seja necessário aplicar a força física. Não há o que questionar sobre a maneira como temos nos colocado no mundo, resistindo às investidas hegemônicas e seguindo firmes em nossas pautas. Porém, a guerra está exigindo de nós a utilização de meios mais tecnológicos, que nos permitam ampliar o campo de visão e perceber que o “inimigo” age à espreita.

Ceder aos discursos de ódio e respondê-los nos mesmos termos é demonstrar fragilidade e dar ao outro razões para nos atacar. Nossa estratégia deve se pautar naquilo em que acreditamos: bradar nossas diferenças, ocupar espaços e buscar aliadas onde menos imaginamos ser possível. Devemos pensar mais, refletir mais, analisar mais e produzir mais conhecimento. Se nossas produções não forem incluídas na rede canônica universal, que criemos meios de fazê-lo, nossos próprios meios. Faremos pasquins, fundaremos revistas e jornais, utilizaremos da *web* como espaços de subversão, mas nos calarmos não é uma opção!

Por fim, creio com convicção que nossa maior “arma” seja aquela que mais tem sido atacada nos últimos tempos: nossa união. Defender a “nossa” diferença não é prerrogativa para não defender a diferença das outras pessoas. Uma coisa não exclui a outra, pelo contrário. Devemos nos colocar sempre em coletivo, acreditando que em multidão seremos sempre mais e maiores. Ao emprestarmos a célebre frase de Angela Davis, “Numa sociedade racista não basta não ser racista. É necessário ser antirracista”, devemos deslocá-la ao máximo e promover novas incursões. Não basta não ser sexista. É necessário ser antisexistista. Não basta não ser capacitista ou gordofóbico. É necessário ser anticorponormativo. Não basta não ser LGBTIAP+ ou *queerfóbico*. É necessário ser antiLGBTIAP+ ou *queerfóbico*. Não basta agir em solidão, de forma desarticulada. É necessário nos organizarmos sempre, primando pela união!

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

ALMEIDA, D. M. ; PARANHOS, W. R. . Erased bodies in the university space: autoethnography as a form of visibility. **JOURNAL FOR CRITICAL EDUCATION POLICY STUDIES**, v. 20, p. 311-344, 2023.

BENEVIDES, Bruna G. (org.). **Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022**. Brasília: Distrito Drag, Antra, 2023. 107p.

BOURCIER, Sam. **Homo Inc.Orporated**: o triângulo e o unicórnio que peida. Tradução de Marcia Bechara. São Paulo: N-1 Edições, 2020.

CASTRO, Susana. Condescendência: estratégia pater-colonial de poder. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decolonias. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. pp. 147-159.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 2008.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DINIZ, Francisco Rômulo Alves; OLIVEIRA, Almeida Alves de. Foucault: do poder disciplinar ao biopoder. **Scientia**, v. 2, n. 3, p. 01-217, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decolonias. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. pp. 34-49.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Ciências Sociais Hoje** (s.n.). [S.l.], 1984, pp. 223-244.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2015, 136p.

HOLLANDA, Heloisa B. de. Introdução. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decolonias**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. pp. 10-32.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **A invenção da “ideologia de gênero”**: um projeto reacionário de poder. Brasília: LetrasLivres, 2022.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decolonias**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. pp. 51-81.

MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021, 144p.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MIÑOSO, Yuderkys Espinosa. Fazendo uma genealogia da experiência: o método rumo a uma crítica da colonialidade da razão feminista a partir da experiência histórica na América Latina. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decolonias**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. pp. 93-122.

PARANHOS, William R. AGUIAR, Nágila Espíndola; DOS SANTOS, Eduarda Brito. Diversidade e inclusão em organizações de saúde:: Como, quando e para quem?. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 7, n. 3, p. 246-271, 2021.

PARANHOS, W. R.. Sexualizar!. In: William Roslindo Paranhos. (Org.). **Gêneros, sexualidades e performatividades: perspectivas contemporâneas**. 1ed. Curitiba: Bagai, 2022, v. 1, p. 11-22.

PARANHOS, William R.; WIGGERS, Eliz M.; WILLERDING, Inara. A. V. A “DOCILIZAÇÃO” DE CORPOS EM DISCURSOS POLÍTICOS E SUA REPERCUSSÃO NOS CONTEXTOS EDUCATIVOS. In: Flávia Cristina Silveira Lemos et al.. (Org.). **O dispositivo gênero-sexualidade-racismos e a educação libertária: ensaios analíticos de Psicologia Social**. 1ed. Curitiba: CRV, 2022, v. 15, p. 423-440.

PODER. In: Dicionário Etimológico: etimologia e origem das palavras. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/amor/>. Acesso em: 07 dez. 2022.

PRECIADO, Paul B. O que é a contrasexualidade? In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista hoje: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. pp. 411-419

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte/MG: Editora UFMG, 2018.

VALENCIA, Sayak. DEL QUEER AL CUIR: OSTRANÉNIE GEOPOLÍTICA Y EPISTÉMICA DESDE EL SUR GLOCAL. In: LANUZA, Fernando R., CARRASCO, Raúl M. (orgs.). **QUEER & CUIR: políticas de lo irreal**. Coyoacán/MX: Editorial Fontamara, 2015. pp. 19-37.

WILL PARANHOS - Pessoa não-binária, PcD, militante e pai da Maya. Doutoranda em educação pela UERJ. Mestra em gestão do conhecimento (UFSC). Licenciada em pedagogia. Pesquisadora do Laboratório Afrodite (UFSC/CNPq) e Grupo EDUSEX (UDESC/CNPq). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7094765022889634>

ESTUDOS CRÍTICOS DA HETEROSSEXUALIDADE: UMA INTRODUÇÃO AO CAMPO

Bruno Reis
Daniel Kveller
Thalita Bastos

Embora tenham desenvolvido análises cada vez mais sofisticadas sobre as dissidências sexuais, os estudos de gênero e queer poucas vezes dedicaram a mesma atenção à heterossexualidade, o que acabou por reforçar a ilusão de estabilidade, homogeneidade e universalidade normalmente conferida a essa categoria. Endereçando essa lacuna, tomou forma, nos últimos anos, o que diversos autores vêm definindo como Estudos Críticos da Heterossexualidade (WARD, 2020; DEAN; FISCHER, 2020), campo ainda pouco discutido no Brasil, pelo menos em termos sistemáticos, e cujos principais debates este capítulo deseja apresentar.

As normas nas relações heterossexuais passaram por profundas modificações no último século, com um aumento significativo do número de pessoas que vivem sozinhas ou de famílias de pais separados, novos casamentos, mudanças na dinâmica de paquera e maior autonomia feminina em relação à sexualidade. Novas identidades sexuais e de gênero estão emergindo, reconfigurando a heterossexualidade em arranjos mais flexíveis, que procuram suplantam formas patriarcais tradicionais de relacionamento entre homens e mulheres.

No entanto, aqueles que mantêm crenças patriarcais tradicionais continuam a usar sua posição de poder político e institucional para tornar a heterossexualidade “obrigatória” e reprimir identidades dissidentes e novas maneiras de dar sentido ao gênero e à sexualidade. Neste momento cultural em que ocorrem simultaneamente transformações progressistas e uma onda política reacionária, as identidades, práticas e instituições heterossexuais estão mais que nunca propícias para análises sociais, explicações teóricas e contextualização histórica.

De maneira geral, os Estudos Críticos da Heterossexualidade procuram seguir uma tendência já explorada nos estudos da masculinidade e branquitude e buscam reorientar o foco dos estudos de gênero e queer das categorias minoritárias à categoria dominante. Além da importância de colocar a norma sexual em debate, Jane Ward (2020), uma das teóricas contemporâneas que tem produzido algumas das investigações mais instigantes sobre o assunto, ressalta a importância de marcar que boa parte dos pesquisadores e pesquisadoras deste campo são sujeitos queer, o que pode ajudar o debate a não cair no corporativismo que muitas vezes, segundo Ward (no prelo)¹, acaba constituindo os Estudos do Homem (ao menos nos Estados Unidos). Para o desenvolvimento do campo, defende a pesquisadora, é importante tanto a presença de pessoas que se identificam enquanto heterossexuais quanto sujeitas, sujeites e sujeitos à margem dessa identidade.

Ainda segundo Ward (2020), a heterossexualidade configura-se enquanto um investimento em uma sexualidade normativa organizada em torno da ideia da atração por gêneros opostos. Ela não é, porém, um desejo surgido como desdobramento de diferenças binárias de gênero preexistentes, mas uma força que requer e produz a diferença binária de gênero. A heterossexualidade promove, ao mesmo tempo, o controle dos homens sobre as mulheres e a atração compartilhada por uma binariedade de gênero desigual. A cultura heterossexual, afirma a socióloga, erotiza o poder dos homens sobre as mulheres, o que proporciona a manutenção do patriarcado e frequentemente naturaliza a violência sexual e a opressão de gênero.

O presente artigo inicia por uma breve retomada histórica da emergência da categoria heterossexual e de uma relação convulsiva e mutuamente determinante com outra categoria, a homossexualidade. A seguir, retomamos as diferenças entre alguns termos-chave nesse campo: heterossexualidade compulsória, heteronormatividade, matriz heterossexual e conceitos complementares e urgentes na ampliação do debate contemporâneo sobre a heterossexualidade, cisgeneridade e cisnormatividade. Por fim, abordamos o “heteropessimismo”, movimento contemporâneo que reflete um sentimento de desesperança das pessoas heterossexuais em relação a sua própria orientação sexual. Pelos limites óbvios deste texto, trata-se de uma breve apresentação de um campo bastante promissor. Esperamos que, nos próximos anos, possamos contar com estudos que aproximem essas

1 Declaração dada pela autora em março de 2021 em entrevista feita pelo grupo de estudos independente Héteras Trágicas, do qual fazem parte os autores desse artigo, no qual discorreu sobre os desafios do campo e sobre seu trabalho enquanto pesquisadora e crítica da heterossexualidade. A entrevista já foi editada e encontra-se em processo de publicação.

discussões do contexto brasileiro, o que certamente envolveria um diálogo intenso com os estudos decoloniais e pós-coloniais.

UMA BREVE E CONTURBADA HISTÓRIA DA HETEROSSEXUALIDADE

Como afirma Hanne Blank no subtítulo de seu livro *Straight - The Surprisingly Short History of Heterosexuality* (2012), a heterossexualidade tem uma história curiosamente bastante curta. O termo heterossexual foi cunhado pela primeira vez em 1868 pelo ativista de direitos humanos átro-húngaro Karl Maria Kertbeny em uma troca de correspondências com Karl Ulrichs, criador do termo uranismo e outro importante ativista do que viria a ser a causa homossexual. Ambos estavam engajados, naquele momento, em uma mobilização contra a lei do então código penal da Prússia contra “fornicação entre homens e animais ou entre dois indivíduos do sexo masculino” (BLANK, 2012, p. 41, tradução nossa), cuja pena constitua em até cinco anos de trabalhos forçados e suspensão completa de todos os direitos civis do condenado.

Na correspondência trocada com Ulrich, Kertbeny propôs sua própria classificação da sexualidade humanas, que seria dividida em quatro categorias: *heterossexual*, *homossexual*, *monossexual* e *heterogenit* (KATZ, 1996, p. 63). Enquanto os termos heterossexual e homossexual possuíam significados razoavelmente próximos aos que compartilhamos hoje, *monossexual* se referia à prática da masturbação e *heterogenit* ao sexo entre pessoas e animais. Além dessas quatro classificações, em outros escritos Kertbeny chegou a cunhar o termo *normalsexual*, em um sentido muito próximo ao de heterossexual, mas nenhuma dessas duas categorias era considerado pelo ativista exatamente como superiores às outras. Para Kertbeny, inclusive, heterossexuais e normalsexuais eram potencialmente capazes de um número maior de depravações do que os monossexuais ou homossexuais.

Os homens e as mulheres heterossexuais de Kertbeny praticam uns com os outros o chamado coito natural [procriativo] e antinatural [não procriativo]. Também são capazes de cometer alguns excessos com o mesmo sexo. Além disso, os indivíduos normais tendem igualmente a masturbar-se se não tiverem oportunidades suficientes de satisfazer os próprios impulsos sexuais. E também tendem a estuprar meninos, mas especialmente meninas ...; a praticar o incesto; a cometer atos de brutalidade ...; e até mesmo a se comportar depravadamente com cadáveres, se os seus princípios morais não controlarem a sua luxúria. E é apenas entre eles

que surgem os chamados tipos sanguíneos, aqueles que, sedentos por sangue, só satisfazem a sua paixão ferindo e torturando. (FÉRAY e HERZER, 1990, p. 34-35)

A heterossexualidade de Kertbeny não era exatamente lisonjeira e, *avant la lettre*, parecia tentar redistribuir a violência² da classificação feita normalmente para patologizar minorias sexuais. classificado o que seriam os sujeitos pertencentes à norma como os verdadeiros pervertidos. Cabe perceber que as nomenclaturas de Kertbeny também diferem da maneira como o senso comum entende hoje as orientações monossexuais, quer dizer, as que se atraem apenas por um gênero, seja ele diferente (hétero) ou igual (homo). O hétero de Kertbeny não é nada “reto”, pelo contrário, é um potencial abusador sexual. Ironicamente, o termo cunhado pelo austríaco acabou sendo adotado por psiquiatras que iriam inverter seu sentido inicial e patologizar justamente a homossexualidade pela qual o ativista pretendia advogar.

Durante o decorrer da segunda metade do século XIX, surgiram na psiquiatria uma série de tentativas de classificar a sexualidade humana. Mais importante ainda do que isso, o desejo sexual tornava-se objeto científico a ser dissecado, taxonomizado e medido. De acordo com Michel Foucault, esse movimento está relacionado a uma grande transformação nos modos de entendimento do prazer, do desejo, do corpo e da própria natureza humana. De acordo com Foucault, até esse momento predominava no ocidente o paradigma da sodomia, que considerava o desvio sexual um crime e seu perpetrador um criminoso, fosse ele associado ao ato sexual com uma pessoa do mesmo sexo ou ter realizado o coito interrompido no escopo do matrimônio. A partir de meados do século XIX passou-se progressivamente a entender a sexualidade como uma parcela fundamental da identidade de cada indivíduo, algo que diz respeito à sua verdade mais natural e significativa. “A sodomia – a dos antigos direitos civil ou canônico – era um tipo de ato interdito e o autor não passava de seu sujeito jurídico.

É assim que os recém-formados saberes psi, como a psicologia, a psicanálise e a psiquiatria, começam a tomar o sexo como um campo de saber a ser explorado, classificado, sistematizado e a desenvolver teorias que determinassem uma sexualidade “normal” - agora não tanto pela via da religião, mas pela via biomédica. Esses

2 Referência ao texto “Rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência” (2016) de Jota Mombaça, em que a teórica e artista trans brasileira conclama por uma redistribuição de forças que segregam, exploram e exterminam vidas com base na opressões de gênero e sexualidade dissidentes e de pessoas racializadas.

saberes também buscavam apontar maneiras de prevenir desvios patológicos, corrigir atrasos no desenvolvimento psicosssexual, permitindo não só melhor adaptar os indivíduos à sociedade, mas produzir um *corpus social* alinhado ao que se considerava ideal em torno de um projeto de nação.

“Homossexualidade” e “heterossexualidade” emergem, assim, no interior do discurso médico/psicológico, moduladas pelo anseio de conhecer, classificar e descrever minuciosamente as diversas formas expressão do instinto sexual, e impulsionado pela demanda característica dos Estados europeus modernos de regular indivíduos e populações de maneira condizente ao que então se afigurava como um desejável progresso econômico.

Como afirmamos anteriormente, o termo heterossexual inicialmente buscava designar uma forma patológica da sexualidade, não só no caso dos escritos de Karl Maria Kertbeny, mas também na primeira aparição do termo heterossexual em um texto de língua inglesa, no caso uma publicação do psiquiatra Dr. James Kienan no Jornal de Chicago de 1892. Neste artigo, a heterossexualidade aparece definida como um desejo sexual exacerbado e para além da necessidade de procriação. Além disso, os heterossexuais de Kienan possuíam um “hermafroditismo psíquico” que faria com que eles tivessem desejo por ambos os sexos. (BLANK, 2012, p. 45).

A atual concepção de heterossexualidade só começou a ser popularizada a partir da difusão de *Psycopathia Sexualis*, um vasto e pormenorizado catálogo das mais diversas perversões sexuais, publicada por Krafft-Ebing originalmente em 1886. Em contraste com as dezenas de perversões, sistematicamente detalhadas e exemplificadas pelo cientista alemão, se afigurava neste catálogo um modelo implícito do que se entendia como uma sexualidade apropriada e saudável: o coito potencialmente reprodutivo e muito pouco além disso. Em certo sentido, tratava-se da mesma distinção consagrada no paradigma da sodomia; porém, agora, a perversão sexual não era catalogada de maneira genérica como um “crime contra a natureza”, mas havia variados tipos de perversão onde poderíamos localizar cada sujeito individualmente, de maneira racional e especializada.

Tendendo nessa nova direção, demorou pouco tempo até que o famoso sexologista Havellok Eliss, em 1915, utilizasse o termo “heterossexual” da maneira como hoje o entendemos, “como uma abreviação para um tipo de relacionamento entre pares masculino/feminino que incluía simultaneamente a enobrecedora emoção do amor, o potencial de procriação e a experiência do prazer erótico”(BLANK, 2012, p. 45, tradução nossa³). Aqui a defi-

3 No original: “as shorthand for a type of relationship between male/female pairs that simultaneously included the ennobling emotion of love, the potential for procreation, and the experience of erotic pleasure”.

nição sai do instinto e passa a incluir emoção, desejo e finalidade reprodutiva. Ganhava popularidade e status científico, assim, um modelo de normalidade sexual moderno apropriado para a tipificação da família burguesa e para os interesses dos Estados nacionais.

CONTORNOS DA HETEROSEXUALIDADE: HOMOSSOCIABILIDADE E O PÂNICO HOMOSSEXUAL

Não foi unicamente a experiência individual de cada sujeito em relação ao seu próprio corpo que se transformou com a codificação da sexualidade por parte da psiquiatria; transformou-se radicalmente, também, os laços de sociabilidade cultural, principalmente aqueles estabelecidos entre homens, o que trouxe consequências produtivas e violentas também para as mulheres.

Ora, durante o predomínio do paradigma da sodomia, para um homem se ver em um estado de segurança em relação à adequação do seu desejo, bastava não incorrer publicamente em um ato sexual *contra natura*. Não haveria motivo para suspeita moral em relação a um homem que não praticasse ou de quem não fosse publicamente sabido praticar atos imorais. Após a ruptura do século XIX, já não importava tanto o ato sexual, quanto a verdadeira orientação instintiva que esse ato poderia confirmar ou dissimular. Um homem podia engajar-se em um matrimônio, ter filhos, constituir família e, ainda assim, nada poderia garantir que tudo isso não passasse de uma dissimulação para um caráter degenerado que acompanha a tendência homossexual. Projetava-se, assim, sobre todos os homens, independente de virem a se identificar como homo ou hetero, a sombra de uma suspeita, uma indagação constantemente reiterada, sobre a possibilidade de esconder dentro de si um instinto homossexual, algo que o colocaria em perigo pelo estigma social e pela possibilidade de internamento ou prisão.

Eve Sedgwick (2015) denominou “pânico homossexual” a ameaça sentida pelos homens diante dessa suspeita e argumentou que um agravante era a falta de um consenso científico sobre os critérios de distinção entre homo e heterossexualidade. Em *Epistemology of the Closet* (2008), a autora afirma que, se, por um lado, o ocidente abraçou rapidamente a ideia de que a sexualidade é um saber a ser revelado ou escondido sobre a natureza de cada indivíduo, nunca esteve claro como, de fato, poderíamos entender as diferenças e traçar um limite claro entre a homossexualidade e a heterossexualidade. Havia, na verdade, uma proliferação de sáberes decididos a decifrar a homossexualidade, teroias psicosssexuais que apontavam diferentes origens para essa “perversão”

(genética, “raça”, fraqueza moral, traumas infantis etc.) e diferentes maneiras de tratá-la (educação moral, internamento, eletrochoque, prisão).

Para Sedgwick, essas diferentes abordagens poderiam ser classificadas em duas grandes vertentes: universalizante e minoritária. De acordo com a primeira, a sexualidade humana está disposta na forma de um espectro e todos teriam algum grau de orientação homossexual. Já para as perspectivas minoritárias, os indivíduos nasceriam com uma orientação específica e a população estaria dividida entre uma maioria heterossexual e uma minoria homossexual. Por vezes, essas perspectivas aparecem claramente separadas, como nas teorias elaboradas por Kinsey (universalizante) e do já citado Ulrich (minoritária). Em outros casos, essas perspectivas estão entrelaçadas, como acontece no pensamento freudiano.

Diante desse paradoxo, Sedgwick argumenta que o desafio principal para os estudos de gênero não é a elaboração de um consenso científico, mas entender que efeitos a coexistência desses dois modelos aparentemente incompatíveis produz nas formas de regulação da sociedade. O que gera o pânico homossexual, afinal, é justamente a impossibilidade da concretização de uma verdade sobre o sexo, é o senso de que a homossexualidade está ao mesmo tempo espalhada em todos os lugares (universalizante) e isolada em um grupo específico (minoritária). Isso leva à certa angústia sobre onde está a homossexualidade, onde ela começa e onde termina, e é essa angústia sobre a incerteza dos limites homossexualidade/heterossexualidade, misturada a suspeita que, com o dispositivo da sexualidade, pode se dirigir a qualquer um independente do seu comportamento, que será o combustível no pavier de ódio da homofobia, que nada mais é do que a projeção de uma angústia generalizada sobre um grupo específico de pessoas.

Em outras palavras, a partir do momento em que a homossexualidade torna-se uma ameaça generalizada, os homens passam a ter medo do que poderia significar relações íntimas com outros homens, e o caminho para resolver esse problema, ao menos temporariamente, é conjugar a demonstração de afeto entre homens a uma contrapartida que possa dissipar qualquer dúvida de que há algo sexualmente provocativo nessa relação, como a violência, a homofobia e a misoginia. Em certos casos, as mulheres vão assumir um papel crucial nessa reorganização, fechando uma triangulação que permita um vínculo afetivo sem a ameaça da homossexualidade. É o caso, por exemplo, da rivalidade masculina, da prática do *cuckholding* e do tráfico de mulheres: nesses casos, Sedgwick argumenta que o laço libidinal formado entre os homens é tão intenso quanto aquele que liga ambos à mulher.

Uma vez que o dispositivo da sexualidade persiste como forma de regulação dos corpos, prazeres e gêneros, essa dinâmica persiste até os dias de hoje. A sociabilidade masculina continua sendo organizada pelo pânico homossexual e o resultado disso é que podemos ver que é justamente nos momentos onde os homens mais demonstram afeto uns pelos outros é que eles mais sentem necessidade de provar sua virilidade, desafio que amiúde se resolve com manifestações explícitas de misoginia e homofobia.

Um livro particularmente interessante para analisar as formações contemporâneas da homosociabilidade masculina é *Not Gay: Sex Between Straight White Men*, também de Jane Ward (2015). Realizando estudos etnográficos e documentais, a autora examina como homens heterossexuais praticam sexo entre si sem que essa prática se configure como homossexual, como, por exemplo, em experiências da adolescência, trotes de faculdade, no exército, em situações de *brotheragem*, em experimentações de adolescente. Ela argumenta que não há nada nessa prática sexual que as difira das práticas ocorridas entre homens homossexuais, mas há uma série de técnicas que reconfiguram seu sentido, tais como discursos psicológicos sobre desenvolvimento humano, misoginia explícita, violência etc.

O que vemos, assim, é que, mesmo em um cenário povoado por novas descobertas que alegam ter encontrado uma explicação genética para a hetero/homossexualidade, essa distinção, na prática, é constantemente negociada, mobiliza uma série de artefatos heterogêneos, humanos e não-humanos, e é movida não por uma curiosidade ingênua, mas por uma tentativa de descolamento do estigma da homossexualidade.

DO CONCEITO DE PATRIARCADO À MATRIZ HETEROSSEXUAL E A HÉTERO-CISGENEREIDADE

Uma contribuição importante do que estamos chamando aqui de Estudos Críticos da Heterossexualidade é complexificar o debate sobre o conceito de patriarcado e as opressões de gênero dentro deste sistema. Gayle Rubin (2017), antropóloga lésbica e feminista, produziu na década de 1970 uma crítica à teoria de Lévi-Strauss sobre a estruturação das relações de parentesco ao afirmar que, antes do sistema que produz alianças sociais através do casamentos, há uma estrutura que dá forma e sentido aos sujeitos que deveriam casar e dividir funções sociais. Essa estrutura, afirma a antropóloga, é responsável pela produção do gênero masculino e feminino, com ambos sendo necessariamente heterossexuais para que este arranjo seja efetivo.

Segundo Rubin, o que organiza essa estrutura é o que ela chama de *sistema de sexo/gênero*. O sistema de sexo/gênero do patriarcado é alicerçado na produção de duas categorias sociais, a do homem e a da mulher, que não apenas são sujeitos idealmente opostos entre si, mas também complementares⁴. O patriarcado, porém, não é o único sistema de sexo/gênero possível, assim como o capitalismo não é o único sistema econômico existente. Apesar de ambos serem a forma dominante de estrutura social em vigor na Europa e países colonizados⁵, não são formas eternas ou a-históricas de organização social, sendo possível existirem outras formas de divisão do trabalho e da criação de parentesco, entre outras implicações.

Segundo Rubin, os sistemas de parentesco na sociedade patriarcal são baseados no casamento, o qual transforma pessoas do sexo masculino e pessoas do sexo feminino em “homens” e “mulheres”, como se cada uma dessas metades incompletas só encontrasse a completude quando unidas uma à outra (RUBIN, 2017, p. 31). A produção da inteligibilidade cultural dos sujeitos homem e mulher, segundo a autora, se dá ao mesmo tempo em que se assinala a heterossexualidade enquanto destino inevitável desses dois tipos ideais de sujeito.

A contribuição de Rubin no processo de consolidação do conceito de gênero no campo das ciências sociais foi de articular a relação entre sexo, gênero e sexualidade, tendo cunhado o termo heterossexualidade compulsória como uma quase síntese dessa relação, apesar de não ter se aprofundado sobre o termo como fez posteriormente

-
- 4 Essa ideia de oposição complementar é bastante explorada por Jane Ward em *A Tragédia da Heterossexualidade* (2020), na qual a autora aponta a contradição da ideia de gêneros opostos enquanto algo complementar. De acordo com Ward, é no estímulo em pensar que homens e mulheres não possuem praticamente nenhuma característica ou interesse em comum em que reside boa parte da infelicidade das relações heterossexuais. Homens e mulheres hétero são educados para acreditar que possuem quase nenhuma afinidade e ao mesmo tempo que seu destino inexorável é ficarem juntos e que os conflitos causados por essa diferença auto-imposta são naturais e inevitáveis. Ward também pontua que diferenças de gênero não são necessariamente negativas, que a subcultura *queer* inclusive costuma erotizar diversos tipos de diferença genericada, como no binômio americano *butch/femme*, no fato de que pessoas de muitas orientações sexuais acharem pessoas não-binárias sexualmente atraentes, entre outros casos. A questão é que a diferença de gênero nessa subcultura não está baseada na genitalidade e nem reproduz necessariamente as mesmas hierarquias e a subalternização dos gêneros tidos como femininos pela masculinidade.
- 5 A autora não chega a fazer essa especificação étnica/geográfica, apesar de seu trabalho dar abertura para pensar no patriarcado enquanto regime específico. A feminista nigeriana Oyèrónkẹ Oyèwùmí (2017) produziu uma crítica importante ao caráter universalizante das teorias sobre gênero ao argumentar que a categoria gênero não funciona para todas as sociedades, exemplificando o caso da etnia yorubá, onde a questão da diferença sexual não organiza a divisão sexual do trabalho nem produz hierarquia de relações.

Adrienne Rich (2010). Ainda de acordo com a perspectiva de Rubin, o sistema de sexo/gênero vigente no patriarcado funciona exagerando as diferenças biológicas entre os sexos, processo que “demanda a repressão: nos homens, do que quer que seja ‘feminino’; nas mulheres, do que quer que seja a versão local de traços ‘femininos’; nas mulheres, do que quer que seja a versão local de traços ‘masculinos’” (2017, p. 31).

Também na década de 1970, a linguista francesa Monique Wittig elaborou uma teoria ainda mais radical sobre a relação entre gênero e sexualidade. Em *The category of sex* (1980), Wittig nomeia como economia heterossexual a forma de dominação patriarcal que se configura através da dominação das mulheres pelos homens e, para além disso, da subalternização da homossexualidade diante da heterossexualidade⁶. A autora questiona, ainda, assim como Butler fará mais adiante⁷, a própria noção da estabilidade da categoria sexo biológico, como se fosse possível apenas nomear uma diferença sexual pré-existente e a linguagem não fosse por si mesma produtora dessa diferença, especialmente estando ela imersa em um sistema econômico-linguístico heterossexual, como formula a autora.

De acordo com a proposta política de Wittig, a categoria sexo deveria ser superada, porque “domina as nossas mentes de tal modo que não conseguimos pensar fora dela” (1992, p. 8), o que para ela constituía “o pensamento hétero”, uma forma de dominação do gênero através da linguagem e título de um dos seus mais importantes ensaios.

A linguista acreditava que era impossível resgatar a categoria mulher da sua subjugação a uma economia heterossexual da linguagem, o que a levou a formular o que talvez seja o sua asserção mais radical: o que de que as lésbicas, ao não se definirem em relação aos homens, “não são mulheres” (1992, p. 6). Wittig produziu assim uma das torções mais interessantes do “pensamento estreito”⁸ da heterossexualidade em seu potencial de romper as fronteiras entre identidade de gênero e orientação sexual, tão cristalizadas pelo movimento LGBTQIAPN+ majoritário a partir dos anos 90. É possível dizer, porém, que a proposta política de rompimento com a categoria mulher repercute contemporaneamente, cerca de quarenta anos depois da publicação de seus ensaios, sendo

6 Poucas dessas teorias sequer nomeiam a bissexualidade, pansexualidade, assexualidade ou outras formas de orientação sexual.

7 Ver *Problemas de Gênero* (2013) e *Corpos que importam* (2017).

8 Um trocadilho com o título em inglês do artigo em questão, *The Straight Mind*. *Straight* tanto pode ser traduzido como hétero, mas também como “estreito” ou “reto”.

possível encontrar ecos nessa rejeição da categoria mulher e também da categoria homem dentro do movimento de pessoas não-binárias e outras formas de nomear as identidades dissidentes de gênero e sexualidade.

O pensamento radical da linguista francesa também nos permite pensar na relação entre o conceito de heterossexualidade, surgido, como vimos, em meados do século XIX, em um contexto de ativismo protohomossexual e progressivamente absorvido pelo vocabulário psiquiátrico enquanto norma sexual, com o conceito mais contemporâneo de “cisgeneridade”, cunhado por pesquisadoras trans para descrever a conformidade às expectativas hegemônicas de identificação do sujeito com o gênero com o qual foi designado ao nascer (MOIRA, 2017; KAAS, 2016). Cis quer dizer “deste lado”, enquanto trans significa “além de”, “do lado oposto”, ou seja, aquilo que atravessa. A cisgeneridade seria a identidade que “aceita” a marcação de gênero imposta ao corpo de cada indivíduo ao nascer, enquanto a transgeneridade seria justamente a não-conformação a essa marcação.

O termo cisgênero e cisgeneridade pretendem justamente desnaturalizar a identidade cis, que não costuma ser marcada, assim como até pouco tempo atrás a heterossexualidade raríssimas vezes era nomeada explicitamente em boa parte do discurso médico, jurídico e nas representações da cultura de modo geral. Reformulando a citação de Rubin sobre o sistema de sexo/gênero, seria possível dizer que a produção obrigatória da categoria homem e mulher é justamente uma forma de cisgeneridade compulsória, e que, ainda em consonância com a antropóloga, essa cisgeneridade ideal é heterossexual.

Um campo interessante de pesquisa seria justamente o de tentar entender de que maneiras a transgeneridade pode ou não se conformar à categoria da heterossexualidade, sendo as próprias identidades trans de certa forma desestabilizadoras do sistema de sexo/gênero vigente, mas não completamente imunes às forças de normatização da heterossexualidade.

Uma via que talvez ajude a pensar a relação entre heterossexualidade e cisgeneridade é a problematização que Hanne Blank (2012) faz sobre a possibilidade de estabelecer uma definição precisa do que seja heterossexualidade: trata-se de uma identidade, uma forma de desejo, uma cultura? E de que forma ela pode ser medida ou circunscrita em seus limites? O conceito de cisgeneridade enfrenta desafios parecidos.

Como afirmam as pesquisadoras Sofia Favero e Helena Vieira (2016), a cisgeneridade não é um monólito. A cisgeneridade é um paradigma normativo de gênero que estabelece um ideal de masculinidade e feminilidade, não sendo um conceito estático, mas sim um espectro hierarquizado em relação a si mesmo. As mulheres cis consideradas masculinizadas e os homens cis afeminados, por exemplo, são consideradas “menos mulher” e “menos

homem”, respectivamente. Embora esses sujeitos ainda possam ser considerados cisgêneros, eles acessam uma performance de gênero subalterna e precarizada. A cisgeneridade, defendem as autoras, é uma norma hierarquizada que afeta diferentes grupos de maneiras distintas.

Sobre a relação entre sexualidade e cisgeneridade, Favero e Vieira afirmam que a separação teórica entre identidade de gênero e sexual é importante e remonta a uma tradição nas ciências sociais que vem desde o já citado trabalho de Gayle Rubin, mas que

como todo aporte teórico, tal separação tem se radicalizado em categorias que não dialogam, de modo que o atravessamento entre gênero e orientação sexual é negado ou deixa de ser visto (...) Este atravessamento é fundamental para entendermos o funcionamento da cis-heteronorma, e de todo o mecanismo de subalternização dos sujeitos sexo-gênero-divergentes. Neste sentido, é preciso que pensemos como a cisgeneridade e a heterossexualidade, enquanto regimes sexo-políticos, se articulam (2016, n.p).

Até mesmo a definição da cisgeneridade como “identificação” com o gênero assinalado ao nascer pode ser problematizada porque o processo de identificação nunca é uniforme, unívoco, nem necessariamente consciente ou não-problemático, muito pelo contrário, como demonstra a história trágica de Édipo que Freud escolhe utilizar como analogia para falar do processo de assunção da identidade de gênero e sexualidade durante a infância.

NOMEANDO O IMPERATIVO HETEROSSEXUAL: HETEROSSEXUALIDADE COMPULSÓRIA A E CIS-HETERONORMATIVIDADE

Dois conceitos que ajudaram sobremaneira no estabelecimento das bases teóricas da análise crítica sobre a heterossexualidade são os conceitos de heterossexualidade compulsória (RICH, 2010) e de heteronormatividade (WARNER, 1993). Ambos os conceitos tentam articular de que maneira a heterossexualidade é produzida enquanto norma e de que forma ela está imbricada em inúmeras instituições e campos do saber que permitem a sua perpetuação e estabilidade.

Em *Heterossexualidade Compulsória e a Existência Lésbica* (1980), a poeta e ensaísta estadunidense Adrienne Rich argumenta que a heterossexualidade é uma instituição política imposta às mulheres por meio de pressão

e coerção. Rich critica o modelo construcionista-social freudiano, que sugere que a heterossexualidade é uma escolha, argumentando que estes oblitera o fato de que as mulheres são submetidas a uma pressão social generalizada para se tornarem e/ou se entenderem como heterossexuais. Rich afirma ainda que a ideia de que a heterossexualidade é uma inclinação natural de todas as mulheres dificulta a aliança política entre essas mesmas mulheres, além de produzir um apagamento dos relacionamentos íntimos e de apoio feminino que existem apesar da heterossexualidade compulsória, os quais a linguista nomeia como “continuum lésbico”(2010, p. 35).

Jonathan Ned Katz (1996) critica o termo heterossexualidade compulsória porque acredita, e nisso tendemos a concordar com ele, que tal termo parece sugerir a possibilidade de uma “heterossexualidade liberada”. O historiador elabora tal crítica argumentando que “sempre que heterossexual e homossexual operam como uma distinção social dominante impõem às pessoas um ou outro desses dois erotismos relativos aos sexos - ou uma combinação bissexual. Qualquer separação que a sociedade faça de heterossexual e homossexual é compulsória” (1996, p. 166). A expressão heterossexualidade compulsória, afirma Katz, é redundante.

O sociólogo Steven Seidman (2020), por sua vez afirma que o conceito de heterossexualidade compulsória supõe pouco espaço para agência dos indivíduos e que ele não dá conta de como a norma social é negociada na vida cotidiana. Citando Butler(2013, 2019), Seidman afirma que as identificações psicológicas dos indivíduos frequentemente se movem fluidamente entre idealizações dos gêneros masculino e feminino. Apesar das normas binárias de gênero terem força reguladora na vida social, as práticas individuais exibem padrões incongruentes e performances potencialmente subversivas das normas de gênero.

Ao contrário da heterossexualidade compulsória, o conceito de heteronormatividade, desenvolvido nos anos 1990 a partir do trabalho de Michael Warner (1993), apostava menos na hipótese repressiva do trabalho de Rubin e mais na regulação da sexualidade promovida através das representações culturais. O foco deixa de ser o gênero, como no caso de Wittig, Rubin e outras feministas da segunda onda, e passa a ser quase exclusivo na sexualidade.

Segundo Warner, heteronormatividade é uma ideologia que estabelece a heterossexualidade como o padrão aceitável, o que faz com que as identidades queer sejam subalternizadas. Isso também leva à normalização e limitação do reconhecimento de diferentes formas de heterossexualidade e as hierarquias existentes entre elas. Mais ainda, sugere Seidman (2020), o modelo de identidade heteronormativo está ligado a relações monogâmicas e à procriação, além de considerar a sexualidade como um assunto privado. Esse modelo ocupa uma posição de poder sobre práticas sexuais não-monogâmicas, não-casadas, não-procriativas, não-brancas e não-privadas na

vida de homens e mulheres heterossexuais e também de pessoas queer, uma vez que não atende ao ideal normativo de heterossexualidade. Nesse sentido, é importante investigar de que forma diferentes sujeitos e sujeitas lidam com outros atravessamentos de identidade além da sua sexualidade.

HETEROSSEXUALIDADES FEMININAS

O debate sobre cisgeneridade e heterossexualidade compulsória nos impulsiona para outro aspecto que está contido no horizonte dos estudos críticos da heterossexualidade delineado por esse artigo, qual seja, o heteropessimismo e seus desdobramentos no contexto brasileiro. Ao discorrer sobre a noção de heterossexualidade compulsória, Adrienne Rich direciona suas colocações para as relações entre mulheres e como essa premissa de uma normalidade heterossexual atinge mulheres em suas vivências e expressões de afeto na relação com outras mulheres ao longo de suas vidas.. As diferenças estabelecidas historicamente entre heterossexualidade e homossexualidade foram pensadas majoritariamente olhando apenas para os atores masculinos dessa performance, visto que as mulheres não eram percebidas como seres sexuais, e inclusive rapidamente enquadradas como pervertidas ou doentes caso expressassem abertamente desejos sexuais de forma geral.

Esse resgate rápido nos ajuda a perceber que, ao pensarmos a heterossexualidade, estamos endereçando suas manifestações femininas e masculinas. Os Estudos das Masculinidades surgem para dar conta não apenas da existência de masculinidades hegemônicas, como também masculinidades dissidentes, de acordo com o contexto socioeconômico e cultural daqueles que se identificam como homens. O feminismo se projeta para questões políticas, sociais, culturais e raciais envolvendo aquelas que se identificam como mulheres, abarcando ainda pessoas não-binárias, e as variações das existências transgêneras. Entretanto, são as mulheres cis heterossexuais quem se relacionam mais frequentemente afetiva e sexualmente com os homens cis heterossexuais, e portanto são as principais invocadas a falar ou a serem questionadas em suas escolhas quando o assunto é a tragédia da heterossexualidade sinalizada por Jane Ward (2020) em seu livro de mesmo título.

O conceito de paradoxo da misoginia cunhado pela autora nos traz um vislumbre do conflito enfrentado por homens e mulheres heterossexuais na medida em que a sociedade patriarcal capitalista estabelece que ambos precisam se relacionar sexualmente para fins de procriação, mas não apenas isso, precisam se amar e se respeitar. Enquanto para mulheres heterossexuais isso faz parte da pedagogia e socialização vivida desde a infância,

para os homens heterossexuais tal demanda é conflitiva visto que seu aprendizado é voltado para odiar mulheres, tratá-las como subalternas e objetos, tendo apenas apreço e respeito para seu pares, homens heterossexuais, aquilo que Sedgwick denominou de homossociabilidade e citada anteriormente neste artigo. Os desentendimentos, insatisfações e conflitos produzidos pela cultura hétero são inúmeros e acabam pesando com frequência para o lado feminino, pois é seu a obrigação de acatar, obedecer, aceitar e silenciar violências.

Em comparação com o passado, as mulheres heterossexuais poderem verbalizar com muito mais liberdade seus descontentamentos e nos últimos anos foi popularizado o termo *heteropessimismo* para descrever um certo comportamento, predominantemente feminino, perante às adversidades da vida heterossexual no século XXI. Em 2019 a pesquisadora Indiana Seresin, publicou na revista virtual *The New Inquiry* um artigo intitulado *On Heteropessimism*, no qual apresenta uma definição do termo já amplamente aceita para aqueles que se debruçam sobre o tema. Segundo a autora,

Heteropessimismo consiste em desfiliações performativas com a heterossexualidade, geralmente expressas na forma de arrependimento, constrangimento ou desesperança em relação à experiência heterossexual. O heteropessimismo geralmente tem um forte foco nos homens como a raiz do problema. O fato dessas desfiliações serem “performativas” não significa que sejam insinceras, mas sim que raramente são acompanhadas pelo abandono real da heterossexualidade.⁹ (SERESIN, 2019).

Em outras palavras, seria um processo de desidentificação com a heterossexualidade vivenciado majoritariamente por mulheres, que expressam para seus amigues *queer* sua insatisfação e seu desejo de sentir desejo pelo mesmo sexo, de serem lésbicas. Entretanto, a acomodação com o lugar seguro da heterossexualidade na sociedade patriarcal capitalista contemporânea é maior que o incômodo provocado por essa existência hétero. Muitas autoras e autores do norte global desdobraram análises sobre o tema nos cenários estadunidenses e mesmo britânicos, invocando inclusive produtos da cultura pop que reforçam esses valores simultâneos de descontentamento e permanência. Ou como Ward (2020) ressalta ao falar do que ela nomeia como tragédia da heterossexualidade, a

9 No original: “Heteropessimism consists of performative disaffiliations with heterosexuality, usually expressed in the form of regret, embarrassment, or hopelessness about straight experience. Heteropessimism generally has a heavy focus on men as the root of the problem. That these disaffiliations are “performative” does not mean that they are insincere but rather that they are rarely accompanied by the actual abandonment of heterosexuality.”

manutenção da cultura feminina de se reunir para falar mal do comportamento de homens, tendo na reclamação um *commodity* que ao mesmo tempo alimenta uma ideologia normativa, um tipo de feminilidade única e genérica, e a busca por reconhecimento de outros membros do coletivo. Entretanto, tal troca não funciona quando as interlocutoras são mulheres lésbicas, pessoas não-binárias, transsexuais, pois fica claro, pelo menos para um dos lados, a inexistência de um real desejo de mudança.

O heteropessimismo feminino se revela como um caminho cuja saída é se abrir para fora do universo heterossexual, algo que não é considerado pela maioria das mulheres afligidas por esse mal contemporâneo, pois o desejo de pertencimento e o desejo pela própria heterossexualidade é maior que o descontentamento.

HETEROSSEXUALIDADES MASCULINAS

A heteronormatividade subjuga não apenas as identidades *queer*, como também as identidades heterossexuais. Nas performances do feminino, há uma “feminilidade enfatizada” (CONNELL e MESSERSCHMIDT, 2013), ou seja, um feminino que será o par dualista da masculinidade hegemônica. A masculinidade hegemônica, por sua vez, irá dizer da forma como os homens se posicionam através de práticas discursivas. É construída no discurso e performada nas práticas não-discursivas. Para Dean e Fischer (2020, p.4), “heteronormatividade produz diferenças, conflitos e hierarquias entre heterossexualidades no nível de identidade, cultura e política”¹⁰. Isso significa que casais heterossexuais brancos, de classes mais altas, estão em condições mais privilegiadas de representação política, econômica e cultural do que aqueles heterossexuais que são atravessados por questões de raça, identidade de gênero, classe social e até mesmo status marital. As heterossexualidades normativas são, conforme já é possível imaginar, brancas, ricas, detêm o poder e emulam um ideal de sucesso pessoal e profissional neoliberal.

Uma masculinidade, por exemplo, só se torna hegemônica “enquanto fornece uma solução a essas tensões (existentes nas relações de gênero)”¹¹, tendendo a estabilizar o poder patriarcal ou reconstruí-lo em novas condições” (CONNELL e MESSERSCHMIDT, 2013, p.272). Segundo os autores,

10 No original: “heteronormativity produces differences, conflicts, and hierarchies among heterossexualities at the level of identity, culture, and politics”.

11 Comentário e grifo nosso.

Masculinidades hegemônicas existentes empiricamente podem ser analisadas em três níveis: 1. Local: construídas nas arenas de interação face a face das famílias, organizações e comunidades imediatas, conforme acontece comumente nas pesquisas etnográficas e de histórias de vida; 2. Regional: construídas no nível da cultura ou do estado-nação, como ocorre com as pesquisas discursivas, políticas e demográficas; e 3. Global: construídas nas arenas transnacionais das políticas mundiais, da mídia e do comércio transnacionais, como ocorre com os estudos emergentes sobre masculinidades e globalização. (CONNELL e MESSERSCHMIDT, 2013, p. 267).

Em futuros projetos de pesquisa a respeito das masculinidades heterossexuais construídas no contexto brasileiro poderia ser interessante analisar como elas são atravessadas por esses três níveis de complexidade, seja para se estabelecerem como hegemônicas, ou mesmo para se apresentarem como dissidentes do que foi estabelecido como padrão. Nesse leque de possibilidades nos deparamos com expressões como “heteros top” e “esquerdo-machos”, como variações de masculinidades que buscam se distanciar de uma performance hegemônica do masculino, que é coloquialmente nomeada “masculinidade tóxica”, através de uma aderência a valores feministas, seja um feminismo neoliberal individualista - que produz homens e mulheres “hetero tops” -, seja um feminismo progressista, que cria a ilusão de distanciamento ou insatisfação com o patriarcado, mas que na verdade segue vinculado a ele.

Tais configurações sinalizam para um questionamento constante e cada vez mais frequente sobre as diferentes performances da heterossexualidade e seus padrões. Como eles precisam ser pensados, problematizados não apenas por pessoas queer, mas pelos próprios heterossexuais. Uma perspectiva de reparação da heterossexualidade, tal qual imagina Ward (2020) através de uma heterossexualidade profunda, nos parece algo distante, ou mesmo um projeto fadado ao fracasso caso não desafie a própria estabilidade da heterossexualidade. Essas mudanças dependem da evolução nos processos de aceitação das diferenças dentro do próprio espectro hétero, da desconstrução das heterossexualidades, sejam elas masculinas ou femininas.

Os termos criados pelos indivíduos para fins de sociabilidade são estratégias de coexistência com essas diferenças, de abraçar outras formas de configuração de relacionamento entre homens e mulheres que estejam em consonância com a lógica progressista que atravessa as lutas por representatividade de diversas minorias sociais. A desfiliação com a prática da heterossexualidade não parece ser uma solução. Estratégias reparativas

mais interessantes estão acontecendo a nível microssocial, nas relações entre os indivíduos, através de processos de desidentificação. Diferente da desfiliação, a desidentificação¹² não nega suas origens, mas cria soluções e modos de existências nas fissuras da hegemonia da heterossexualidade. Comumente associado a vivências queer, é possível identificar processos de desidentificação também em vivências hétero.

CONCLUSÃO

Os trabalhos que pretendem analisar criticamente a heterossexualidade buscam, de maneira geral, situar esta categoria como uma identidade socialmente construída, disputada, negociada e corporificada, investigar suas pedagogias, explorar sua instabilidade e variabilidade no tempo, no espaço e na intersecção com outros marcadores sociais, analisar os interesses específicos que a sustentam como norma social, examinar os privilégios e vulnerabilidades decorrentes de sua compulsoriedade, suas aproximações e diferenças com o conceito de cisgeneridade e debater as estratégias utilizadas reiteradamente para manter-se como uma categoria não-marcada, invisível, não-reconhecida, universal e natural. Também há trabalhos dedicados a explorar a dimensão especificamente “sexual” da heterossexualidade, seja discutindo a relação entre erotismo, poder e (in)diferença sexual, ou pesquisando as dinâmicas de significação que permitem ou não que determinadas práticas sexuais sejam classificadas como “heterossexuais”. O campo dos estudos da heterossexualidade é composto por diversas disciplinas das ciências sociais, humanas e das artes, que tem como uma diretriz ética e política básica analisar criticamente a heterossexualidade como identidade e instituição. Apesar de muitos estudos sobre heteronormatividade e sobre a forma como a misoginia atravessa relacionamentos heterossexuais estarem presentes nos campos de estudos de gênero e sexualidade no Brasil, acreditamos que a emergência de um campo que se dedique mais especificamente a pensar sobre as próprias bases do conceito de heterossexualidade, sua construção

12 José Esteban Muñoz publicou em 1999 o livro *Disidentifications. Queers of color and the performance of politics* apresentando o conceito de desidentificação para descrever as estratégias de resistência e sobrevivência utilizadas pelas pessoas *queer* em diversos lugares do mundo. Segundo o autor, “desidentificação permite o sujeito foco de uma ideologia a contestar as interpelações de uma ideologia dominante” (1999, p.168), ou seja, envolve práticas de reciclagem e reorganização de ideias contidas nos sentidos já culturalmente codificados, construindo novas possibilidades de existência para além da norma.

histórica e discursiva, ainda encontra-se em falta, lacuna que desejamos minimamente ajudar a começar a mitigar com este artigo.

Sobre a dificuldade de identificar de que maneira a heterossexualidade está à espreita em nossas crenças sobre os nossos corpos, nas nossas relações familiares, no modo como nos relacionamos sexualmente, Hanne Blank faz um comentário curioso. Ela afirma que “como resultado de sua omnipresença, a heterossexualidade é como o ar, sempre à nossa volta e ainda invisível. Mas, como todos sabemos, o facto de podermos ver através do ar não significa que este não possa exercer força, empurrar as coisas e criar fricção”¹³ (2012, p. 12). A pesquisadora afirma que, aos poucos, teve que aprender na heterossexualidade “como um piloto de avião pensa no ar: como algo com uma presença real e tangível, algo que não só é capaz de, mas que está constantemente em processo de influenciar, se não de ditar, pensamentos, acções e reacções” (2012, p. 12)¹⁴. Que inspirados por Blank e todos os autores aqui citados, possamos aprender juntos a navegar nesses ventos estranhos da heterossexualidade e produzir vãos críticos cada vez mais profícuos.

REFERÊNCIAS

BLANK, Hanne. **Straight: The surprisingly short history of heterosexuality**. Beacon Press, 2012.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”**. São Paulo: N-1, 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade**. 6ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

13 No original: “As a result of this pervasiveness, heterosexuality is like air, all around us and yet invisible. But as we all know, the fact that we can see through air doesn’t mean it can’t exert force, push things around, and create friction.”

14 No original: “I have had to learn to think about heterosexuality like an aircraft pilot thinks about the air: as something with a real, tangible presence, something that is not only capable of but is constantly in the process of influencing if not dictating thoughts, actions, and reactions

CONNELL, Robert; MESSERSCHMIDT, James. **Masculinidade hegemônica: repensando o conceito**. Revista de Estudos Feministas, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, 2013.

DEAN, James; FISCHER, Nancy. **Thinking straightness. An introduction to Critical Heterosexualities Studies**. In: The Routledge International Handbook of Heterosexualities Studies, (pp.1 - 17), 2020.

FAVERO, Sofia; VIEIRA, Helena. **Toda cisgeneridade é a mesma? Subalternidade nas experiências normativas, por Helena Vieira e Sofia Favero**. Disponível em: <https://agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/lgbt/toda-cisgeneridade-e-a-mesma-subalternidade-nas-experiencias-normativas-por-helena-vieira-e-sofia-favero/> (Acesso em 10/02/2023)

FERAY, Jean-Claude e HARZER, Manfred. **Homosexual Studies and Politics in the Nineteenth Century: Karl Maria Kertbeny**, trad. por Glen W. Peppel, Journal of Homosexuality 19:1 (1990), 23-47.

FOUCAULT, Michael. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

FREUD, Sigmund. **Obras completas, volume 6** : três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria (“O caso Dora”) e outros textos (1901-1905) I Sigmund FREUD; tradução Paulo César de Souza. -11 ed.-São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

DEAN, J. J.; FISCHER, N. L. **Routledge international handbook of heterosexualities studies** / edited by James Joseph Dean and Nancy L. Fischer. Abingdon, Oxon ; New York, NY : Routledge, 2020.

KAAS, Hailey. **“O que é cissexismo”**. Disponível em <http://transfeminismo.com/o-que-e-cissexismo/> (Acesso em 10/02/2023)

KATZ, Jonathan Ned. **A invenção da heterossexualidade**. Rio de Janeiro: Ed. Ediouro Publicações, 1996.

MOIRA, Amara. **O cis pelo trans**. Revista de Estudos Feministas. Vol. 25, no.1. Florianópolis. Jan./Abril. 2017.

MOMBAÇA, Jota. 2016. **Rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência**. Revista ISSUU, p. 1-20.

MUÑOZ, José Esteban. **Disidentifications. Queers of color and the performance of politics**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1999.

OYEWÙMI, Oyèrónkẹ. **Os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas**. CODESRIA Gender Series. Dakar, CODESRIA, 2004.

RUBIN, Gayle. **Políticas do Sexo**. Tradução: Jamile Pinheiro Dias. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

RICH, Adrienne. **Heterossexualidade compulsória e existência lésbica**. Bagoas: estudos gays, gêneros e sexualidades. Natal: v. 4, n. 5, jan./jun. 2010, p. 17-44.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. **Between men: English literature and male homosocial desire**. Columbia university press, 2015.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. **Epistemology of the Closet**. Univ of California Press, 2008.

SEIDMAN, Setven. Critique of compulsory heterossexuality. n: **The Routledge International Handbook of Heterossexualities Studies**, (pp.75 - 88), 2020.

SERESIN, Indiana. **On Heteropessimism**. The New Inquiry. October 9, 2019. Acessado 13 Fevereiro 2023. Disponível em <https://thenewinquiry.com/on-heteropessimism/>

WARD, Jane. **Not gay: Sex between straight white men**. Nova York: NYU Press, 2015.

WARD, Jane. **The Tragedy of Heterosexuality**. New York: NYU Press, 2020.

WARNER, Micheal (Org.). **Fear of a Queer Planet: Queer Politics and Social Theory**. Minnesota: University of Minnesota Press, 1993.

WITTIG, Monique. **O Pensamento Hetero**. Trad. La pensée straight. Paris : Balland. 1980.

BRUNO REIS é cineasta, dramaturgista em dança e doutorande em Artes pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Faz parte do grupo de pesquisa LabCrítica da UFRJ.

DANIEL KVELLER é doutor em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professor na Faculdade Dom Bosco de Porto Alegre.

THALITA BASTOS é doutora em Comunicação pela Universidade Federal Fluminense e professora na Universidade Veiga de Almeida, no Centro Universitário Augusto Motta e no Instituto INFNET.

CORPOS QUE GESTAM, MATERNIDADE, ASSISTÊNCIA À SAÚDE E VIOLÊNCIA: NARRATIVAS LITERÁRIAS, ÉTICA E BIOÉTICA NOS CUIDADOS EM SAÚDE; MOVIMENTOS SOCIAIS E RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Claudia Carneiro Peixoto
Kelley Baptista Duarte
Sondre Alberto Schneck

RESUMO: A oitava edição do Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade, ocorrido em formato virtual, no mês de setembro de 2022, teve como tema “Memórias, Lutas e Insurgências nas Educações”. As propostas de diversidade e pluralidade que atravessaram o evento acolheram as reflexões do Eixo VIII denominado “Corpos que gestam, maternidade, assistência à saúde materna e violência: narrativas literárias, ética e bioética nos cuidados em saúde; movimentos sociais e relatos de experiência”. São muitos os desafios nos espaços acadêmicos, nas lutas dos movimentos sociais e no espaço público de tomadas de decisões que tecem e disciplinam o regime dos corpos, dos direitos reprodutivos, da autodeterminação das pessoas que gestam, bem como o direito às existências, reconhecidas como “valiosas” pelo Estado (ALMEIDA, 2023) e dignas de serem vividas (BUTLER, 2015). No presente texto, fazemos um breve percurso pelas reflexões coletivas, trocas de experiências e vivências oriundas de diferentes realidades acadêmicas e sociais, que tiveram como ponto de convergência as desigualdades de gênero, humanização do parto e violência obstétrica, entendida como violência simbólica e estrutural.

Palavras chaves: Corpos que gestam; Violência Obstétrica; Direitos Humanos.

BODIES THAT GESTATE, MATERNITY, MATERNAL HEALTH CARE AND VIOLENCE:

LITERARY NARRATIVES, ETHICS AND BIOETHICS IN HEALTH CARE; SOCIAL MOVEMENTS AND EXPERIENCE REPORTS

ABSTRACT: The 8th edition of International Seminar on Body, Gender and Sexuality, which took place in a virtual format in September 2022, had as its theme “Memories, Struggles and Insurgencies in Education”. The diversity and plurality proposals that crossed the event welcomed the reflections of work group VIII called “Bodies that gestate, maternity, maternal health care and violence: literary narratives, ethics and bioethics in health care; social movements and experience reports”. There are many challenges in academic spaces, social movements and at decision-making public spaces that weave and discipline the bodies regimes, reproductive rights, self-determination of people who gestate, as well as the right to existence, recognized as “valuable” by the State (ALMEIDA, 2023) and worthy of being lived (BUTLER, 2015). In this text, we make a brief journey through collective reflections, exchanges of experiences and experiences arising from different academic and social realities, which had as a point of convergence gender inequalities, humanization of childbirth and obstetric violence, understood as symbolic and structural violence.

Key words: Bodies that gestate; Obstetric Violence; Human rights.

I – O DIREITO DE NOMEAR A VIOLÊNCIA OBSTÉTRICA

A violância obstétrica é uma realidade. Não se trata de fantasias ou fábulas criadas por pessoas que gestam¹ – mulheres e homens trans –. É a violância que corta a carne, dilacera os corpos e as existências, viola a dignidade humana e o direito à vida. A violância obstétrica mata no ventre e fora dele. Mata em maior número pessoas que gestam em condições de vulnerabilidade social. Deixa sequelas físicas. Inscreve o trauma indelével. É um encontro marcado com a dor e o sofrimento familiar. A violância obstétrica vem acompanhada de

1 Na medida em que, no contexto da escrita, nos foi possível, utilizamos a linguagem neutra e inclusiva, empenhando-nos em contemplar por meio da expressão “pessoas que gestam” mulheres e homens trans que gestam.

silenciamento. É uma das marcas do patriarcado e da colonialidade. Na tradição judaico-cristã, Eva é condenada² a parir com dor. Mulheres negras ainda seguem recebendo menos analgesia que mulheres brancas. E mulheres pobres e periféricas morrem em filas de espera aguardando atendimento. A violência obstétrica é histórica, simbólica e estrutural. No campo da saúde tem sido destacada pela Organização Mundial da Saúde como uma violação aos direitos a uma assistência segura, digna e respeitosa (OMS, 2017).

É esse o pano de fundo da proposta do Eixo VIII “Corpos que gestam, maternidade, assistência à saúde e violência: narrativas literárias, ética e bioética nos cuidados em saúde; movimentos sociais e relatos de experiência”: pensar a realidade de violência histórica, simbólica e estrutural que normaliza os abusos, maus tratos, agressões físicas, sexuais, morais e psicológicas de pessoas que gestam. Para alcançar nosso objetivo, contemplamos diferentes e plurais formas de ocupação dos espaços de fala e de escuta, de compartilhamentos e de re-existências, de aprofundamento e do fortalecimento advindos das experiências que perpassam a violência obstétrica que, nos últimos anos, teve seu reconhecimento e luta precarizados e invisibilizados pelo Estado brasileiro.

Levamos em consideração o contexto socioeconômico, político-normativo e sanitário, este último deflagrado pela Pandemia de Covid-19, que tornou ainda maior a fenda que separa as vidas tornadas vulneráveis daquelas resguardadas, eviscerando diferenças de classe, raça, gênero e territorialidade durante o período de confinamento, quando uma pequena parcela da população teve o privilégio de se proteger do vírus, enquanto a grande maioria ficou exposta. Françoise Vergès foi uma das autoras a denunciar a exploração do trabalho das mulheres pobres, periféricas e racializadas – negras e indígenas – no período pandêmico:

Há os/as confinados/as e os/as não confinados/as, e estes últimos garantem a vida cotidiana dos primeiros, levam os produtos aos comércios abertos, arrumam as mercadorias nas prateleiras, organizam os caixas; são os coletores e coletoras de lixo, as funcionárias e os funcionários dos correios, os entregadores, os motoristas de transporte público, as mulheres responsáveis pela limpeza de clínicas e hospitais, os motoristas de transportes rodoviários, as babás e tantas outras profissões” (VERGÈS, 2020, p. 21).

2 A condenação do casal adâmico incide sobre Eva, selando um destino de sofrimento em sua condição reprodutiva e de submissão amorosa: “E disse para a mulher: “Vou lhe aumentar muito o sofrimento da gravidez. Entre dores, você dará à luz filhos. A paixão vai arrastá-la para o seu homem, e ele a governará” (BÍBLIA, Gênesis, 3, 16).

O capitalismo, em sua versão neoliberal, expropria os corpos de suas existências dignas, exaurindo-os impunemente por meio da retirada de direitos fundamentais da Constituição Federal e normas infraconstitucionais³, alterações amparadas em justificativas baseadas no ideário de austeridade fiscal. São retrocessos que reverberam na degradação das relações de trabalho, em desrespeito aos Direitos Humanos e que podem ser melhor compreendidos quando destacamos os acontecimentos políticos que, desde o Golpe de 2016 e a eleição, em 2018, para ocupar o cargo da Presidência da República de um líder do campo da extrema direita, alimentaram tentativas sistemáticas de hostilização e criminalização de pautas feministas, da população negra, indígena, LGBTQIAP+, legitimando a violência estrutural, simbólica e patriarcal manifestada pelo machismo, sexismo, misoginia, racismo, capacitismo, homotransfobia, dentre outras.

Desse modo, as perdas e ataques aos Direitos Humanos ocorreram sob o manto velado da institucionalidade, por meio de Emendas Constitucionais e leis infraconstitucionais, portarias, pareceres, decretos, despachos, dentre outros mecanismos. No caso da violência obstétrica, podemos corroborar tal afirmação, a começar pela conclusão do Parecer de n. 32, emitido pelo Conselho Federal de Medicina (CFM), em resposta à consulta feita pelo Conselho Regional de Medicina do Distrito Federal (CRM/DF), que submeteu a questão “sobre a proliferação de leis sobre violência obstétrica”. Diante da consulta, o CFM, em seu Parecer/32, firmou o entendimento de que a expressão violência obstétrica é uma “agressão contra a medicina”, em uma inversão discursiva estratégica que intenta vitimizar quem pratica a violência e silenciar quem a vivencia. Reproduzimos a íntegra da Ementa:

A expressão violência obstétrica é uma agressão contra a medicina e especialidade de ginecologia e obstetrícia, contrariando conhecimentos científicos consagrados, reduzindo a segurança e a eficiência de uma boa prática assistencial e ética (2018)

Destacamos a preocupação exposta, na consulta feita pelo CFM/DF, quanto à “proliferação de leis sobre violência obstétrica”. Ao invés de acolher e estimular normas preventivas e de enfrentamento à violência obstétrica e, inclusive, orientar boas práticas no intuito de coibir qualquer tipo de violência, durante a gestação, parto,

3 Podemos citar como exemplo, a Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016, que congelou o investimento em saúde e educação, precarizando os serviços públicos e o acesso a tais direitos fundamentais.

puerpério e abortamento, movimentou-se o CFM/DF no intuito obter da consulta uma posição deslegitimadora do uso da expressão violência obstétrica.

Na sequência, em maio de 2019, a Secretaria de Atenção à Saúde – Departamento de Ações Programáticas Estratégicas – publicou um Despacho com o posicionamento oficial do Ministério da Saúde (MS), considerando a ausência de intencionalidade dos profissionais de saúde em prejudicar ou causar dano, a “impropriedade” e “conotação inadequada” do uso do termo violência obstétrica, obtemperando ainda que o mesmo não agregava valor e prejudicava “a busca do cuidado humanizado no *continuum* gestação-parto-puerpério”, com a recomendação final da “abolição do seu uso com foco na ética e na produção de cuidados na saúde qualificada”. Tais argumentos estão escorados em históricas relações de saber e poder controladoras dos corpos que gestam e, nesse sentido.

Vale atentarmos que, após o Parecer do CFM e Despacho de 2019 do MS, houve perceptível diminuição no uso normativo e, por consequência, um apagamento da expressão violência obstétrica, que passou a ser substituída por parto humanizado e seguro, o que observamos, por exemplo, no acompanhamento de tramitações legislativas nas cidades de Pelotas e Rio Grande, ambas localizadas no extremo sul do Rio Grande do Sul. Em resposta a estas narrativas, conselhos federais e equipes de ginecologia e obstetrícia subvertem o debate desfocando-a para a “violência *ao* obstetra⁴”, em uma inversão de papéis no cenário da desumanização da assistência, deslocando para o agressor o lugar de vítima. Esse foi um dos temas do Fórum “Assistência obstétrica no Brasil: alinhando valores e práticas”, promovido pelo CFM, em 2019, em Brasília, data que antecede o debate “violência” ao impõem-se sobre a necessidade de conduzir reflexões a elaboração do despacho de 03/05/2019, do MS, rechaçando a expressão “violência obstétrica”.

Na cidade de Pelotas/RS, foi apresentado no Parlamento Municipal, em 2019, o Projeto de Lei que dispunha sobre medidas de proteção contra a violência obstétrica e de divulgação de boas práticas para atenção à gravidez, parto, nascimento, abortamento e puerpério. Após ser aprovado, o Projeto de Lei foi encaminhado para a chefe do Executivo Municipal, que o vetou totalmente, fundamentando seus argumentos com base nos posicionamentos contrários ao uso da expressão violência obstétrica de um órgão público que é o Conselho Municipal de Saúde,

4 Grifo nosso.

e entidades de classe, como o Conselho Regional de Medicina (CREMERS) e o Sindicato Médico do Rio Grande do Sul (SIMERS). Em seu veto, pondera a Prefeita Municipal acerca do parecer do Conselho Municipal de Saúde de Pelotas, que recomendou o abandono da expressão violência obstétrica e a sua troca por humanização do parto (FARINA, 2019).

Após o veto total, foi apresentado, aprovado e sancionado novo Projeto de Lei, com o fim de criar medidas de informação e proteção às mulheres na gravidez, parto, abortamento e puerpério, sem referenciar a expressão violência obstétrica. Observamos que, embora o novo Projeto tratasse das questões relativas à situação de abusos e desrespeitos a gestantes, houve um recuo ao não explicitar a violência obstétrica como forma de abusos e desrespeito às pessoas que gestam.

Em Rio Grande/RS, foi protocolado, em 2019, Projeto de Lei que visava criar a Semana Municipal de Conscientização e Luta contra a Violência Obstétrica. Durante sua tramitação, o Projeto de Lei sofreu alterações e a mudança da nomenclatura de “luta contra a violência obstétrica” para “luta pelo parto humanizado”. Ao final, o Projeto foi aprovado e sancionado, na forma da Lei de n. 8.826, de 20 de junho de 2022, que criou a Semana Municipal de Conscientização e Luta pelo Parto Humanizado, no Calendário Oficial do Município do Rio Grande (2022). Destacamos que o Projeto de Lei original tinha por objetivo divulgar informações sobre a violência obstétrica, promover palestras e ações, educativas e culturais, com campanhas e eventos, para discutir a violência obstétrica com a comunidade local, abrangendo a comunidade de profissionais de saúde.

As alterações semânticas que a troca das expressões violência obstétrica para parto humanizado representaram nas cidades de Pelotas e Rio Grande, revelam a tentativa de epistemicídio. Desta maneira, se nomear é o modo que, na condição de pessoas socialmente situadas, reconhecemos e possibilitamos a abertura de sentidos, na ausência de uma gramática ficamos diante de uma destituição da realidade e incapazes de produzir conhecimento acerca da mesma. Ao elaborar o conceito de injustiça epistêmica, desdobrando-a em testemunhal e hermenêutica, Miranda Fricker nos propõe a reflexão sobre a impossibilidade de uma produção epistemológica e o mal causado a determinada pessoa, em virtude de sua “condição específica de sujeito do conhecimento” (2017, p. 12).

A autora propõe o deslocamento da compreensão de injustiça para a “esfera específica da atividade epistêmica” (Ibid., p. 8), e posiciona a injustiça testemunhal como uma instância de descredibilização seletiva do conhecimento, ou seja, uma forma de descrédito que incide sobre determinadas pessoas (Ibid, p. 12). A diminuição

ou prejuízo na produção de conhecimento, aduzido por Fricker, na violência obstétrica ocorre na minimização da gravidade das práticas, reforçada por estratégias que reforçam a assimetria nas relações estabelecidas durante o pré-natal e o parto. Por seu turno, a injustiça hermenêutica ocorre nas brechas ou ausências de “recursos de interpretação” e define a “desvantagem injusta quanto à compreensão de suas experiências sociais” (Ibid., 2017, p. 12), o que recoloca a questão da interdição da expressão violência obstétrica, enquanto injustiça epistêmica e precariza a possibilidade de determinadas pessoas produzirem conhecimento, o que, em linhas gerais, é uma questão de reconhecimento.

A perspectiva apresentada por Fricker dialoga com a ideia de violência simbólica de Pierre Bourdieu, enquanto forma insidiosa de exercer uma violência invisível, pelas vias da comunicação, dos afetos e do desconhecimento. Nas palavras de Bourdieu:

A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural; ou, em outros termos, quando os esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro etc.) resultam da incorporação de classificações, assim naturalizadas, de que seu ser social é produto (2015, p. 47).

Nesse ponto, podemos avançar na constatação da importância da reivindicação de nomear a violência obstétrica, o que deve ocorrer com sua presença tipificada em norma federal, em normas estaduais e municipais; presente nas disciplinas acadêmicas de cursos da área da saúde; presente em documentos e protocolos do Ministério da Saúde, das Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde. Consideramos a nomeação um direito que deve ser contemplado normativamente, em nível federal, a fim de efetivar o acesso à saúde sem discriminação, recomendação feita, em 2011, pelo Comitê da Convenção para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher (CEDAW), no julgamento do caso Alyne da Silva Pimentel Teixeira (Cf. LÓPEZ, 2015), e auxilia a circunscrever o combate da violência institucional que não pode se desviar do âmbito do reconhecimento pelo

Estado da sua existência como prática epistêmica real. Ao passo que a interdição à nomeação de uma violência promove o seu embaciamento, retirando-a do espaço público e acarretando sua normalização⁵.

O esforço institucional em proibir o uso da expressão violência obstétrica e cooptar o uso da expressão parto humanizado é uma estratégia perpetuar dispositivos de poder que instituem o saber médico como inquestionável, fundado no paternalismo sobre os corpos, o que podemos abstrair das recomendações do Ministério da Saúde, do Conselho Nacional de Saúde e do Conselho Federal de Medicina que, entre os anos de 2018 e 2019, tornaram públicos a disputa discursiva com posições assumidas, publicamente, na direção contrária, inclusive, do que tem defendido a Organização Mundial de Saúde (OMS), que reconhece a existência da violência obstétrica, desde 2014, na forma de apropriação dos corpos que gestam e dos processos reprodutivos por profissionais da saúde e declara ser essa violência, no informe publicado em julho de 2019, uma violação de Direitos Humanos⁶.

II - PLURALIDADE DE CORPOS QUE GESTAM E MA-PATERNAM: PERCURSOS E RE-EXISTÊNCIAS

O tema da violência obstétrica é o ponto de confluência na pesquisa e ativismo que engendrou o Eixo VIII “Corpos que gestam, maternidade, assistência à saúde e violência: narrativas literárias, ética e bioética nos cuidados em saúde; movimentos sociais e relatos de experiência”. Propusemo-nos a reflexão sobre os desdobramentos da violência obstétrica, com o olhar inter e transdisciplinar que carrega em si e reporta na direção do outro, em uma práxis de alteridade, a inclusão do debate que tenha seu elemento crítico nas relações de poder, nos

5 É importante considerarmos que a luta pelo reconhecimento da violência doméstica também ocorreu após a condenação do país pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos, no Caso Maria da Penha (2001), que resultou, a partir dos dispositivos da sentença, na edição da Lei 11.340/agosto de 2006, que criou mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, criando ainda os Juizados de Violência Doméstica.

6 Em 2007, de forma pioneira, a Venezuela tipificou a violência obstétrica, em sua Lei Orgânica sobre o direito das mulheres a uma vida livre de violência, da seguinte maneira: “Se entiende por violencia obstétrica la apropiación del cuerpo y procesos reproductivos de las mujeres por personal de salud, que se expresa en un trato deshumanizador, en un abuso de medicalización y patologización de los procesos naturales, trayendo consigo pérdida de autonomía y capacidad de decidir libremente sobre sus cuerpos y sexualidad, impactando negativamente en la calidad de vida de las mujeres”.

discursos que legitimam violências sobre os corpos, mais especificamente, sobre a pluralidade dos corpos reprodutivos, que gestam e ma/paternam.

Conforme anunciado na apresentação do Eixo VIII, os corpos situam-se na centralidade do registro e da expressão, o que Le Breton (2017, p. 7) enfatiza se tratar de uma complexa tessitura social que estabelece a corporeidade enquanto motivos simbólicos de representações e de imaginários. Os marcadores sociais, como classe social, raça, orientação de gênero, religião, territorialidade, condição física, faixa etária, dentre outros, interseccionam e aprofundam as formas de opressão incidentes sobre os corpos fora dos enquadramentos epistemológicos que ditam o reconhecimento e a proteção do Estado como vidas dignas de serem vividas (BUTLER, 2015, p. 81-82).

Enquanto diversas re-configurações atuam sobre os corpos e ditam os seus lugares e papéis sociais, estabelecem sentidos que erigem como universal o corpo masculino e o feminino como o Outro. Sentidos que ainda fundam a ideia de “natureza humana” e inserem a maternidade como destino “natural” do feminino. Contrariar tal destino implica ultrapassar a fronteira do normal para o anormal/patológico, como acentua Badinter (1985)

uma mulher é feita para ser mãe, e mais, uma *boa mãe*. Toda exceção à norma será necessariamente analisada em termos de exceções patológicas. A mãe indiferente é um desafio lançado à natureza, a a-normal por excelência (p. 15, grifos nossos).

A heteronorma imposta “naturaliza” a maternidade como destino. As relações de poder constituídas por diversas violências circunscrevem o “corpo materno” como único possível de reconhecimento, historicamente estruturado em interdições à autodeterminação das mulheres sobre os corpos, incidindo, por exemplo, sobre os direitos sexuais e reprodutivos, como a proibição do aborto; a imposição de estereótipos associados à essência ou natureza do materno, como o “instinto materno”, condição exclusiva do feminino, único que gesta; e do modelo de boa mãe. Nesse último caso, a elevação do corpo feminino ao ideário da “maternidade como destino” tem no sacrifício e na doação incondicional atributos da natureza do materno. Em outras palavras, a mulher que não se torna “boa mãe” contraria a essência de ser mulher, tornando-se uma criatura contra-a-natureza, uma aberração, sem função na sociedade que promove a maternidade ao papel intrínseco ao feminino. Deste modo, nas considerações daquilo que se reconhece como violência, encontra-se o enquadramento hegemônico do gestar e parir como instância e sentido únicos do corpo feminino, condição que enquadra compulsoriamente os corpos e, ao mesmo tempo, desenquadra aqueles não reconhecidos pela moldura heteronormativa, como os corpos trans

masculinos, excluindo-os da função/papel intrínsecos ao feminino, rechaçando-se-lhes a identidade de corpos grávidos.

Essa breve síntese situa o contexto que, na pesquisa acadêmica, nas práticas de cuidado e assistência à saúde reprodutiva, gestacional e nas experiências de vida - individual, profissional e dos movimento sociais -, movem-nos às reflexões, à percepção das múltiplas formas de ação, subversão, denúncia, às narrativas e testemunhos em que tecemos formas solidárias de elaborar e resignificar as marcas indeléveis do trauma que atravessa corpos que gestam, corpos que abortam, corpos que parem sob hegemonia da violência patriarcal que reclama a subversão do “parirás com dor” para “gestar e parir com dignidade”, ensejo em que se inseriram os resumos aprovados. Entre as diversas pesquisas e relatos de experiência, foi possível acompanhar o avanço e os retrocessos de lutas contra a violência obstétrica.

Assim, iniciamos nossa caminhada reproduzindo alguns trechos centrais dos resumos inscritos. O trabalho da ativista e pesquisadora Bruna Fani Duarte Rocha (UFSC), que teve sua pesquisa premiada com a menção honrosa - na categoria Mestrado - no Prêmio *Antropologia e Direitos Humanos*, da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), na 33a Reunião Brasileira de Antropologia, em agosto de 2022, oportunizou-nos compreender a potência da atuação das forças vivas da sociedade, representadas pelos movimentos sociais, com dados que compuseram pesquisa de mestrado sobre o movimento, e evidenciaram os desdobramentos da dor e da violência obstétrica no interior do atendimento de duas mulheres que fizeram parte do movimento “Mães na luta contra a violência obstétrica”.

O trabalho intitulado “Interloquções entre a desigualdade de gênero e a violência obstétrica no contexto pandêmico brasileiro”, da pesquisadora Cristiane Cordeiro da Silva Delfino (UFF), descortinou a violência obstétrica como fenômeno histórico, socialmente construído e naturalizado a partir da desigualdade de gênero, na distribuição desigual do acesso aos direitos sociais, econômicos e políticos que, no Brasil, no período da pandemia de Covid-19, nos levou a ocupar o lugar de país mais perigoso para grávidas pobres, negras e indígenas.

O trabalho “Eu estou grávido e vou parir: políticas públicas e tecnologias de gênero e gravidez transmasculinas”, do pesquisador e ativista, Presidente do Instituto Brasileiro de Transmasculinidades (IBRAT), Dan Kaio Souza Lemos (UNB), trouxe ao debate a necessidade de pensarmos políticas públicas que assegurem a dignidade humana aos direitos reprodutivos de pessoas transmasculinas que realizam ou não os processos externalizadores de transexualização, diante da negação das existências e do apagamento históricos dos corpos trans. O

trabalho de Dan Kaio, pioneiro no estudo da transfobia na assistência à saúde reprodutiva e gestacional de pessoas transmasculinas, evidencia uma faceta que se aprofunda na invisibilidade experienciada por homens trans que gestam.

A Vereadora do Município de Rio Grande - RS e Professora Denise Rodrigues Marques resgatou a caminhada de escuta, diálogo e construção que resultou na inserção da Semana Municipal de Conscientização e Luta pelo Parto Humanizado, no Calendário Oficial deste Município, por meio da Lei 8.826, de Junho de 2022. Seu trabalho oportunizou a reflexão sobre algumas das estratégias de apagamento e interdição do uso da expressão “violência obstétrica” e de sua substituição pela expressão “parto humanizado”.

Com o trabalho “Meu corpo, minhas regras: a humanização do parto como respeito ao protagonismo da mulher e como resposta à violência obstétrica e reprodutiva”, da pesquisadora Iane Rocha Mendes (UNEB/NUPE), foi-nos possível acompanhar algumas das trajetórias existentes e ainda a se constituírem na consolidação das políticas de humanização do parto como resposta à violência obstétrica, os elementos que estruturam a violência obstétrica dentro dos sistemas de saúde, normatividade jurídica ligada, discutindo ainda as políticas de governabilidade dos corpos femininos e como elas atuam em nossa sociedade.

A condição de mães, em famílias monoparentais e os diversos atravessamentos sociais determinados pelas intersecções de raça, classe e gênero, foi objeto de análise da pesquisadora Jessyka Lopes Rickli (UNICENTRO/CIEG), com o trabalho “Famílias monoparentais femininas: uma revisão bibliográfica”.

A mestranda em Psicologia, Adriana Mendes Barbalho (UFMT), com o seu trabalho “Grupo centrado na pessoa: espaço de cuidado à saúde mental materna”, trouxe ao debate a importância do cuidado corpóreo-psíquico de mulheres desinformadas sobre o parto e seus direitos na hora de parir; despreparadas para enfrentar os desafios de ser mãe e, na maioria das vezes, esquecidas diante das atenções voltadas para a chegada do bebê. Outra mestranda em Psicologia pela mesma universidade, Larissa Léia da Costa, estuda e avalia o processo de implementação e execução das políticas de humanização no parto ao longo de três gerações de mulheres negras. Intitulado “Perspectivas da gestação e parto de três gerações de mulheres quilombolas: compreensões da abordagem centrada na pessoa”, o trabalho realizado a partir de entrevistas revela o contraponto entre passado e presente, entre o nascer outrora cercado de afeto, na companhia de parteiras da comunidade, e o gestar e parir ambientado por diferentes determinações das políticas em saúde pública que isolam a mulher de sua rede de apoio. Também atenta às traduções, Giovana Pontes Farias (UFPel), resume, em “Matripotência: uma experiência

negada pelo ocidente”, um trabalho realizado junto ao movimento negro UNEGRO. Trata-se da organização de grupos de leitura e debate coletivos que discutem, nesse coletivo, as categorias mãe e mulher para recuperar os conceitos de Iyá e de Matripotência apagados pela cultura ocidental.

A professora e pesquisadora Ana Gabriela Mendes Braga, por intermédio do resumo de seu trabalho de pós-doutoramento no Centro de Investigação em Antropologia (CRIA-UMinho), intitulado “Exercício da maternidade na prisão: benefício ou desvantagem de gênero?”, possibilitou-nos conhecer um pouco das vivências de mulheres em uma penitenciária de Portugal que maternam em condições precárias de privação de liberdade.

O relato de experiência “Vozes maternas: relato de experiência da campanha Maio Furta-Cor”, da psicóloga Anelise Beheregaray dos Santos, envolveu a realização de palestras, rodas de conversas e atividades de varal na cidade de Cruz Alta, no Rio Grande do Sul, acerca da vivência dos estereótipos da maternidade e suas consequências prejudiciais para a saúde mental materna, levando em consideração os atributos investidos no papel da maternidade, como o papel de boa mãe. De certa forma, a saúde mental de mulheres que se tornam mães pode ser problematizada se essas mulheres exercem alguma função profissional que exige produção lucrativa ou de desempenho. É o que nos mostra o estudo acadêmico de Juliana Farias Santos (UFS) intitulado “Mãe construída: levantamentos sobre a idealização da mulher-mãe” e que tem como elemento de estudo a narrativa de mulheres que se dividem entre o ofício de ser professora e a condição de mulher que materna. À pesquisa, que aporta um referencial pautado na crítica feminista, soma-se o estudo de gênero na educação, trazendo para o cenário desse debate os questionamentos sobre produtividade profissional e maternidade.

A análise de caso feita com base na Psicologia Social e na Teoria das Representações sociais, da pesquisadora Daniela Porto Giacomelli (UFMS), intitulado “Acolhimento institucional: análise de caso sobre métodos contraceptivos às adolescentes”, questionou a oferta de um método contraceptivo para adolescentes acolhidas institucionalmente e o papel do Estado. Foi de grande relevância o entendimento crítico acerca da necessidade de ampliação de estudos na área bem como da importância do Estado de assegurar os direitos das adolescentes e não se limitar a exercer a função de controle reprodutivo no Acolhimento Institucional, serviço público de Proteção Social Especial de Alta Complexidade do Sistema Único de Saúde (SUS).

A pesquisadora Dyanne Gomes Teles de Almeida (UESB) contribuiu com o trabalho “Maternidade indesejada: a entrega espontânea pelas mães de filhos (as) para a adoção”. O resgate da trajetória normativa sobre a adoção de crianças, no Brasil, desde a roda dos expostos aos dias de hoje, nos mostra a trajetória de conquistas

tanto para as mulheres que não desejam serem mães de forma compulsória como para as crianças que são acolhidas por uma família adotiva, conforme disposto na Lei 13.509/2017.

Com o resumo “Gravidez e deficiência: uma revisão de literatura”, da pesquisadora Isabelle Mota Colombo (UFSCAR), temos uma importante revisão bibliográfica que publiciza a incipiência dos estudos sobre ser mulher com deficiência, além do duplo silêncio e opressão. Trata ainda dos mitos que cercam a sexualidade de pessoas com deficiência, como, por exemplo, o mito da incapacidade de gerar e/ou cuidar dos filhos.

A desigualdade de gênero e a assimetria nas atribuições maternas e paternas compuseram a análise proposta no estudo de Stéfany Rillary de Oliveira Silva (Faculdade CNEC de Varginha), intitulado “Licença Maternidade e Licença Paternidade: a permanência do patriarcado nas normas brasileiras”. Ao apresentar as diferenças nos dias atribuídos às licenças maternidade e paternidade, percebemos como o patriarcado edifica os papéis sociais da maternidade e da paternidade, imputando de maneira distinta a responsabilidade de pais e mães.

No âmbito dos estudos em literatura, o EIXO VIII recebeu a inscrição de quatro pesquisas centralizadas nos temas da maternidade, da relação mãe e filha, permeadas sobretudo pela violência simbólica. Com base na leitura crítica do romance de Eliane Brum, a mestranda Liliane de Souza Castro (FURG) procura desconstruir os arquétipos da maternidade. Seu trabalho, intitulado “O confinamento da palavra: uma análise em *Uma duas*, de Eliane Brum”, considera a violência sofrida pela figura materna um fator determinante na elaboração distorcida do conceito de maternidade. Seguindo a mesma linha de estudo, pautada na violência vivenciada pelo sujeito mãe, está a pesquisa de Ariane Avila Neto de Farias, docente do Instituto Federal Farroupilha, “A representação do sujeito-mãe em *O peso do pássaro morto*, de Aline Bei”. Nesse estudo, Ariane busca entender de que forma o romance se configura como revelador da desconstrução do modelo de boa mãe.

Cláudia Carneiro Peixoto, pesquisadora, advogada, ativista e uma das elaboradoras da proposta do Eixo VIII, contribuiu para o Simpósio, com um recorte da pesquisa de doutorado em andamento, em História da Literatura, na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), tratando da escrita da violência e da vida mais precária, presente no conto do autor goiano Bernardo Élis. Em “Corpo, maternidade e violência no conto *A virgem santíssima do quarto de Joana*, de Bernardo Élis”, apreendem-se diversas formas de violência e opressão impostas sobre os corpos e existências das mulheres, da mesma forma que se interseccionam marcadores como classe social, a gestação e a maternidade.

Já o trabalho da pesquisadora em iniciação científica Gabriela W. Porto Alegre (FURG), juntamente com sua orientadora Kelley B. Duarte, que também integra a equipe de elaboração do Eixo VIII, explora a narrativa de uma escritora belga de língua francesa. O trabalho “Violência simbólica reproduzida na relação mãe e filha: um estudo a partir da tradução do romance belga *Mas meu vestido não ficou amassado* (2022) de Corinne Hoex” destaca as estratégias estilísticas e linguísticas da obra traduzida que evidenciam os marcadores do aparato ideológico-patriarcal e da dinâmica de agressões vigente na relação entre mãe e filha.

No alinhamento reflexivo do conjunto de propostas pertencentes ao Eixo VIII, entrevemos, ao final da presente retrospectiva de trabalhos inscritos, a dimensão que a pesquisa acadêmica cumpre em sua potência de fazer emergir as demandas e os problemas socioculturais, além de ser unânime em indicar a urgência do cumprimento das atribuições de agentes institucionais no enfrentamento das violências apresentadas no debate, com especificidade para a violência obstétrica, com a necessária atuação do Parlamento Federal e do Judiciário.

III – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a Pandemia de Covid-19, as desigualdades sociais e de gênero se tornaram mais intensas, com o crescimento da insegurança alimentar, da pobreza e do endividamento das famílias. O II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia feito pela Rede PENSSAN (2022) trouxe os dados alarmantes de que 33% da população brasileira passam fome. Vivenciamos, durante a Pandemia da Covid-19, o assustador aumento de 94% de mortes maternas relacionadas a complicações no parto, gravidez e puerpério, em relação aos nascidos vivos, o que exige maior investimento público na gestação e no pós-parto, como registrou o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), agência da ONU para a saúde sexual e reprodutiva (2022). O chamamento para a necessidade de que os direitos das mulheres no parto devem ser mantidos durante a pandemia foram discutidos amplamente (SOUZA, SCHNECK, PENA et al, 2020) com a finalidade de sinalizar o compromisso político-social com a democracia enquanto marco para o processo que legitima a cidadania num campo especial de interesse: a vida e a saúde das mulheres, – e pessoas que gestam – (o acréscimo é nosso) a partir do direito constitucional e dos desafios éticos que nos convoca a pandemia.

Em julho de 2022, ainda sob o assombro da Covid-19 – argumento para o impedimento da presença do acompanhante na assistência ao parto – a sociedade brasileira foi assolada com a repercussão de um crime

inconcebível. Uma gestante foi estuprada por um médico anestesista no exato momento em que seu bebê nascia por via cesariana. As manchetes em torno do caso trazem a opinião de órgãos públicos que se manifestam de forma diferenciada. Enquanto o presidente do CREMERJ tenta assegurar que a suspensão do médico “vai avançar no tempo menor possível”, a Comissão de Defesa dos Direitos da Mulher da Assembleia Legislativa do Rio (Alerj) se expressa declarando já estar, no momento da exposição do caso, atuando “no sentido de banir da saúde e da sociedade esse monstro covarde e violento” (BDF, 12/07/2022). Contrapondo ambas as falas, percebe-se a ponderação por parte do Conselho de medicina que não esboçou nenhuma perplexidade diante dos fatos que culminaram inicialmente em prisão em flagrante e em seguida em preventiva. Os detalhes do crime, registrado em vídeo por testemunhas, não abalaram a postura técnica e corporativa de um presidente que sequer mencionou a palavra “cassação” como resposta de repúdio ao ocorrido.

O anesthesiologista, que compunha a equipe médica presente na sala de parto, foi indiciado por estupro de vulnerável. Em entrevista ao portal G1, a juíza que conduziu a audiência, destacou:

A gravidade da conduta é extremamente acentuada. Tamanha era a ousadia e intenção do custodiado de satisfazer a lascívia, que praticava a conduta dentro de hospital, com a presença de toda a equipe médica, em meio a um procedimento cirúrgico. Portanto, sequer a presença de outros profissionais foi capaz de demover o preso da repugnante ação, que contou com a absoluta vulnerabilidade da vítima, condição sobre a qual o autor mantinha sob o seu exclusivo controle, já que ministrava sedativos em doses que assegurassem a absoluta incapacidade de resistir

Apesar do reconhecimento da gravidade, são poucos os portais de notícia que associam à violência sexual cometida a pelo menos outras duas violências associadas: a violência de gênero e a violência obstétrica. É inegável que a violência de gênero está na base de todas as demais violências que atravessam esse triste acontecimento, posto que os crimes praticados acontecem pelo simples fato de a vítima ser mulher e acontecem no ambiente hospitalar, lugar que insiste em se impor como sendo “o mais seguro para parir e nascer”⁷. Da mesma forma, é incontestável dizer que se a Lei Federal nº 11.108/2005 tivesse sido respeitada, o desfecho desse parto e nascimento seria outro. Não se pode excluir da hediondez desse caso as marcas permanentes deixadas nessa mulher-mãe e

7 Grifo nosso.

os reflexos dessa violação no contexto da maternidade. Essas são sequelas perturbadoras para quem vive, porém invisíveis para sociedade.

Nesse contexto de vulnerabilidade dos corpos femininos e transmasculinos, invisibilizados, tratados como objetos e ignorados como sujeitos potenciais em sua individualidade, a afluência de inscrições no Eixo VIII “Corpos que gestam, maternidade, assistência à saúde materna e violência: narrativas literárias, ética e bioética nos cuidados em saúde; movimentos sociais e relatos de experiência” demarcou a importância da construção e ocupação de espaços que promovam o encontro dos movimentos populares e da Academia, a interação de projetos extensionistas e projetos de pesquisa. Os relatos de experiências enriqueceram enormemente nossas reflexões sobre os direitos reprodutivos e sexuais, os desafios na luta contra a violência obstétrica, sobre a perversidade engendrada pela desigualdade de gênero, inscrita em estereótipos que definem os papéis da maternidade e da paternidade.

Com as análises de casos e as pesquisas interdisciplinares apreendemos caminhos feitos nas tessituras sociais e acadêmicas. Nossa luta, que também é epistêmica, reclama o básico: a defesa da dignidade humana, da autodeterminação, do reconhecimento do direito de ser e de nomear os abusos, as agressões verbais, morais, psicológicas, físicas e sexuais durante a gestação, parto e pós-parto como violência obstétrica. É preciso que o Estado reconheça que cada vida importa e é valiosa, para isso, é imprescindível a implementação de uma legislação que tipifique e reconheça a violência obstétrica, acompanhada de políticas públicas inclusivas, pedagógicas e mediadoras que construam redes de apoio sedimentadas no protagonismo das pessoas que gestam e participação popular das comunidades nas deliberações sobre políticas públicas voltadas para o atendimento humanizado.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Silvio. **Vocês existem e são valiosos para nós.** Congresso em foco. 2023. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/governo/leia-a-integra-do-discurso-de-silvio-almeida-somos-a-vitoria-dos-nossos-antepassados/>. Acesso em 29/01/2023.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno.** Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BDF - BRASIL DE FATO. **Anestesista que estuprou grávida durante parto ganha milhares de seguidores nas redes sociais.** Rio de Janeiro (RJ), 12 de julho de 2022 às 12:37. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/07/12/anestesista-que-estuprou-gravida-durante-parto-ganha-milhares-de-seguidores-nas-redes-sociais>. Acesso em: 12/02/2023.

BÍBLIA PASTORAL. Gênesis. Tradução Antonio Carlos Frizzo; Donizete Scardelai; José Ademar Kaefer; Luiz Gonzaga do Prado. São Paulo: Paulus, 2015

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Trad. Maria Helene Kühner. 13 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. **Emenda Constitucional n. 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em 14/02/2023.

BRASIL. **Lei 11.108**, de 07 de abril de 2005. Altera a Lei n. 8080, de 19 de setembro de 1990, para garantir às parturientes o direito à presença de acompanhante durante o trabalho de parto, parto e pós-parto, no âmbito do Sistema único de Saúde - SUS. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11108.htm . Acesso em 15/02/2023.

BRASIL. **Lei 11.340**, de 07 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em 13/02/2023.

BRASIL. **Parecer CFM/32/2018**. 23/10/2018. Disponível em <https://sistemas.cfm.org.br/normas/visualizar/pareceres/BR/2018/32>. Acesso em 07/02/2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. 2019. **Violência Obstétrica: CNS se posiciona contra extinção do termo, proposta pelo Ministério da Saúde**. Disponível em <http://conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias-cns/588-violencia-obstetrica-cns-se-posiciona-contr-extincao-do-termo-proposta-pelo-ministerio-da-saude#:~:text=Segundo%20a%20OMS%2C%20o%20termo,suas%20pr%C3%B3prias%20decis%C3%B5es%20livremente%20sobre> . Acesso em 09/02/2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Despacho, de 03 de maio de 2019**. Brasília, 2019. Disponível em <https://www.sogirgs.org.br/pdfs/SEIMS-9087621-Despacho.pdf>. Acesso em 15/02/2023.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** Tradução de Sérgio Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

Comissão Interamericana de Direitos Humanos, Caso 12.051, Relatório 54/01, Maria da Penha Maia Fernandes v. Brasil, 2001. Disponível em <https://www.cidh.oas.org/annualrep/2000port/12051.htm> . Acesso em 13/02/2023.

FARINA, Erik. **Prefeita de Pelotas veta projeto de lei contra violência obstétrica que causou polêmica entre comunidade médica**. 2019. GZH Saúde. Disponível em <https://gauchazh.clicrbs.com.br/saude/noticia/2019/04/prefeita-de-pelotas-veta-projeto-de-lei-contr-violencia-obstetrica-que-causou-polemica-entre-comunidade-medica-cjuyj9yio01jl01ron9xt4ge6.html>. Acesso em 07/02/2023.

FRICKER, Miranda. **Injusticia Epistémica: el poder y la ética del conocimiento**. Traducción de Ricardo García Pérez. Barcelona: Herder, 2017.

G1 Rio 13/07/2022, 03h00. **Além de estupro, anestesista pode responder por violência obstétrica; polícia investiga se vidas de grávidas estiveram em risco.** Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/07/13/alem-de-estupro-anestesista-pode-responder-por-violencia-obstetrica-policia-investiga-se-vidas-de-gravidas-estiveram-em-risco.ghtml>. Acesso em: 13/02/2023

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo.** Tradução de Sonia Fuhrmann. 6 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

PELOTAS. **Lei 6.770/20** de dezembro de 2019. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/rs/p/pelotas/lei-ordinaria/2019/677/6770/lei-ordinaria-n-6770-2019-dispoe-sobre-medidas-informacao-e-protecao-as-mulheres-na-gravidez-parto-abortamento-e-puerperio-no-municipio-de-pelotas-e-da-outras-providencias> . Acesso em 07/02/2023.

Leal M do C, Gama SGN da, Pereira APE, Pacheco VE, Carmo CN do, Santos RV. **A cor da dor: iniquidades raciais na atenção pré-natal e ao parto no Brasil.** Cad Saúde Pública [Internet]. 2017;33(Cad. Saúde Pública, 2017 33 suppl 1). Available from: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00078816>.

LÓPEZ, Laura Cecília. “O corpo colonial e as políticas e poéticas da diáspora para compreender as mobilizações afro-latino-americanas”. **Horizontes Antropológicos**, n. 43, p. 301-330, 2015. Disponível em: <<http://horizontes.revues.org/933>>. Acesso em: 14 fev 2023.

PENSSAM. **II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia do Covid-19 no Brasil** (livro eletrônico). São Paulo: Fundação Friedrich Ebert: Rede PENSSAM, 2022. Disponível <https://olheparaafome.com.br/wp-content/uploads/2022/06/Relatorio-II-VIGISAN-2022.pdf> . Acesso em 12/02/2022.

RIO GRANDE. **Lei 8.826**/junho de 2022. Altera a redação da Lei 8.770, de 17 de março de 2022, que consolida as leis que dispõem sobre datas comemorativas e de conscientização do Município do Rio Grande. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/rs/r/rio-grande/lei-ordinaria/2022/883/8826/>

lei-ordinaria-n-8826-2022-altera-a-redacao-da-lei-n-8770-de-17-de-marco-de-2022-que-consolida-as-leis-que-dispoem-sobre-datas-comemorativas-e-de-conscientizacao-do-municipio-do-rio-grande . Acesso em 07/02/2023.

UNFPA - Fundo de População das Nações Unidas. **A razão da mortalidade materna no Brasil aumento 94% durante a pandemia. Fundo de População da ONU alerta para grave retrocesso.** 2022. Disponível em <https://brasil.unfpa.org/pt-br/news/razao-da-mortalidade-materna-no-brasil-aumentou-94-durante-pandemia-fundo-de-populacao-da-onu> . Acesso em 12/02/2022.

VENEZUELA. Ley 38.668, de 23 de abril de 2007. Ley Orgánica sobre el Derecho de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Disponível em https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/1165_0.pdf. Acesso em 15/02/2023.

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial.** Tradução de Jamille Pinheiro Dias; Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

MSC. CLAUDIA CARNEIRO PEIXOTO - Advogada. Ativista política. Doutoranda em História da Literatura (FURG). Mestra em Direito e Justiça Social (FURG). Mestra em Filosofia Política (UFPel). Especialista em Filosofia do Direito (UFU). E-mail: carneiropeixoto@yahoo.com.br

PROFA. DRA. KELLEY BAPTISTA DUARTE - Professora Associada do Instituto de Letras e Artes da FURG. Coordenou o projeto de extensão “Biografias do trauma: um olhar literário e interdisciplinar para a experiência da violência obstétrica” (2015-2019). Atualmente é responsável pelo projeto de pesquisa “Literatura e expressões da violência contra a mulher” (2019-...). E-mail: kelleybaptistaduarte@gmail.com

PROF. DR. SONDRÉ ALBERTO SCHNECK - Atualmente é Professor Adjunto I no Departamento de Enfermagem Materno-Infantil da Escola de Enfermagem da UFRGS. Atua na formação de profissionais para atenção à gestação, parto e pós-parto e em projetos de pesquisa na área. É docente da Residência em Enfermagem Obstétrica do Hospital de Clínicas de Porto Alegre. E-mail: saudecomagente.preceptor@ufrgs.br

QUANDO UM FILHO SEGUE UMA ORIENTAÇÃO DIFERENTE DA SONHADA PELOS PAIS – UM DIÁLOGO SOBRE GÊNERO E RELIGIÃO

Rita Cristiana Barbosa
Thaís de Matos Barbosa

1 INTRODUÇÃO

É sabido que, em geral, a religião influencia diretamente pais e mães na não aceitação de fatos como: ter filhos e filhas homossexuais e conceber o casamento entre pessoas do mesmo sexo. Por outro lado, é anunciado um êxodo entre fiéis de igrejas que não aceitam o relacionamento e casamento gay.

Percebe-se também que religiões cristãs, dentre outras, não concebem os conceitos de gênero e identidade de gênero, nem de orientação sexual, relacionamento e casamento homo afetivo. Essas são questões *tabu* em muitas igrejas, quando não são totalmente rechaçadas e relegadas à prerrogativa do pecado e da condenação.

Segundo o Catecismo da Igreja Católica (CIC), a homossexualidade é uma ‘provação’ e as pessoas homossexuais são chamadas a viverem a castidade (CIC 2358/2359). Já entre as igrejas evangélicas, a preferência é recorrer à Bíblia Sagrada para a condenação. Uma das passagens muito usada está no livro de Levítico (18.22) com a afirmação: “Não te deitarás com um homem como se deita com uma mulher. Isso é abominável”.

Diante disso, como reage e quais conflitos vivencia uma mãe cristã ao descobrir que sua filha é bissexual e se relaciona com uma pessoa transexual?

Para nos ajudar a refletir sobre esse tema, usaremos as declarações de uma pessoa que enfrenta uma real situação de conflito entre as questões existenciais de sua filha e suas crenças religiosas.

A mesma será tratada pelo código AS, 48 anos, crente adventista, mãe de AC, 21 anos, bissexual com relacionamento afetivo com TH, transexual.

2 GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL: CONCEITOS DE DIFÍCIL DIÁLOGO COM AS RELIGIÕES

Ao ser perguntada sobre o conceito de gênero e orientação sexual, AS apresenta uma ideia superficial: “*A identificação entre pessoas, masculino e feminino. Um ser humano masculino ou feminino biologicamente se identifica com o sexo oposto, sua identificação de gênero passa a ser a sua escolha*”. Nessa afirmação não há aspectos sociais, culturais e individuais nem a pluralidade de significados que envolvem o conceito.

Sabe-se que em geral, gênero é apresentado como uma construção histórica e social, compreendido como identidade construída a partir de imposições das relações sociais que definem o que é ser homem e o que é ser mulher a partir de dicotomias e assimetrias (BARBOSA, 2015). Desse modo, pode ser entendido como sendo “todas as formas de construção social, culturais e linguísticas implicadas com os processos que diferenciam homens de mulheres”, estão inclusos aqui, os processos “que produzem os corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade” (MEYER, 2003, p. 16).

Para Louro (1988, p. 88), gênero “não é propriamente o sexo ou não são exatamente as características sexuais que nos permitem dizer o que ou quem é masculino ou feminino”, mas é “uma estrutura de dominação simbólica, materializada na organização social e nos corpos, resultante de um processo de construção sociocultural com base nas diferenças sexuais percebidas” (CARVALHO, ANDRADE e JUNQUEIRA, 2009, p. 18).

Desse modo é possível pensar que gênero independe da orientação sexual, sendo esta última um conjunto de referências da vivência da sexualidade, dos desejos, das atrações afetivas e dos prazeres. Indica por qual(is) sexo(s) ou gênero(s) ela sente-se atraída, seja física e/ou emocionalmente.

Contudo, muitos líderes religiosos preferem não abordar esses assuntos com os fiéis e isso transparece na afirmação de AS sobre o que a religião ensina sobre gênero e orientação sexual: “*A bíblia nos mostra que há condenação no relacionamento homo afetivo entre pessoas do mesmo sexo. As religiões geralmente pregam a verdade, mas não a vive, não sabendo diferenciar entre o que é preconceitos e o que é condenação*”. Ao que parece, AS se incomoda com o preconceito e o separa da condenação certa, mas que não precisa se torna instrumento de discriminação.

Sobre acreditar nesses ensinamentos, ela responde: “acredito no que está escrito na bíblia e por ter um conhecimento do antigo e novo testamento, sigo o que Jesus nos ensinou e acredito que haverá muitas surpresas no Céu”.

Embora não exemplifique que surpresas podem ocorrer no Céu, parece que uma condenação pode ser revista, assim como quem discrimina pode ser cobrado. De fato: “Não julguem, para que vocês não sejam julgados. Pois da mesma forma que julgarem, vocês serão julgados; e à medida que usarem, também será usada para medir vocês” (Mt 7, 1-2).

A nosso ver, AS trata do que se denominou homofobia. Para Junqueira (2010, p. 124) homofobia é “um conjunto de crenças e mecanismos urdidos pela heteronormatividade que atentam contra as expressões sexuais e de gênero que não se enquadram nas ‘normas de gênero’ e na sequencia sexo-gênero-sexualidade”. Assim, a homofobia é um fenômeno que vai além da violência contra pessoas que se identificam ou não como LGBTQIA+, e por isso é um assunto latente para ser discutido nas igrejas.

A heteronormatividade ou norma heterossexual refere-se a um arsenal de valores, normas, dispositivos por meio do qual a heterossexualidade é instituída como a única possibilidade legítima e natural de expressão identitária e sexual (WARNER, 1993 *apud* JUNQUEIRA, 2010, p. 124).

2.1 A INFLUÊNCIA DA RELIGIÃO NA FORMAÇÃO DE OPINIÃO E ATITUDE

Nos dias atuais sabemos o quanto é difícil à aceitação de pessoas transexuais na sociedade, tanto no convívio social familiar, na aceitação pessoal, como no mercado de trabalho. A transexualidade diz respeito à condição do indivíduo que possui uma identidade de gênero diferente da designada no nascimento, o que faz surgir o desejo de viver e ser aceito como sendo do sexo oposto. A identidade em si consiste em uma das maiores angústias da pessoa transexual, já que quando nasce não identifica seu sexo psíquico com seu sexo biológico, e, mesmo depois de se submeter ao procedimento cirúrgico, ainda sofre com as dificuldades de alteração do nome e do gênero no registro de nascimento e demais documentos da vida civil, surgindo vários desafios.

Esse termo deriva da classificação “transexualismo, transtorno de identidade sexual”, descrita na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10), publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e que não é atualizada desde 1989. Segundo a OMS, o transexualismo é “um desejo de viver e ser aceito enquanto pessoa do sexo oposto. Esse desejo se acompanha em geral de um sentimento

de mal-estar ou de inadaptação por referência a seu próprio sexo anatômico e do desejo de submeter-se a uma intervenção cirúrgica ou a um tratamento hormonal a fim de tornar seu corpo tão conforme quanto possível ao sexo desejado.

AS tomou conhecimento que o namorado de sua filha é transexual e sua reação foi bastante perturbadora. Ela diz: *“Sendo conhecedora de princípios bíblicos é angustiante ver uma filha seguir uma escolha diferente da normalidade. Pra mim não está sendo fácil ainda. Mas ao entender que é mais difícil para ela assumir sua identidade sexual, a aconselhei a não se afastar de Deus mesmo sabendo que há condenação. E eu a continuo amando independente da sua escolha”*.

Percebe-se em seu amor de mãe um lamento e uma dor pela certeza da condenação, mas também um conselho pautado na esperança das “surpresas no Céu” que ela se referiu anteriormente.

Sua percepção de fiel crítica é demonstrada quando se perguntou o que ela faria se algum filho ou filha fosse casar com uma pessoa do mesmo sexo e sua igreja (orientada pela religião) não permitisse, ao que ela respondeu: *“Para cada escolha existe uma consequência, independentemente de ser a lei de Deus ou dos homens. Respeitaria a decisão do líder, pois ele também tem direito de escolher. Mas diria a ele que acredito que Deus ama minha filha independente da sua escolha, porque igreja não é religião, e sim pessoas que se reúnem para congregar em um determinado lugar onde é construído uma casa de oração para encontro de pessoas cheias de pecados tentando ser seguidores de Cristo. Continuaría indo a casa de oração, pois não deixo de acreditar na palavra de Deus”*.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O questionário apresentou 39 respondentes, sendo eles 13 homens e 26 mulheres. Quanto ao estado civil, a maioria dos respondentes se declarou casados (16), seguidos pelos casados (15), divorciados (7) e união estável (1).

Quanto à religião, 11 pessoas se declararam budistas; 8 católicos; 9 cristãos; 2 espíritas; 5 evangélicos; 2 se declaram sem religião e um se declara “deísta” (acredita em Deus, mas não segue quaisquer religiões). Além disso, a maioria dos respondentes não tem filhos.

3.1 “O QUE É GÊNERO?”: COMO AS PESSOAS SE ENXERGAM E ENXERGAM O OUTRO

A primeira pergunta realizada com os respondentes foi *Na sua opinião, o que é gênero?*

Quadro 01 – Respostas da primeira pergunta *Na sua opinião, o que é gênero?*

É como a pessoa se define
Identificação humana
A identificação pessoal pelo feminino e masculino
Como a pessoa se identifica.
É o sexo que pessoa escolhe ter
Definição entre masculino e feminino
Uma espécie, origen (sic)
Conceito que expressa a condição biológica da espécie humana, separando-a da dimensão cultural.
Pouco esclarece sobre ser de fato homem ou mulher.
O que diferencia ou identifica homens e mulheres.
Comum
Gênero é o que define, no caso, o homem e a mulher
Particularidades distintas uma da outra. Sexo masculino e sexo feminino
Está pergunta tem uma amplitude vasta. Sobre que perspectivas? Gênero do discurso? Gênero Ou sexualidade? Não ficou clara para mim.
como a pessoa se identifica, independente de seu sexo biológico (sic)
Vem de gênese, coisa biológica. Só há dois gêneros.
É a classe que determina a cerca (sic) do sexo dos seres.
Gênero é uma identificação das características que compõe um sexo. Pode ser ele masculino ou feminino biologicamente falando ou não.
Características biológicas que define o sexo de um indivíduo.
Gênero é aquele órgão sexual com o qual a pessoa nasce. Seja o sexo biológico masculino ou feminino ou uma variação intersexo .
Sexo que a pessoa se identifica

É uma classificação
É Masculino ou Feminino. sim.
Algo q se nasce consigo
A forma como uma pessoa se vê e porta em uma sociedade
É como o ser humano se identifica sexualmente
Acho que seja algo que caracteriza o indivíduo como masculino ou feminino. Mas, hoje em dia, não está necessariamente ligado ao sexo biológico, porque existe o gênero fluido, alguns nascem intersexo etc.
Um título rótulo.
Distinção entre sexo
Feminino e masculino
É a similitude de uma construção social; portanto no sentido da pergunta e da pesquisa proposta posso definir nessa contemporaneidade como igualdade que permite diversidade.
Masculino
Identificação como feminino ou masculino
Acredito que os seres humanos são classificados biologicamente em masculino e feminino.
Para mim, o termo “gêneros” são regras e expectativas comportamentais ligadas ao que, socialmente, é definido como feminino ou masculino (binário) ou fora da binariedade transitando entre ambos.
Uma maneira de ver seu papel no mundo

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Dentro dos respondentes, é claramente visível dois contextos: aqueles que colocam o gênero dentro de uma visão binária (apenas de masculino e feminino), esquecendo-se dos mais diversos contextos que perpassam essa questão; e aqueles que sequer entendem o que seria gênero e suas mais distintas particularidades. Em uma das respostas, vê-se “É masculino e feminino, Sim” (sic) (mulher, casada, cristã, 3 filhos); em outra “*Masculino e feminino*” (mulher, casada, evangélica, 2 filhos).

Nessas respostas, percebeu-se que a maioria das respostas ligadas ao binarismo estão associadas a pessoas que se denominam cristãs, católicas ou evangélicas. Pessoas de outras religiões apresentam visões um pouco mais distintas sobre o assunto, por exemplo: “*Para mim, o termo “gêneros” são regras e expectativas comportamentais*

ligadas ao que, socialmente, é definido como feminino ou masculino (binário) ou fora da binariedade transitando entre ambos” (homem, solteiro, zen-budista, sem filhos).

3.2 GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL SÃO A MESMA COISA?

Quadro 02 – Respostas da primeira pergunta *Você acha que gênero tem relação com orientação sexual? Explique.*

Não. Ela pode se ver como homem/mulher e e (sic) sua orientação ser diversa.
Não
Entendo que identificação de gênero tem haver (sic) com a identificação que se tem com ser do sexo masculino ou feminino. E orientação sexual é se a pessoa se sente atraída por pessoas do mesmo sexo ou sexo diferente para ter uma relação conjugal.
Não, eu acho que orientação sexual seja pela sexualidade que ela sente atração.
Sim
Não, acredito que a terminologia gênero seja importante para separar características e estudos e orientação sexual é algo que extrapola a diferença e ou igualdade entre gêneros
Não, orientação sexual é o q a pessoa é em sua mais íntima conexão consigo (sic) mesma.
As duas coisas não tem (sic) uma relação direta.
Não. Tem a ver com anatomia e auto definição
Não pois o gênero é algo mais físico.
Não. Só existe macho e fêmea
Não. Uma mulher, pode não se identificar como tal e não se sentir feliz com isso.
Sim, ensinar e orientar sobre a únicas (sic) praticas consideráveis naturais, em suas fases da vida. Concebidas assim em cada classe de gênero.
Sim. O contexto social apresenta as questões de gênero a partir da perspectiva de identidade.
Ha uma correlação (sic), mas ela nao eh (sic) perfeita
Não. Orientação sexual é a atração que você sente pelo sexo oposto ou o mesmo sexo.
Não, o gênero é o que classifica se alguém é do sexo masculino ou feminino, orientação sexual é algo que alguém escolhe, isso ou aquilo.
Não acredito que o gênero tenha necessariamente relação com a orientação sexual.
Sim, mas acho que devemos seguir a natureza. A orientação sexual deve ir de acordo com seu gênero.

Não. Uma pessoa pode nascer com um órgão masculino e não se identificar com ele.
Não. É algo psicológico.
Sim
Sim. Somos ensinados desde pequenos o que podemos ou não fazer.
Ñ existe orientação sexual. Nascemos homens e mulheres e pronto. Se fosse pra nascer diferente teríamos nascidos.
Não, o gênero está associado a uma identidade estética visual já sexualidade ao desejo
Tem, e não tem. Pois é diferente como vc se identifica e com qual tipos de relacionamento vc vai se atrair
Não. Vejo o gênero como a pessoa se vê no espelho independente do sexo biológico com que nasceu. Assim, uma pessoa que nasceu mulher biologicamente falando, em seu íntimo pode ser ver e se sentir como um homem e vice-versa. Já a orientação sexual é a atração que essa pessoa sente por outra pessoa independente do gênero a que pertença.
Não.
Não, cada pessoa nasce com sexo definido, a orientação não muda isso
Sim
Existe um (sic) intersecção entre elas como ao meu entender, conforme a resposta no item 1
Não
Não. Vc pode se identificar como homem ou mulher, independente da orientação sexual.
Segunda a minha visão social do senso comum e cristã “não” como uma orientação e SIM como uma identificação do ser dentro da formação do EU. Na minha visão enquanto psicológico NÃO, que o vai definir a orientação sexual é a fonte do seu desejo.....
Sim, a partir de que um ser humano masculino ou feminino biologicamente se identifica com o sexo oposto, sua identificação de gênero passa a ser a sua escolha.
Gênero é como a pessoa se identifica e orientação sexual é definido pelo tipo de pessoa que sentimos atração sexual/amorosa

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Os conceitos de gênero e orientação sexual são distintos. Segundo Piscitelli (2009, p. 124), gênero “[...] está no plano da cultura, dos hábitos e dos aprendizados, não deriva dos genitais que ‘permanecem’ à natureza, à biologia”. Segundo Gonçalves e Gonçalves (2021), isso remete ao que representa um papel de masculino e feminino na sociedade.

Entretanto, Louro (2000) traz à tona que há corpos que podem ou não se identificar com o seu sexo biológico, encontrando, assim, “outro conceito relevante do atual levantamento, identidade de gênero, “entendido pelas possibilidades dos seres humanos de reconhecerem a si como pertinentes, ou não, de determinado gênero ou de possuírem características femininas ou masculinas, sem que deixem de pertencer ao que se constitui por homem ou mulher” (GONÇALVES E GONÇALVES, 2021, p. 2).

Para além dessa discussão, ainda pode-se perceber o conceito de sexualidade, ligado à homoafetividade ou heteroafetividade. Dessa maneira, Louro (2000) diz que a heterossexualidade é concebida como “natural” e também como universal e normal. Aparentemente supõe-se que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger como objeto de seu desejo, como parceiro de seus afetos e de seus jogos sexuais alguém do sexo oposto. Sendo assim, qualquer comportamento que seja diferente desse, é visto como uma identidade estigmatizante que compreendia proliferação de doenças, pecado, sodomia, comportamentos perversos, aberrações da natureza” (KERN & SILVA, 2009. p.509)

Ao observarmos as respostas, percebe-se que boa parte dos respondentes entende que a orientação sexual pode ser diversa do gênero, isso nas mais diversas religiões respondentes. Por exemplo, há respostas como “*Não. Uma pessoa pode nascer com um órgão masculino e não se identificar com ele*” (homem, solteiro, cristão, sem filhos).

Entretanto, as respostas de cunho religioso mais fervoroso vieram dos grupos evangélicos, como “*Não, cada pessoa nasce com sexo definido, a orientação não muda isso*” (mulher, casada, evangélica, 2 filhos); católicos, como “*Não. Só existe macho e fêmea*” (homem, casado, católico, 1 filha); e cristãos, como “*Ñ (sic) existe orientação sexual. Nascemos homens e mulheres e pronto. Se fosse pra nascer diferente teríamos nascidos (sic)*” (mulher, divorciada, cristã, 3 filhos).

3.3 “SE CONSELHO FOSSE BOM, SE VENDIA”: O QUE AS IGREJAS ACONSELHAM SOBRE ORIENTAÇÃO SEXUAL?

Quadro 03 – Respostas da primeira pergunta *O que sua religião ensina (discute ou aconselha) sobre gênero e orientação sexual?*

Não existe preconceito quanto a gênero ou preconceito.
Minha religião não fala sobre isso
Que todos os aspectos da mente e sexualidade humana devem ser respeitados (dentro dos limites saudáveis que não tragam sofrimento para todas as partes)

Que cada um pode ser da forma que se identifica ou se relacionar com quem sente atração, mas que não cause mal a ninguém e nem a si próprio.
A não houver de forna (sic) nenhuma abusos em relação a sexualidade
Minha religião não aborda questões apenas a expansão do amor
A orientação sexual não é ruim ou boa, o que a determina é como ela vivenciada
O budismo ensina a amar a todos os seres, inclusive os animais, respeitando as diferentes orientações sexuais.
Sim . Acho pouco produtivo. O preconceito não ajuda.
Sinceramente não sei kkk
Nada
Não frequento a igreja católica mais. Parei justamente pelos pré conceitos (sic) que existem em todos que se acham melhores que os outros sustentando o nome de Deus. Jesus foi perseguido, maltratado, crucificado. Jesus nos ama exatamente como somos.
Sejamos como Deus tem nos planejado que fossemos.
Este é um assunto que divide opiniões na igreja
papai-mamae (sic), como assim criou papai do ceu
Sobre gênero, nada! Sobre orientação sexual, os princípios cristãos.
Não minha religião, pois apesar de está inserida em uma determinada religião, não é ela quem me ensina sobre o assunto e sim a palavra que Deus nos deixou para que pudéssemos ter orientação sobre qualquer assunto. A bíblia!
Como não sigo dogmas ou doutrinas e uma determinada congregação ou igreja. Sigo os mandamentos de Jesus Cristo, que prego o amor e o respeito ao próximo independente de quem ele seja ou das orientações ou escolha que o mesmo faça.
Ensina que Deus fez o homem para mulher, e creio que assim que deve ser.
Que devemos respeitar a opinião do próximo. Mesmo que não apoiemos, o respeito deve falar alto.
Que a orientação sexual deve ser a oposta ao sexo biológico
Que o órgão sexual define o gênero
Que somos criação de Deus e homem para mulher e vice versa (sic). Com respeito mútuo.
Ensina que Deus criou homem e mulher macho e fêmea.
Que Deus é diversidade e se manifesta na humanidade através de muitos corpos e desejos, sendo toda essa manifestação válida devendo cada um de nós garantir o respeito e a valorização dessa diversidade
Amor

Ela não condena, mas explica o porquê deste contexto, permitindo que a pessoa se entenda e viva de acordo com seu gênero e orientação sexual de forma saudável, sem ter que se esconder de si mesmo. Lamentável que ainda existam pessoas retrógradas e preconceituosas dentro do círculo religioso em que me encontro, mas isto é problema deles e não dá religião que apenas prega o amor. Essa pessoa pode viver em um relacionamento com pessoa do mesmo sexo, ou viver solteira.
Não julgar, caridade também é acolhimento
É assunto um pouco velado, mas há sim “regras a seguir
Que homem e mulher devem ser da forma que Deus os criou.
Como Cristão, tenho na minha vocação de fé o entendimento de acordo com a palavra da Bíblia.
A opção é de cada um.
Que as pessoas são livres
Que Deus fez o homem para mulher, que essa ideia e comprovado não só pela palavra divina, assim como pela própria ciência, que toda e qualquer espécie para se reproduzir segue esse padrão. Que fora disso não é aceito na comunidade cristã. (Para essa conclusão tem toda um embasamento bíblico, escritura sagrada seguida por todo cristão).
A bíblia nos mostra que há condenação no relacionamento homo afetivo entre pessoas do mesmo sexo. As religiões geralmente pregam a verdade, mas não a vive, não sabendo diferenciar entre o que é pre_conceitos (sic) e o que é condenação.
Na religião anterior (igreja evangélica assembleia de Deus) utilizavam passagens e ensinamentos da Bíblia para reforçar as pessoas que apenas as pessoas héteros estão corretas pois o homem foi feito para a mulher e a mulher para o homem

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Foi perguntado aos respondentes ***O que sua religião (discute ou aconselha) sobre gênero e orientação sexual?***

Os respondentes católicos e evangélicos apresentaram as respostas mais padronizadas, de que suas religiões não discutiam sobre o assunto. Entretanto, chamou a atenção das pesquisadoras a forma com que a resposta foi concebida por alguns respondentes, como, por exemplo “*papai-mamae, como assim criou papai do ceu*” (sic) (homem, sem filhos, católico); “*Ensina que Deus criou homem e mulher macho e fêmea*” (sic) (mulher, 3 filhos, sendo dois meninos e uma menina, evangélica). Além disso, muitos respondentes dessas religiões citam que Deus criou o homem e a mulher, conforme mencionado na Bíblia: “*Que Deus fez o homem para mulher, que essa ideia e comprovado não só pela palavra divina, assim como pela própria ciência, que toda e qualquer espécie para se reproduzir segue esse padrão. Que fora disso não é aceito na comunidade cristã. (Para essa conclusão tem toda*

um embasamento bíblico, escritura sagrada seguida por todo cristão)” (sic) (homem, casado, dois filhos do sexo masculino, protestante).

Além disso, percebe-se que as respostas mais enfáticas quanto a seguir a Bíblia e a questão de gênero, nessas religiões, advêm dos homens. Junta-se a isso o fato da utilização do termo “opção sexual” em algumas respostas, ao invés do termo “orientação”.

Ao observar as respostas dadas pelos budistas, os respondentes se comportam de maneira diferente, ao apresentarem discursos ligados ao amor e ao respeito: *“O budismo ensina a amar a todos os seres, inclusive os animais, respeitando as diferentes orientações sexuais”*. (budista, homem, casado, duas filhas); *“Que todos os aspectos da mente e sexualidade humana devem ser respeitados (dentro dos limites saudáveis que não tragam sofrimento para todas as partes)”* (mulher, solteira, 1 filho de 16 anos).

Na pergunta seguinte **Você acredita e segue a sua religião?**, notou-se que a maioria dos respondentes católicos e evangélicos não seguem fielmente à sua religião. Isso se apresenta de maneira interessante, visto que, mesmo sem as seguir fielmente, os respondentes se utilizam de pensamentos judaico-cristãos para defenderem os padrões heteronormativos, o que se diferencia das respostas dos budistas, que afirmam realmente seguirem a sua religião como “mantra de vida”. Um dos respondentes católicos afirma que *“a religião é o meu refúgio, não a minha prisão”* (mulher, solteira, dois filhos adultos). Os espíritas respondentes afirmam que seguem os mandamentos da sua doutrina, pois se sentem bem.

3.4 CASAMENTO HETEROAFETIVO X CASAMENTO HOMOAFETIVO: A VISÃO RELIGIOSA

Quadro 04 – Respostas da primeira pergunta *O que você acha do casamento de pessoas com o mesmo sexo?*

Natural
Normal
O casamento para mim é um acordo entre as partes envolvidas para continuarem juntos, se apoiando em tudo que for possível. E não importa se são do mesmo ou de sexo diferentes
Normal.
Natural
Acho que onde houver amor que ele se procrie

Tão normal e comum como casamento dos heterossexuais
O amor deve ser respeitado em suas diversas formas.
Uma escolha positiva mas ainda diferente do padrão que nos foi ensinado . O respeito ao diverso pode melhorar a humanidade nossa de cada dia
Normal
Não aceito
Eu não acho nada. Quem tem que achar são os noivos.
Não considero normal, porém respeito suas escolhas.
Acho normal.
Lindo
Deus nos deu o livre arbítrio. O que “não” pode é o casamento de pessoas do mesmo sexo, sobrepor o os princípios de outrora.
Acho que cada um tem o livre arbítrio para escolher o que acha ser melhor para si.
Sou à favor do amor e da União de pessoas, se eles tem o mesmo sexo ou não é uma questão delas. Na verdade pra mim o casamento de forma que é descrita na nossa sociedade eu nem acredito nele. Eu creio que quando você escolhe alguém pra viver ao seu lado, isso só diz respeito a vocês.
Não concordo.
A escolha é da pessoa. Não minha.
Respeito, não tenho nada a ver com isso. O importante é o amor.
Que cada um escolhe o que quer, e eu não tenho nada a ver com isso.
Não é normal pra mim. É contra a Bíblia. Mas respeito as diferenças e opções das pessoas.
Ñ acho certo, mas a vida dos outros ã me importa.
Algo natural, para mim casamento é uma assinatura de contrato solene e que independe dos gêneros envolvidos
Tranquilo, toda forma de amor é válida (havendo respeito)
Acho tão natural quanto o casamento hetero.
Normal.
A igreja nos ensina que é pecado, porém quem deve julgar é Deus. A nos cabe apenas amar as pessoas e condenar o pecado. Tenho algumas amigas casadas, convivo, adoro, são excelentes amigas, com ótimo caráter. Elas conhecem a palavra. Quem sou eu para dizer a elas o certo é o errado...?

Eu respeito, cada um vive se acordo com o que acredito, a minha verdade é verdade pra mim enquanto não for para o outro não posso tentar impor a ele.
Não sou de acordo, porém todos tem o direito do livre arbítrio.
Normal. A opção e de cada um.
Pleno, válido, respeitável, legítimo
Dentro da minha visão cristã, não sou de acordo, fora do padrão que segue os ensinamentos bíblicos, livro da fé cristã. Dentro da minha visão científica da psicologia a construção da sua orientação sexual tá dentro dos seus desejos e tantos outros.
A partir da identificação de cada ser humano independente de gênero, é possível duas pessoas ser feliz mesmo sendo do mesmo
Normal, deveria ser aceito e respeitado por todas as pessoas e todos os países

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Na pergunta ***O que você acha do casamento entre pessoas do mesmo sexo?***, os budistas foram, novamente, juntamente com os espíritas, os que mais normalizaram a situação, apresentando respostas como: “*O casamento para mim é um acordo entre as partes envolvidas para continuarem juntos, se apoiando em tudo que for possível. E não importa se são do mesmo ou de sexo diferentes*” (budista, mulher, solteira, um filho); “*Acho que onde houver amor que ele se procrie*” (budista, mulher, divorciada, sem filhos). Nos espíritas, a fala normalizou com o heteroaafetivo: “*Acho tão natural quanto o casamento hetero.*” (espírita, homem, solteiro, sem filhos).

Ao observar as respostas dos católicos, cristãos e evangélicos, as respostas se pautam, em sua maioria, no texto sagrado: “*Dentro da minha visão cristã, não sou de acordo, fora do padrão que segue os ensinamentos bíblicos, livro da fé cristã. Dentro da minha visão científica da psicologia a construção da sua orientação sexual tá dentro dos seus desejos e tantos outros.*” (homem, casado, dois filhos do sexo masculino, protestante). Alguns, colocam o julgamento nas mãos de Deus: “*A igreja nos ensina que é pecado, porém quem deve julgar é Deus. A nos cabe apenas amar as pessoas e condenar o pecado. Tenho algumas amigas casadas, convivo, adoro, são excelentes amigas, com ótimo caráter. Elas conhecem a palavra. Quem sou eu para dizer a elas o certo é o errado...?*” (evangélica, mulher, casada, dois filhos: um menino e uma menina); “*Não é normal pra mim. É contra a Bíblia. Mas respeito as diferenças e opções das pessoas.*” (cristã, mulher, casada, dois filhos pequenos).

3.5 “NÃO ME ACEITO COMO SOU”: OS TRANSGÊNEROS E A VISÃO DOS RELIGIOSOS

Quadro 05 – Respostas da primeira pergunta *O que você pensa das pessoas que não aceitam o seu próprio sexo?*

Precisam se colocar no lugar dessas pessoas.
Machista
Que é um aspecto da mente humana e que merece ser respeitado, assim como muitos outros
Que elas estão na ignorância.
Deve ser difícil conviver consigo mesma
Penso que elas estão em processo de adoecimento mental sobre autoaceitacao (sic)
Q possuem baixa autoestima e precisam trabalhar para que isso não as afetem emocionalmente
Devem ter apoio para poderem se aceitar.
Somos uma sociedade construída e dominada por homens, que entendem e estendem seu domínios (sic) sobre os demais, sem limite e sem pudor. Todo pensamento ou ação que contrarie essa lógica machista será imediatamente desprezado e rechaçado, -inclusive por algumas mulheres!... Entretanto qualquer dificuldade de uma pessoa relativa a auto-aceitação poderá carrear um mundo de sofrimento para sua vida e as vida (sic) das pessoas do seu entorno. O diálogo e a discussão sobre o assunto poderá salvar vidas.
É um direito delas.
Ridícula
Eu não tenho essa experiência de vida. Não consigo mensurar as dores, os conflitos internos que essas pessoas passam.
Acredito que a opinião dela, veio sendo arquitetada desde sua infância. Desde de la acredito que ja existia alguns comportamentos que poderiam ter sidos observados e buscado ser corrigitos. Através de orientações pelos responsáveis ou algum especialista que pudesse ajudar.
Penso que estão no direito que lhes assiste.
nao entendi a pergunta. seu se refere ao meu ou ao das pessoas? Sexo aqui se refere ao ato, ou ao sexo biologico?
Não penso. Cada um sabe o que passa em seu íntimo.
Cada um pensa o que quer, não me compete querer mudar o pensamento das pessoas.
Cada um tem uma história e um conceito como se vê nesse mundo. O ser humano é muito complexo e ainda estamos longe de entender toda essa complexidade. Por isso não tenho um conceito formado sobre esse assunto, pois envolve muitos aspectos pelos quais eu ainda não estudei.
Pessoas que estão perdidas.

Eles têm o seu livre-arbítrio para escolher.
Que devem sofrer por causa da atual sociedade que vivemos
Que são pessoas que não sabe o que é.
Que foram criadas sem base cristã ou influenciadas pelo meio.
Tem alguma confusão mental. Nascemos da forma q deveríamos nascer e pronto. Ñ (sic) há meio termo.
Tenho pena e compreendo a sua posição. Compreendo porque sei que inúmeros anos de falas discriminatórias auxiliaram na formação desse sujeito, mas a pena que sinto hoje esse ser tem acesso a informações libertadoras que se obtém através da educação.
Tanto faz
Vejo como um quadro clínico em que a pessoa precisa de ajuda para se aceitar, mas com um profissional sem preconceitos.
Vidas passadas explicam.
Penso que são pessoas frustradas, ignorantes e que precisam de mais conhecimento e Deus no coração
Acredito que tudo que está em desordem em nossa mente deve ter um acompanhamento de um especialista, muitos ficam perdidos, o auxílio profissional é muito importante.
Penso que o pensamento são (sic) diferentes.
Idiotice. Ninguém pode obrigar a pessoa ser aquilo que não quer
Que precisam de ajuda pra se encontrar seja no sexo com que nasceram ou não
Não penso sobre essa situação. Entendo uma situacao fora do meu alcance, ciente que nem tudo vou ter o controle, principalmente vindo do outro.
Não acredito que é uma questão de aceitação, e sim de se identificar com seu gênero. Na formação de cada gênese já houve uma modificação de gênero e ainda que nasçam no corpo errado precisam viver seu gênero de identificação.
Não me importo com a opinião dos outros porém tenho medo de sofrer violência (violência contra a mulher, violência contra LGBTQIA+)

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Quando perguntados ***O que você pensa sobre pessoas que não aceitam o seu próprio sexo?***, as respostas entre os grupos cristão, católico e evangélico foi onde se encontrou falas carregadas de preconceito e, até certo ponto, criminosas: *“Tem alguma confusão mental. Nascemos da forma q deveríamos nascer e pronto. Ñ há meio termo.”* (sic) (cristã, mulher, divorciada, 3 filhos); *“Penso que são pessoas frustradas, ignorantes e que precisam de mais conhecimento e Deus no coração”* (evangélica, mulher, casada, 2 filhos). Também foi percebido que essas respostas foram mais comuns entre as mulheres; os homens apresentaram um discurso mais que entendem a sua

posição e que tem livre arbítrio: *“Tenho pena e compreendo a sua posição. Compreendo porque sei que inúmeros anos de falas discriminatórias auxiliaram na formação desse sujeito, mas a pena que sinto hoje esse ser tem acesso a informações libertadoras que se obtém através da educação.”* (homem, cristão, solteiro, sem filhos).

Dentro dos espíritas, os respondentes também concordam com essa mesma ideia: *“Vejo como um quadro clínico em que a pessoa precisa de ajuda para se aceitar, mas com um profissional sem preconceitos.”* (espírita, homem, solteiro, sem filhos).

Com o grupo budista, as respostas permaneceram dentro de uma óptica de aceitação e amor: *“Devem ter apoio para poderem se aceitar.”* (budista, homem, casado, 2 filhas); *“Que é um aspecto da mente humana e que merece ser respeitado, assim como muitos outros”* (budista, mulher, solteira, um filho). Entretanto, algumas respostas já merecem destaque, pois alguns já associam à ignorância e a baixa autoestima: *“Q possuem baixa autoestima e precisam trabalhar para que isso não as afetem emocionalmente”* (sic) (budista, mulher, divorciada, sem filhos). Quanto aos respondentes, ambos os grupos apresentaram respostas comuns quanto à não-aceitação.

3.6 “MEU FILHO NÃO É HETERONORMATIVO. E AGORA?”: A RECEPÇÃO DOS PAIS E MÃES

Quadro 06 – Respostas da primeira pergunta *Enquanto mãe ou pai e sabendo que algum filho ou filha segue uma orientação sexual diferente, como reagiria? Daria algum conselho? Qual?*

Conversaria com ele para que afirmando que ele sempre seria meu filho, independente disso, e que tivesse sabedoria.
Normalmente. Nenhum
Se não traz sofrimento para a outra pessoa envolvida, desejo que seja vivido plenamente. O conselho que daria seria o de evitar a promiscuidade
Normal, que respeitasse todos e se respeitasse.
Natural. Seja sempre você mesmo esse é o conselho que eu daria
Seja feliz meu filho
Diria: não tenha medo, vc é igual a qualquer pessoa, nem mais e nem menos, viva.
Que procure ser feliz.

Nessa lógica maluca do machismo estrutural, tive muitos pensamentos terríveis que me causaram muito sofrimento enquanto meus filhos cresciam. Tenho alguma convicção que não se trata de uma escolha. A pessoa nasce diferente do padrão estabelecido e ponto. Claro que Tenho opinião é leiga, apesar de carregada de muita leitura, inclusive científica, e experiências acumuladas no trato diário com a vida real no cotidiano da advocacia. (De família). Ainda assim, no passado como agora, não tenho respostas para tantas perguntas... Segui criando, conversando, estudando, ouvindo e sem alarde as dúvidas foram desaparecendo e novas perspectivas foram nascendo... A adolescência dos meus filhos foi tb minha ...

Eu trataria como algo normal e buscaria apoiar ele e aconselhar sobre pessoas que não pensam o mesmo e podem fazer maldades.

Triste

Ficaria surpresa e ao mesmo tempo agradecida por ter confiado em mim. Diria que se ele quer isso para sua vida, para não deixar ninguém o maltratar só por causa de sua orientação sexual. Estudar, estudar e estudar. Se amar e se aceitar antes que ele queira que a sociedade o aceite.

Tentaria aconselhar, falando sobre o verdadeiro principio de seu gênero sexual e risco de exclusão que poderá surgir.

Respeito, acima de tudo.

ajudando-o(a) nesse caminho

Que seja feliz e independente de qualquer coisa, siga o caminho do bem, seja temente a Deus e não queira ser melhor que ninguém.

O meu dever como mãe é ensinar sobre fazer o que é certo e orientar sobre as coisas nas quais eu acredito.

Como mãe, eu aceitaria meu filho com qualquer orientação sexual, conselho que eu sempre digo a ele é seja honesto, respeite as pessoas, os animais e a si próprio. Se ama e se cuide.

não sei como seria minha reação. Espero que não precise descobrir.

Falaria que o mundo não está preparado para isso e tentaria ensinar com base na minha fé. Mas que independente de sua escolha no final, eu ainda estaria ao seu lado.

Daria amor e conselhos no sentido de proteção contra possíveis maus tratos.

Ficaria triste, mas não se tem muito o que fazer.

Faria o possível, enquanto pudesse, para mudar isso explicando o correto.

Amaria e procuraria proteger, o mundo costuma ser cruel com quem de alguma forma não segue padrões. O conselho é que de fato ele/ela olhe para si, para dentro de si e veja se algo está errado se o sentimento de alguma forma desperta culpa ou algo parecido.

Faça muito sexo mas com responsabilidade. Use todos os métodos contraceptivos que esteja ao seu alcance e jamais desperdice um bom sexo.

Daria apoio em tudo, ela se respeitando é o que vale.

Eu o amaria ainda mais porque tem um mundo lá fora que o odeia. Eu o aconselharia muito cuidado com as pessoas de sua convivência, seja no trabalho, escola, universidade, porque a intolerância está em alta e muitos são violentos.

Cada ser vem a este plano predestinado a ser o que aceitou antes de reencarnar. normalmente aceitaria.
Apoiaria pois em primeiro lugar não é uma orientação sexual que vai fazer eu deixar de amar meu filho(a)
Eu o amaria independente, os ensinamentos que acredito ensino hoje, sempre pautado no respeito acima de tudo, e no caso só poderia lhe dar meu amor e o respeito que dou aos demais.
Aconselharia.
Aceitaria desde que não fosse promissuo (sic), que soubesse se valorizar.
Acolheria e daria apoio
Na verdade..... Não teria Conselho para esse fim. Eu continuaria amando e abraçando o meu filho sem colocar esse ponto como divisor da minha relação. E, minha orientação séria dele (a) buscar ajuda dentro da terapia, com um psicólogo da TCC.
Sendo conhecedora de princípios bíblicos é angustiante ver uma filha seguir uma escolha diferente da normalidade. Pra mim não está sendo fácil ainda. Mas ao entender que é mais difícil para ela assumir sua identidade sexual, a aconselhei a não se afastar de Deus mesmo sabendo que há condenação. E eu a continuo amando independente da sua escolha.
Não tenho filhos porém reagiria normalmente, sendo de qualquer orientação sexual

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Quando perguntados ***Enquanto mãe ou pai e sabendo que algum filho ou filha segue uma orientação sexual diferente, como reagiria? Daria algum conselho? Qual?***, as respostas entre os grupos cristão, católico e evangélico foi onde se encontrou falas mais dúbias quanto a ideia de orientação X gênero sexual: ***Tentaria aconselhar, falando sobre o verdadeiro principio (sic) de seu gênero sexual e risco de exclusão que poderá surgir***". (mulher, casada católica, 2 filhos). Além disso, dentro desse mesmo grupo, encontraram-se falas que estão associando a vida homoafetiva à promiscuidade: ***"Aceitaria desde que não fosse promissuo (sic), que soubesse se valorizar."*** (homem, casado, evangélico, 1 filho).

No geral, as demais religiões e os grupos sem religião apresentaram comportamento semelhante quanto ao respeito à orientação de cada indivíduo, respeitando-os em seus caminhos e decisões.

3.7 “MEU FILHO NÃO É HETERONORMATIVO. E AGORA?”: A VISÃO DOS PAIS E MÃES

Quadro 07 – Respostas da primeira pergunta *Se algum filho ou filha fosse casar com uma pessoa do mesmo sexo e sua igreja (orientada pela religião) não permitisse, o que você faria? O que diria ao seu dirigente espiritual? Continuaría a frequentar a igreja? Por que?*

Não sei
Continuaría a frequentar e não comentaria nada com ninguém porque a minha vida oriento eu.
Não deixaria de amar meu filho ou filha. Provavelmente trocaria de religião. O amor deve ser colocado acima de aspectos sociais
Não estaria em uma religião assim.
Não sei. Talvez continuasse na igreja... mas acho que não.
Eu iria respeitar a opinião do dirigente e apoiar meu filho e continuaría pq de certo a opinião do dirigente é particular dele
Não, não frequentaria uma religião a qual não me sinto bem ou acolhida.
Isso não acontece no budismo.
Não sei. Essa é uma pergunta que entendo apropriada para quem vivenciou algo parecido. Mas, não podemos fechar as portas para quem acha que suas convicções devem ser respeitadas sempre e as dos outros não !mereçam o mesmo apreço.
Diria pra casar no civil e realizar uma cerimônia entre família e amigos, a igreja já não é algo que frequento muito.
Não
A Igreja deveria acolher o povo. Casaria em outro lugar. Não diria nada. Ele está no direito dele em se negar a participar do evento. Não. Porque meu filho e seu companheiro foram negados. Então ela não é uma Igreja para todos. Não é a casa de Deus, porque Deus jamais rejeitaria um filho seu. Deus não vê igreja Deus enxerga a alma e o nosso coração.
Sim, pois eu continuaría buscando a presença de Deus e pedindo misericórdia sobre nossas vidas.
Nunca parei para pensar nisso, na realidade. Acredito que são três questões distintas.
Ignoraria o q diz a Igreja e daria sermao reverso
Continuaría na minha igreja e aconselharia casarem no civil.
Porque pessoas vão escolher uma religião para casar sabendo que lá tem doutrinas que divergem do que elas acreditam?
Eu não tenho líder religioso, então é complicado responder a está pergunta. Mas eu não ficaria em un lugar que não aceita meu filho.
Não sei informar. não passo pela situação, não saberia qual seria minha reação ou atitude.

Eu não sei responder por agora. Porque não sei como será o futuro. Mas eu iria procurar uma forma de estar com meu filho e estar no lugar que me sinto bem.
Não continuaria na igreja. Não.
Continuaria a frequentar. A minha filha teria que respeitar a decisão da igreja, como eu respeitarei a decisão dela (nesse caso).
Não posso fazer nada. Sei que ele não pode casar os dois. Sim. Continuo na igreja ele casando ou não as pessoas. Quem planta colhe.
É muito difícil dizer o que eu faria ou falaria dado que nunca passei por essa situação, mas faria da mesma forma e eu gostaria de ser tratada. Com respeito e amor. Talvez eu ã ficaria nessa igreja ou talvez sim. Ñ sei o certo.
Não, porque seria uma igreja hipocrisia afinal fala de algo que não pratica.
Mandaria ele ir a merda, e apoiaria o meu filho (a)
Eu nunca seria adepto de uma “religião” que prega este tipo de coisa. Para mim, viveria muito apenas acreditando em Deus e no amor que ele traz ao mundo.
Levaria ele para casar em las Vegas.
Continuaria sim a frequentar pois do mesmo jeito que aceitaria a opção sexual do filho as regras em igreja(sociedade) devem ser seguidas, tudo está em constante evolução e aos poucos as leis e a cultura também evoluem
Sim eu permaneceria, pois como citei lá em cima, eu já conheço os conceitos do lugar, se opto por ficar devo concordar com os preceitos.
Eu explicaria que em respeito a doutrina da palavra que a igreja vive não seria possível, pois assim como a sua opção tem que ser respeitada, a igreja na opção dela também tem que ser respeitada. Eu comunicaria ao líder da igreja e seguiríamos normal com nossas atividades porque a igreja em seu corpo respeita suas doutrinas bem como que vive de outra maneira.
Aceitava. Que a salvação é individual. Sim. Porque as escolhas feitas por meus familiares não influenciam nas minhas escolhas.
Continuaria a frequentar, mas não concordaria com a minha religião quanto a isso.
1 - Como orientação, não contrariar princípios de fé daquela religião, e procurasse uma igreja que tem a mesma visão que a deles. 2 - Nada!!! Entendo e respeitando toda e qualquer contexto de fé e religioso. 3 - Sim!!!! Isso não muda a minha ligação com minha base de fé. (Não sou religioso) 4 - assim como devemos respeitar a orientação sexual de todos, também devemos respeitar a formação de crença de todas as religiões.
Para cada escolha existe uma consequência, independente de ser a lei de Deus ou dos homens. Respeitaria a decisão do líder, pois ele também tem direito de escolher. Mas diria a ele que acredito que Deus ama minha filha independente da sua escolha, porque igreja não é religião, sim pessoas que se reúnem para congregar em um determinado lugar onde é construído uma casa de oração para encontro de pessoas cheias de pecados tentando ser seguidores de Cristo. Continuaria indo a casa de oração, pois não deixo de acreditar na palavra de Deus.
Não frequento igreja atualmente mas seguiria com o casamento do meu filho conforme ele desejasse

A minha religião não interfere em decisões pessoais de seus membros. Ninguém é forçado a entrar ou permanecer na religião. Entretanto, caso um filho meu fosse membro, certamente, saberia o que a religião pensa sobre o casamento entre pessoas do mesmo sexo. Ainda assim ele seria aconselhado pelos dirigentes e, caso não mudasse de ideia, seria desassociado e, nessa condição, poderia continuar frequentando apenas como ouvinte. Em todo caso, eu apoiaria totalmente e continuaria frequentando a minha religião, pois acredito que as pessoas devem se submeter aos padrões de Deus, e não o contrário.

Não continuaria (caso fosse mãe)

Realmente não sei

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Quando perguntados ***Se algum filho ou filha fosse casar com uma pessoa do mesmo sexo e sua igreja (orientada pela religião) não permitisse, o que você faria? O que diria ao seu dirigente espiritual? Continuar a frequentar a igreja? Por que?***, percebeu-se que as respostas, no geral, as pessoas defenderiam as escolhas de seus filhos, sendo alguns respondentes a favor de mudar de igreja, outros seriam desassociados, mas frequentariam, mas, em grande parte, estariam ao lado de seus filhos, independentemente de suas decisões e caminhos percorridos. Ainda assim, há respostas, dentro do grupo cristão, católico e evangélico que são bem homofóbicas: *“Não posso fazer nada. Sei que ele não pode casar os dois. Sim. Continuo na igreja ele casando ou não as pessoas. Quem planta colhe.”* (mulher, casada, evangélica, 3 filhos).

3.8 “MEU FILHO NÃO É HETERONORMATIVO. E AGORA?”: A VISÃO DOS PAIS E MÃES

Quadro 08 – Respostas da primeira pergunta ***“Você acha que se relacionar com pessoas do mesmo sexo ou negar o próprio sexo e querer ter um sexo diferente é pecado? Por que?”***

Nao acho. O importante é ser feliz da forma que se sentir melhor.

Não acredito em pecado

Não. Porque encaro como um aspecto da mente humana

Não, por que seria “pecado” ele deixar de expressar seus sentimentos.

Nao acho pecado. Porque é uma escolha do ser humano

Não. Pra mim é questão de gosto e opinião

Não, somos pessoas antes de qualquer coisa. Todos somos seres humanos.
Não. Apenas um caminho de encontrar a felicidade.
Não acho . Minha concepção de pecado é muito pessoal e intimista. Não existe.
Não, acredito que isso não tenha nada a ver com pecado e sim com escolhas pessoais.
Ridículo
Pela Bíblia sim. A Bíblia foi escrita pelos homens, e desde sempre houveram relações assim. O que Deus diz sobre isso? Não sei. Acho que a promiscuidade não faz bem nem para quem a faz. Chega uma hora que a alma pede aconchego e perdão. Mas quando existe amor, acredito ser abençoado.
Sim, pois temos que viver dignamente (sic) a vontade de Deus.
Não. Mesmo tendo uma religião e sabendo o que prega o Catecismo, na minha perspectiva o conceito de pecado está para além da doutrina. Acho que o importante é a busca pela felicidade e o sentido da vida.
nada de pecado. por que o sexo homoafetivo eh natural, criacao de Deus (sic)
Como a resposta acima supracitada, Deus nos deu o livre arbítrio. Pecado por pecado, já nascemos no pecado.
Sim, de acordo a palavra de Deus, porém nessa mesma palavra relata que todos tem o livre arbítrio para escolher o que achar conveniente para sua vida.
Não acho que seja pecado. Pecado pra mim é matar, roubar, enganar, entre outros.
creio que sim, porque creio e acredito no que a bíblia diz .
Pela religião é pecado. Mas ao meu ver sei que o Pai Celestial nos ama e ele que pode julgar. Isso não cabe a mim.
Não acho que é pecado, pois não é uma escolha.
Sim, é pecado. Porém Deus nos deu o livre arbítrio para que possamos fazer as nossas escolhas.
Sim. Porque é bíblico. É fora do comum da base cristã. Pois o órgão sexual que diz qual sexo a pessoa tem. Não adianta tirar ou mudar. Tudo tá na cabeça da pessoa, no psicológico, na decisão, na liberdade de expressao dela, porém fazer o que é certo é opção.
Tudo que foge do que Deus projetou para nós é pecado. Mas as pessoas confundem abominar o pecado e o pecador. Devemos orientar o que é certo amando a pessoa mesmo ela pecando. Mostrando-lhe o seu erro para que acerte.
Não, como disse Deus se manifesta através de muitas formas através dos nossos corpos seja eles corpos cis ou trans.
Não é, havendo respeito (o próprio) e com o parceiro (a) que ele(a) escolher
Não. O pecado está na mente de pessoas doentes que condenam sem entender o que é amor, estás nunca amaram e nunca foram amadas, vivem como cópias dos outros. Cada um tem o direito de viver o seu sexo e a sua orientação sexual da forma como a pessoa a sente e não dá forma que os outros queiram impor.
Nao, pecado é o julgamento.

Não sei te responder isso. A bíblia diz que sim até onde sei, mas nunca parei para ler e analisar a partir d minha própria interpretacao
Pela bíblia é pecado, e como sigo ela acredito que seja pecado.
É pecado relacionar com o mesmo sexo. E para as outras perguntas eu tb abordo em oração no meu particular respeitando a individualidade de cada um.
Nao acho. O importante é ser feliz da forma que se sentir melhor.
Não acredito em pecado
Não. Porque encaro como um aspecto da mente humana
Não, por que seria “pecado” ele deixar de expressar seus sentimentos.
Nao acho pecado. Porque é uma escolha do ser humano
Não. Pra mim é questão de gosto e opinião
Não, somos pessoas antes de qualquer coisa. Todos somos seres humanos.
Não. Apenas um caminho de encontrar a felicidade.

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

A pergunta ***Você acha que se relacionar com pessoas do mesmo sexo ou negar o próprio sexo e querer ter um sexo diferente é pecado? Por que?*** recebeu respostas bem diversas.

Nos grupos pertencentes ao budismo e outras religiões, bem como os sem religião, as respostas se concentraram no conceito de busca de felicidade, da essência do ser humano, entre outras. Já nos grupos cristão, católico e evangélico, as respostas foram muito mais fortes no sentido de um pecado: “*Pela bíblia é pecado, e como sigo ela acredito que seja pecado.*” (mulher, casada, evangélica, 2 filhos); “*É pecado relacionar com o mesmo sexo. E para as outras perguntas eu tb abordo em oração no meu particular respeitando a individualidade de cada um*” (homem, divorciado, evangélico, 2 filhos).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa ainda se encontra em andamento, mas já é possível perceber que esse tema é relevante e carece ainda de muita discussão.

Um dos desafios dessa pesquisa se refere ao acesso aos respondentes de maneira mais ampla, pois o tema ainda é um tabu e muitos ainda não querem discutir ou debater acerca de uma temática tão delicada e importante.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Thaís de Matos; BARBOSA, Rita Cristina. **Até que a morte os separe: um estudo sobre a percepção religiosa e a violência doméstica**, In: HERGESEL, João Paulo; FREITAS, Patrícia Gonçalves de. (org.). Ciências Sociais em diálogo. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora E-publicar, 2022. v. 2, p. 203-220.

BARBOSA, Rita Cristiana. **Mulheres e formação docente em tempos de TIC: narrativas de experiências de inclusão, competências e empoderamento na UFPB virtual**. João Pessoa, 2015. Tese de doutorado.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de, ANDRADE, Fernando César B., JUNQUEIRA, Rogério D. (2009). **Gênero e diversidade sexual – um glossário**. João Pessoa-PB: Editora Universitária / UFPB.

GONÇALVES, M. C.; GONÇALVES J. P. **Gênero, identidade de gênero e sexualidade: conceitos e determinações em contexto social**. Revista Ciências Humanas - Educação e Desenvolvimento Humano, v14, e25, 202, p. 1-6.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **“A homofobia não é um problema. Aqui não há gays nem lésbicas!”** Estratégias discursivas e estados de negação da discriminação por orientação sexual e identidade de gênero nas escolas. Revista de Psicologia da UNESP 9(1), 2010. p. 123-139.

KERN, F. A. & SILVA, A. L. **A homossexualidade de frente pro espelho**. PSICO, 40(4), 2009, p. 508-515.

LOURO, Guacira L. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, D. (Org.). **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 85-109.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.7-45

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

PISCITELLI, A. Gênero: a história de um conceito. In: Almeida, H. B. & Szwako, J. (Org.). **Diferenças, igualdade**. Campinas: Berlendis, 2009, p.116-150

RITA CRISTIANA BARBOSA - Professora do Curso de Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: ritacristianab@cchsa.ufpb.br

THAÍS DE MATOS BARBOSA - Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: thais.m.barbosa@gmail.com

CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA: A ATUAÇÃO DO GRUPO DE PESQUISA GÊNERO, CORPO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

Alessandra Pavolin Pissolati Ferreira
Luciana Aparecida Siqueira Silva
Lourdes Maria Campos Corrêa
Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Quais temas e/ou conteúdos podem ser ensinados na escola? Quais conhecimentos e verdades podem compor o currículo escolar? Cabe ou não ao livro didático a veiculação de informações e conhecimentos sobre os gêneros e as sexualidades? As respostas a tais perguntas são diversas, e, de modo igual, fontes de sua produção. Sem dúvida alguma que tal multiplicidade está relacionada com os variados campos de disputas em torno da educação escolar. Tais campos, movimentam interesses e projetos de sociedade, de nação e têm na educação escolar o lugar e espaço de realização do tipo de indivíduo, pessoa e sujeito que lhes convém. Em sendo assim, assistimos e participamos de muitas disputas sobre, por exemplo, se cabe ou não à educação escolar, e, aos materiais que nela circulam, a abordagem das dimensões do gênero e das sexualidades no processo de escolarização.

No tocante ao gênero e à sexualidade, as ações de grupos e movimentos políticos, religiosos, do mercado financeiro e da sociedade civil se aliam e pactuam a tomada da educação pública, o ataque e a eliminação de direitos conquistados por mulheres e população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexuais, Agênero e outras (LGBTQIA+). Estas ações coadunaram com o avanço de políticas neoliberais,

marcando de forma indelével o período dos anos decorridos, particularmente, entre 2016 e 2022. No contexto referido, as propostas de inserções do debate de gênero e sexualidade, no Plano Nacional da Educação e na Base Nacional Comum Curricular, foram tomadas de assalto.

Frente ao assalto supracitado, um conjunto de pesquisadoras e pesquisadores do campo da Educação, das Ciências Humanas e de outras áreas, reagiram e mantiveram a reiteração do dever da escola e da educação escolar, em sociedades democráticas, de não retroceder na tarefa de assegurar a disseminação e produção de conhecimentos múltiplos e plurais. Neste sentido, elas e eles se mantiveram em defesa da relevância do debate de gênero e sexualidade nos diversos campos disciplinares e nos materiais didáticos avaliados e distribuídos pelo governo federal no Brasil nas escolas públicas.

Na condição de pesquisadoras vinculadas ao Grupo de Pesquisa Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação (GPECS)¹ do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Educação em Ciências e Matemática, da Universidade Federal de Uberlândia, nos aliamos a defesa da liberdade de cátedra nos espaços escolares e a perspectivas críticas e pós-críticas na produção de nossas investigações sobre os atravessamentos de corpos, gêneros, sexualidades e educação. Nesse movimento de alianças, assumimos, junto a outros/as pesquisadores/as, que a escola ensina modos de ser e estar em sociedade, sendo nela e por ela (re)produzidos saberes sobre corpos, gêneros e sexualidades (RIBEIRO et al., 2015; FERREIRA, 2020; SIQUEIRA-SILVA, 2022).

Assim, se por um lado, a escola e os materiais que nela circulam podem educar “[...] para um modelo único de vivência sexual, descartando qualquer outra forma e vivência criativa que, como humanos, somos capazes de produzir” (SILVA, 2014, p. 43), por outro, ao assumir as dimensões de gênero e sexualidade como parte do currículo, podem “[...] contribuir para a promoção, respeito e valorização da diversidade sexual e de gênero, colaborando para o enfrentamento da violência sexista e homofóbica; e, principalmente, para uma educação para a sexualidade” (RIBEIRO et al., 2015, p. 78). À vista disso, temos ocupado os territórios da educação escolar na defesa por um currículo e uma Educação em Ciências e Biologia implicados político, cultural e socialmente.

Nos caminhos que temos trilhado e traçado, nos debruçamos a pensar sobre como os livros didáticos, especialmente aqueles adotados e distribuídos pelo governo federal através do Programa Nacional do Livro Didático

1 Grupo liderado por Elenita Pinheiro de Queiroz Silva (<http://lattes.cnpq.br/3140638814052182>), com participação efetiva de Ana Maria de Oliveira Cunha (<http://lattes.cnpq.br/8454453778087200>), como vice-líder do grupo, no período de 2012 a 2021, ano de sua aposentadoria.

(PNLD), têm (re)produzido saberes sobre corpos, gêneros e sexualidades². Assumimos que o livro didático, para além de ser “[...] um mero material de apoio à prática docente, é um registro privilegiado do que, em determinado momento da história, pode ser dito e do que é (pode ser) silenciado” (SIQUEIRA-SILVA, 2022, p. 81). Posto isso, objetivamos no presente texto discutir como os livros didáticos de Biologia produzem saberes sobre gêneros e sexualidades e apontar para os trabalhos apresentados no VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade (2022), no Eixo Temático (ET) - 20, intitulado “Gêneros e Sexualidades na escola: em foco os materiais (para)didáticos e a atuação docente”. Na primeira parte, tecemos algumas considerações sobre o PNLD e os modos de pensar o livro didático para, em seguida, apresentar o que temos encontrado em nossas investigações acerca das dimensões de gênero e sexualidade em livros didáticos de Biologia e dos trabalhos apresentados no ET-20, e, por fim, as nossas considerações finais.

MODOS DE PENSAR O LIVRO DIDÁTICO

Assentadas na concepção de que o livro didático pode ser considerado “[...] um produto cultural dotado de alto grau de complexidade” (MIRANDA; DE LUCA, 2004, p. 124), tomamo-lo como um registro privilegiado do que é dito e do que é silenciado, em diferentes momentos, no espaço escolar. Essa produção (o livro didático), pode ser tomada como artefato cultural (MARTINS, 2016), mas também como mercadoria, já que movimenta de forma intensa o mercado editorial no Brasil, influenciado pelo capital internacional (CASSIANO, 2013).

Para além de produto cultural e mercadoria, o livro didático pode ser ainda considerado como um dispositivo, se olhado a partir de perspectivas foucaultianas (SIQUEIRA-SILVA, 2022; SILVA; PARREIRA, 2013). Nesse sentido, Silva e Parreira (2013, p. 3), verificam que “[...] a intencionalidade de capturar, orientar, determinar, modelar, controlar e assegurar modos de ensinar e de aprender [...]” se configuram no livro didático. Para elas, este tipo de livro é atravessado pelo dispositivo da sexualidade, e também se configura como um dispositivo.

2 O grupo desenvolve pesquisa como a que favoreceu a produção deste texto - “Saberes sobre corpo, gênero e sexualidades em manuais escolares/livros didáticos de Biologia e Sociologia Brasil/Portugal”, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Processo nº 302399/2017-0 e coordenada pela Profa. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva.

Ribeiro e colaboradoras (2016, p. 80) defendem que livros didáticos sejam tomados como dispositivo, ao considerarem que eles “[...] são compostos por textos, imagens e atividades diversas, marcados por orientações sobre o que os alunos/as e professores/as devem fazer”. Para as pesquisadoras, a linguagem pensada para compô-lo “[...] orienta, determina, modela e intercepta estes sujeitos para um determinado modo de operar com o livro e suas lições” (RIBEIRO, et al, 2016, p. 80).

Acerca desse entendimento, os saberes sobre a diferença sexual, assentados nos campos das ciências biomédicas, ao (re)afirmarem binarismos, tornam-se um dos temas organizadores do saber escolarizado das Ciências Biológicas. Alinhada a essa compreensão em torno do livro didático, Siqueira Silva (2022, p. 202) considera que o livro didático, ao fazer parte da materialização de políticas públicas do campo da educação, participa “[...] da determinação de quais seres humanos deverão se manter vivos/as, e quais deverão ser retirados/subtraídos das organizações sociais, culturais, educativas”.

Em contextos de recrudescimento do conservadorismo, os espaços escolares, enquanto instituições de sequestro³ (FOUCAULT, 2021), são alvos privilegiados de políticas de apagamento das discussões que perpassam as dimensões de corpos, gêneros e sexualidades. As instituições de sequestro colocam em operação o poder da norma a partir do poder disciplinar, produzindo corpos cada vez mais dóceis e úteis, inserindo-os na norma, em qualquer momento social. Desse modo, o poder disciplinar não vem de fora pra dentro, ele é internalizado, produzido por meio de discursos, a ponto de não ser estranhado, sendo a escola uma das mais poderosas instituições que faz operar o poder disciplinar, produzindo imbricações com a sociedade.

A partir dessa compreensão, entendemos que saberes escolarizados que atravessam as dimensões de corpos, gêneros e sexualidades, materializados pelos e nos livros didáticos de Biologia, não são produzidos de modo descolado dos aspectos sociais, políticos, econômicos de um dado espaço-tempo. Eles fazem parte da constituição de modos de pensar e viver as sexualidades de toda uma geração de pessoas que se formam, (de)formam e se (trans)formam nos contextos escolares.

3 Michel Foucault, na obra *Vigiar e Punir* (cuja primeira edição data de 1987, tendo as citações deste texto feitas a partir de sua reedição de 2021), apresenta a escola como uma instituição de sequestro, um local onde indivíduos têm seu espaço delimitado durante longos períodos, sendo uma das instituições modernas que tem a função de modelar, ou ainda, docilizar o corpo estudantil com o objetivo de manipular e disciplinar seus comportamentos e condutas.

CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES: SITUANDO PESQUISAS EM POLÍTICAS E LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA

No que se refere às dimensões de gêneros e sexualidades, já no primeiro edital do PNLD – Ensino Médio, elas tangenciavam o processo de avaliação dos livros didáticos. Assim, era critério de exclusão⁴ da obra no PNLD a veiculação de

[...] estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, condição de deficiência, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos (BRASIL, 2015, p. 33).

Além disso, o Guia do livro didático - Biologia (documento produzido para orientação da escolha do livro didático na escola, por professoras/es), do edital supracitado, sinalizava para as relações entre os saberes do campo e as dimensões de gênero e sexualidade. Na edição do Guia de 2012 do PNLD, defendeu-se que a Biologia pode possibilitar o reconhecimento da discriminação de gênero, e que uma abordagem crítica às “questões” de gênero e sexualidade pode contribuir na construção de uma sociedade cidadã (BRASIL, 2011). Já nas edições de 2015 e 2018, o Guia aponta⁵ para as abordagens das dimensões de gênero e sexualidade nos livros didáticos de Biologia, sinalizando que a escola e a disciplina desempenham papel importante no enfrentamento das discriminações, violências e preconceitos de gênero e sexualidade (BRASIL, 2014, 2017c). No entanto, essas discussões desaparecem, permanecendo breves menções sobre gêneros e sexualidades no texto, tanto do Guia do Objeto 1

4 Em todas as edições do PNLD em que foram selecionadas obras para o Ensino Médio, PNLEM 2007, PNLD 2012, PNLD 2015, PNLD 2018 e PNLD 2021, esse critério esteve presente, ainda que a grafia do mesmo tenha sofrido alterações nas diferentes edições (Ver: Brasil (2005, 2010, 2015, 2019). No campo teórico em que estamos situadas a linguagem é cultura-dependente e está imbricada em relações de poder. Diante disso, defendemos que a escolha das palavras utilizadas no registro desse critério nos diferentes editais do PNLD são significadas em um determinado espaço-tempo o que possibilita pensar nas tramas e negociações que vão sendo produzidas, o que pode ou não ser dito (e escrito) acerca das dimensões de gêneros e sexualidades.

5 No Guia do PNLD 2012 a seção é intitulada “Relações étnico-raciais, sexualidade, corpo e relações de gênero nas obras didáticas” e em 2018 “Sobre a sexualidade e as identidades de gênero”.

como do Objeto 2, do PNL D 2021⁶, silenciando suas dimensões socioculturais. Ainda assim, em todas as edições que avaliaram e distribuíram livros didáticos de Biologia, o PNL D se comprometeu com as discussões de gêneros e sexualidades, sendo que o que é mobilizado no programa - nos editais, guias e obras aprovadas - fornece pistas para pensar o que é preconizado, bem como o que é/pode ser dito e silenciado acerca das dimensões de gênero e sexualidade nos atravessamentos com a educação escolar e a Educação em Biologia.

O PNL D e os livros didáticos de Biologia têm sido objeto de nossas investigações como pesquisadoras vinculadas ao GPECS⁷ e de nosso exercício profissional como docentes da Educação Básica⁸. Nesses territórios que vamos ocupando em diferentes espaços-tempos, somos interpeladas pelas dimensões de gêneros e sexualidades e seus atravessamentos com a educação em Ciências e Biologia. De acordo com Silva (2014)

A escolarização dos corpos e sexualidades sempre foi objeto da escola. A escola pratica e praticou pedagogias das sexualidades, dos gêneros e dos corpos. E o fez à medida que instigou e produziu formas particulares de masculinidades e de feminilidades; à medida que produziu currículos comprometidos com a educação sexual e a higienização sexual dos corpos. (SILVA, 2014, p. 67)

- 6 Destacamos a campanha intitulada *Adolescência primeiro, gravidez depois – tudo tem o seu tempo*, com o slogan *Eu escolhi esperar*, lançada em fevereiro de 2020 e atrelada ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH) e ao Ministério da Saúde (MS). Tal iniciativa faz parte de um amplo projeto de cerceamento de condutas sexuais, em curso no Brasil, a partir da ascensão de um grupo de extrema-direita ao Governo Federal, iniciado em janeiro de 2019.
- 7 Um dos projetos de pesquisa que o grupo se debruçou foi a pesquisa intitulada *Saberes sobre Corpo, Gênero e Sexualidades em Manuais Escolares/Livros Didáticos de Biologia e Sociologia – Brasil/Portugal*, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e coordenado pela Profa. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva. No âmbito da pesquisa foram desenvolvidas iniciações científicas, trabalhos de conclusão de curso, dissertações de mestrado, teses de doutorado, relatórios de pós-doutoramento, bem como comunicações científicas no formato de resumos, artigos, capítulos de livros. Como exemplo citamos a dissertação de mestrado e teses de doutorado das autoras, a saber: Ferreira (2020); Corrêa (2017) e Siqueira-Silva (2022), respectivamente.
- 8 Alessandra e Luciana atuam como docentes da Educação Básica nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente. Elenita atuou como professora da Educação Básica por 12 anos e Lourdes por 6 anos. Atualmente, Elenita é docente universitária e Lourdes Técnica em Assuntos Educacionais, ambas na Universidade Federal de Uberlândia. Lourdes atuou como professora de Ciências no Ensino Fundamental de 2012 a 2022 e como Analista Pedagógica no Ensino Fundamental, de 2020 a 2022.

Nos territórios escolares, geralmente, são as professoras e professores de Ciências e Biologia que são convocados/as a dizer sobre gêneros e sexualidades. Esse fenômeno é resultado da consolidação das Ciências Biológicas como um dos campos científicos autorizados a produzir conhecimentos sobre corpos, gêneros e sexualidades, uma vez que se ocupa do estudo dos diferentes organismos e formas de vida, dentre elas, em aliança com as Ciências Médicas, a vida humana. A produção de conhecimento nesse campo, alicerçada em uma matriz teórica positivista, “[...] por sua tradição, pelas pessoas que o fazem, pelo método que emprega etc., tem sido entendido como completamente imune a quaisquer ideias, valores, interesses, costumes, crenças, políticas, etc.” (SANTOS, 2000, p. 243).

Embora os estudos culturais, sociais e feministas da ciência rompam com essa compreensão de ciência, inscrevendo-a político, social e culturalmente, e façam defesa da produção de conhecimento, e do conhecimento biológico, situado, interessado e localizado (FERREIRA, 2020); ela produziu (e ainda produz) efeitos no campo da Educação em Biologia, especialmente, quando nos apresenta um corpo fatiado, morto e descolado dos contextos subjetivos, culturais. Dos contextos da ordem dos desejos. Serão, precisamente, o corpo e a história da Biologia reivindicados para dizer de gêneros e sexualidades. Corpo e história que acionam discursos. Diante disso, em nossas investigações, temos olhado para os livros didáticos de Biologia, buscando compreender os saberes sobre corpos, gêneros e sexualidades que são (re)produzidos e veiculados pelos/nos livros, com intuito de pensar sobre os mecanismos/estratégias acionados por esses livros. Livros que podem operar lógica(s) de pensamento e sentimentos que podem provocar (ou potencializar) rupturas à ordem dada.

O livro didático de Biologia tem sido objeto de nossas investigações desde a primeira edição do PNLEM – Programa Nacional do Ensino Médio datado de 2007. Com isso, acompanhamos as mudanças ocorridas, tanto nos decretos e resoluções que normatizam e regulamentam o processo de seleção, avaliação e a distribuição de livros, bem como das políticas e documentos educacionais, como os Planos Nacionais de Educação (PNEs), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a BNCC, que por eles são acionados. Assim, foi possível (re)conhecer as (des)continuidades das dimensões de gêneros e sexualidades, bem como as possíveis alianças e distanciamentos das produções de corpos, gêneros e sexualidades dos/nos livros da produção de conhecimento do campo dos Estudos de Gênero e Sexualidade.

Os corpos que povoam os livros didáticos de Biologia adquirem o *status* de “natural”, “universal”, “que existe como coisa em si”, como nos ensina Santos (2018). Um corpo que é dado *a priori*, antes da inteligibilidade social, e

por isso deve ser lido como um corpo que, produzido pelas ciências biológicas e biomédicas, é “neutro” e também “modelo” de ser humano. Esse corpo, no entanto, envolve uma complexa rede de saber-poder (FOUCAULT, 2017). Produz noções de gêneros e sexualidades assentadas em um alinhamento sexo/gênero/desejo, como nos ensina Judith Butler (2003). Para tanto, a anatomia, a fisiologia, a genética e a endocrinologia são acionadas para dizer da materialidade dos corpos que habitam as páginas dos livros a partir de uma lógica-determinista, mesmo quando a própria biologia dos corpos possibilita outros modos de existência.

Silva (2014, p. 68) afirma que “a Genética não menciona, fora do cenário das aberrações, outras existências e padrões sexuais em humanos”. É exatamente esse o lugar que, em uma de nossas investigações⁹, estão posicionadas a intersexualidade¹⁰ e o corpo intersexo. Eles não são nomeados pelos/nos livros. Contudo, eles aparecem nos capítulos destinados às síndromes e anomalias genéticas do sexo, especificamente quando o livro faz menção às síndromes de Turner e Klinefelter - condições intersexuais (SIQUEIRA-SILVA, 2022). São posicionadas como “doença”, “problema”, “erro”, “aberração”, e, como tais, são prescritas intervenções cirúrgicas que têm como objetivo adequar as genitálias atípicas, fora da norma binária (SIQUEIRA-SILVA, 2022).

Teóricas feministas deslocaram a dimensão do gênero de um suposto campo inato/biológico, apontando para o caráter social e cultural do gênero. Butler (2003) nos provoca a pensar o sexo como uma produção discursiva. Para a autora: “[...] o gênero não está para a cultura assim como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual ‘a natureza sexuada’ ou ‘um sexo natural’ é produzido e estabelecido como ‘pré-discursivo’, anterior a cultura” (BUTLER, 2003, p. 25). Ela defende que operar com sexo como um domínio pré-discursivo é uma forma de assegurar a estrutura binária do sexo (BUTLER, 2003).

Em sua tese, uma das autoras deste texto, Siqueira-Silva (2022), nos possibilita afirmar que, ao pensar o corpo intersexo e a intersexualidade nos livros didáticos de Biologia, a partir das proposições de Butler, é possível perceber como gênero opera na construção do sexo e como o padrão binário do sexo, como única possibilidade

9 A investigação sobre a intersexualidade e os corpos intersexo em livros didáticos de Biologia foi desenvolvida pela Profa. Dra. Luciana Aparecida Siqueira Silva em sua tese de doutorado intitulada “Intersexualidade e corpos intersexo em livros didáticos de Biologia (PNLD 2012-2018)” disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/36270>

10 A intersexualidade é uma condição de materialidade corporal humana em que sujeitos manifestam algum grau de ambiguidade genital e/ou reprodutiva.

de existência, não se sustenta no campo da materialidade dos corpos. Para a autora, os corpos intersexo, ao borrarem os limites do sistema binário e dicotômico do sexo, são reposicionados por meio da linguagem nos livros didáticos de Biologia em um padrão binário de alinhamento sexo/gênero/desejo. Diante disso, o livro didático de Biologia acaba por produzir noções de corpos, sexo, gênero em uma intrincada rede de saberes e de poderes, que desconsidera configurações de existência que a vida humana e a biologia são capazes de produzir.

Essas produções dos livros didáticos não se encerram na dimensão da intersexualidade. O padrão binário de gênero é instaurado no/pelo livro didático. Mulheres e homens são as únicas vivências de gênero possíveis neles. Elas e eles são fabricadas/os por meio de características cromossômicas, genitais, hormonais e fisiológicas. Assim, os hormônios, por exemplo, são generificados - hormônios femininos e masculinos - e apropriados para justificar/explicar diferenças e desigualdades de gênero (FERREIRA, 2020). Os corpos “masculinos” e “femininos”, de “homens” e de “mulheres” vão sendo produzidos e posicionados pelos/nos livros.

Em sua dissertação de mestrado, Ferreira (2020)¹¹ ao investigar as Mulheres da Ciência nos livros didáticos de Biologia, discute o modo como os livros didáticos operam com as noções de ciência e de cientista. Para ela, o modo é androcêntrico e a ciência continua sendo reiterada como reduto masculino. A autora conclui que as [poucas] mulheres da ciência que aparecem nos livros didáticos de Biologia são brancas, o que contribui para a manutenção da imagem de cientista de um corte étnico-racial e de gênero que reitera a figura do homem branco. Assim, o livro didático de Biologia produz noções de gêneros também quando em suas páginas traz alguns sujeitos [e não outros] e os posiciona em determinados espaços sociais. Portanto, para além de admitir apenas o padrão binário e dicotômico de gênero como possível para os seres humanos, o livro (re)produz modos de ser homem e ser mulher na sociedade, pertencimentos étnico-raciais e de classe.

As pesquisas supra referidas reiteram que, em sua ampla maioria, os livros didáticos abordam a sexualidade humana ancorados na noção de sexo biológico e na biomedicina. Eles continuam operando com discursos binários de saúde X doença e na prescrição de comportamentos sexuais e de modos de vivência da sexualidade, como afirmado por Ribeiro *et al.* (2015). Assim, as discussões sobre as Infecções Sexualmente Transmissíveis

11 A investigação sobre as Mulheres da Ciência em livros didáticos de Biologia foi desenvolvida pela Profa. Ma. Alessandra Pavolin Pissolati Ferreira em sua dissertação de mestrado intitulada “As Mulheres da Ciência: uma análise dos livros didáticos de Biologia aprovados no PNLD 2012, 2015 e 2018” disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/30354>

(ISTs), métodos contraceptivos, puberdade, Aids, entre tantas outras, nos fornecem pistas para pensar como essas prescrições permanecem em mobilização pelos livros didáticos de Biologia.

Em outra investigação de pesquisadora de nosso grupo, a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) e o Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV) foram objetos de análise em livros didáticos de Biologia¹². Os achados da pesquisa apontaram para o modo como são priorizados os saberes biomédicos sobre o HIV e a AIDS. Neles, a história da epidemia é contada, centralmente, a partir das conquistas médicas, não havendo referências a movimentos sociais ou à estigmatização de grupos sociais. Em alguns livros, a adoção dos termos “grupo de risco” e “comportamento de risco” foi identificada para abordar a vulnerabilidade ao HIV (CORRÊA, 2017).

Além disso, os livros enfatizam a responsabilidade do sujeito soropositivo na transmissão do vírus, pontuando a importância do uso de métodos contraceptivos de barreira, especialmente o preservativo masculino, fidelidade, entre outros aspectos que enfatizam uma dominação dos corpos e padronização de um comportamento sexual particular. Os livros “[...] não apresentam as alternativas de prevenção, como medidas de profilaxia pré e pós-exposição e nem o fato da diminuição do número de vírus, a níveis mínimos, reduzir a probabilidade de transmissão” (CORRÊA, 2017, p. 141).

Assim, nos movimentos que construímos nas referidas investigações, entendemos que o livro didático de Biologia opera na construção de noções de gêneros e sexualidades a partir de uma lógica binária e determinista de alinhamento sexo/gênero/sexualidade. Como pesquisadoras e professoras, “acreditamos na Educação em Biologia livre do determinismo que nos aprisiona em redes discursivas e que eliminam a diferença [...] apostamos que a Biologia [...] apresenta potencialidades para outras configurações discursivas acerca da ideia de sexo e de gênero” na escola (SIQUEIRA-SILVA, 2022, p. 204).

Entretanto, em nossas investigações encontramos livros didáticos de Biologia com sinais de possíveis fraturas no discurso determinista. Por exemplo, quando localizamos o questionamento acerca da utilização do termo “aberrações cromossômicas” para abordar outras possibilidades de configurações cromossômicas; quando em texto complementar indica a ruptura com o alinhamento sexo/gênero na produção das identidades de gênero

12 A investigação sobre a intersexualidade e os corpos intersexo em livros didáticos de Biologia foi desenvolvida pela Dra. Lourdes Maria Campos Corrêa em sua tese de doutorado intitulada “AIDS nos livros didáticos de Biologia: PNLEM 2007, PNLD 2012 e 2015” disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/20977>

(SIQUEIRA-SILVA, 2022); quando apresentam maior número de mulheres como sujeitos que produzem ciência, reconhecendo o viés androcêntrico da ciência (FERREIRA, 2020); quando retiram a ideia de “promiscuidade” como “fator de risco” para infecção do vírus HIV e mencionam os direitos das pessoas vivendo com HIV e AIDS (CORRÊA, 2017). Mesmo que em breves passagens, alguns livros sinalizam para microfissuras nas prescrições, normalizações e normatizações de gêneros e sexualidades. No entanto, no conjunto geral, os livros mantêm lições sustentadas nos binarismos, nas prescrições e no determinismo biológico.

Nesse movimento, vamos habitando diferentes territórios, produzindo pesquisas e ações/atividades de ensino e extensão, estabelecendo alianças e tecendo redes com pesquisadores/as implicados com as discussões de corpos, gêneros, sexualidades em interface com a educação. Diante disso, propusemos no VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade um Simpósio Temático, intitulado “Gêneros e Sexualidades na escola: em foco os materiais (para)didáticos e a atuação docente” com intuito de articular um espaço de socialização de estudos teóricos e empíricos, de diferentes campos disciplinares, que tenham como preocupação os saberes sobre gêneros e sexualidades que têm sido (re)produzidos por materiais didáticos e mobilizados pela atuação docente na escola, bem como as possíveis resistências presentes nesses materiais e as estratégias da atuação de docentes no enfrentamento a estas questões de gênero no tempo presente.

Um conjunto de nove trabalhos e um total de quinze autores/as, socializaram suas investigações no ET-20. Dentre eles, há trabalhos que se debruçaram sobre os livros didáticos de ciências e biologia, cujos resultados apontam para as seguintes ideias: a função ativa do livro didático na circulação de noções que vinculam o sexo biológico à sexualidade (BOLZAN; PALHARINI, 2022); a prevalência das funções biológicas para a apresentação do corpo masculino (COSTA; DUARTE; SÁ-SILVA, 2022); a produção da imagem da ciência como reduto masculino que apaga e invisibiliza mulheres da ciência (FERREIRA, SILVA, 2022); o predomínio do enfoque dos discursos biológicos nos estudos sobre o corpo humano (MARONN; RIGO, 2022).

A produção de materiais e estratégias didáticas para abordar as dimensões de gênero e sexualidade foi um eixo de discussão no âmbito do ST. Os trabalhos que nos convidaram a olhar para além do livro didático também nos deslocaram do campo das Ciências e Biologia, as áreas historicamente autorizadas a dizer de corpos, gêneros e sexualidades na escola, para pensar o Ensino de Língua Inglesa, de Artes e da Matemática. Os trabalhos apresentaram diferentes estratégias e recursos desenvolvidos pelos/as autores/as que contribuem para pensar sobre como essas discussões podem ser articuladas nas aulas de diferentes componentes curriculares a partir de materiais

didáticos que considerem as dimensões de gênero e sexualidade. Assim, foram apresentados os seguintes trabalhos: “Materiais didáticos feministas para o ensino de língua inglesa”, desenvolvido por Cavalcanti (2022); “Discursos cinematográficos de gênero e ciência: reflexões na escola”, de autoria de Correia e Heerdt (2022).

Propondo alternativas para a abordagem de questões que permeiam a comunidade LGBTQIA+ nas aulas de matemática foi o objetivo de Lopes e Oliveira (2022) ao produzirem o trabalho “Propostas de como abordar questões que permeiam a comunidade LGBTQIA+ nas aulas de matemática”. Ao longo do texto, o autor e a autora dedicam-se a detalhar o desenvolvimento de duas metodologias para a abordagem de temáticas relativas às dimensões de gênero e sexualidade em aulas de matemática e concluem que “[...] é possível e importante de se trabalhar a respeito de questões de sexualidade e gênero nas aulas de matemática” (LOPES; OLIVEIRA, 2022, p. 7).

Três trabalhos apresentam as sequências ou estratégias didáticas cujo pressuposto se assentou na importância e necessidade de abordagem, na escola, de questões que atravessam as dimensões de gênero e sexualidade, como o sexismo e a posição da mulher nas propagandas (CAVALCANTI, 2022), as mulheres e o racismo na ciência (CORREIA; HEERDT, 2022), bem como questões que atravessam a comunidade escolar LGBTQIA+ (LOPES; OLIVEIRA, 2022, p. 7). A discussão sobre a atuação docente também se fez presente no trabalho intitulado “Concepções de professores e alunos sobre sexualidade: abordagem dessa temática no contexto de um instituto federal de educação, ciência e tecnologia” de autoria de Badarane e Freitas (2022). Elas investigaram as concepções de docentes e discentes sobre sexualidade. Analisamos que o ET-20 alcançou os objetivos propostos e construiu um espaço de encontro, discussão e compartilhamento de experiências e investigações sobre as dimensões de gêneros e sexualidades em materiais (para)didáticos e na atuação docente. Os trabalhos que compuseram o ET oportunizaram pensar diferentes aspectos que atravessam a educação e a escola, como os documentos que orientam e normatizam currículos, os materiais didáticos que circulam na escola, bem como a atuação docente e discente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ideias que produzem o apagamento, a invisibilização, a exclusão e o extermínio de corpos, gêneros, sexualidades, portanto, de certos modos de existência, perpassam e assombram todos os espaços que compõem o contexto da escola. Nela, não nos é possível deixar de fora os espaços dos livros didáticos. Estes livros, além de representarem a materialização de uma importante política pública de educação em nosso país, em termos de

investimento financeiro e pedagógico, representa um tipo de texto que carrega verdades sobre o que e como pode e deve ser ensinado conteúdos e práticas. Eles carregam práticas, gestos, enfim, verdades. Carregam modos de pensar e de existir, tendo como solo fecundo os supostos saberes das ciências da vida – a Biologia. Neste sentido, podemos afirmar, tanto a partir das pesquisas que realizamos quanto daquelas apresentadas no ST-20: “Gêneros e Sexualidades na escola: em foco os materiais (para)didáticos e a atuação docente”, eles ainda estão amplamente comprometidos a um modelo explicativo que reitera o padrão binário e da cisheteronormatividade.

Silva afirma que “no campo dos estudos de gênero, corpo, sexualidade e educação, há várias apostas. Uma delas é a de que não renunciamos à escola, mas entendemos que para que ela possa ascender a outros universos cabe pensá-la estabelecendo outras redes” (SILVA, 2014, p. 75). Estabelecer outras redes pode ser confiar na aposta de que mesmo que o livro didático de Biologia funcione como um dispositivo que reitera um modelo único de existência, ele não é capaz de cercear as intensidades da vida humana. A vida sempre escapa e, a partir desses escapes, no movimento vivo que a escola produz, outras redes são possíveis, outras vidas são (re)criadas. E aí está o marco do campo em que nos colocamos em disputa: a de não desistimos da escola nem tampouco da possibilidade de criação de uma Educação em Biologia que prime pelas diferenças e multiplicidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2012: biologia – guia de livros didáticos – Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB/FNDE, 2011. 76 p. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio>. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2015: biologia – guia de livros didáticos – Ensino Médio** Brasília, DF: MEC/SEB/FNDE, 2014. 80p. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para serem incluídas no catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM) 2007**. Brasília, DF: MEC/SEB/FNDE, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2012**. Brasília, DF: MEC/SEB/FNDE, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2015**. Brasília, DF: MEC/SEB/FNDE, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018**. Brasília, DF: MEC/SEB/FNDE, 2015. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018> . Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decree-to/D9099.htm. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: biologia – guia de livros didáticos – Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB/FNDE, 2017c. 92 p. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/11148-guia-pnld-2018>. Acesso em: 15 jan. 2023.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

COLLING, Leandro. O que perdemos com os preconceitos. **Revista cult**: Dossiê-ditadura heteronormativa, São Paulo, n. 202, ano 18, p. 22-25, jun. 2015.

CORRÊA, Lourdes Maria Campos. AIDS nos livros didáticos de Biologia: PNLEM 2007, PNLD 2012 e 2015. 2017.196 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, UFU. Uberlândia, MG, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/20977>. Acesso em: 02 fev. 2023.

FERREIRA, Alessandra Pavolin Pissolati. As Mulheres da Ciência: uma análise dos livros didáticos de Biologia aprovados no PNLD 2012, 2015 e 2018. 2020. 140 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020>.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhon Albuquerque. 6 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GONÇALVES, Paulo Celso Costa. Políticas públicas de livro didático: Elementos para compreensão da agenda de políticas públicas em educação no Brasil. 2017. 233 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, UFU. Uberlândia, MG, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/19891/1/PolíticasPublicasLivro.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MACEDO, Elizabeth. Um discurso sobre gênero nos currículos de Ciência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 45-58, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6659/3975>. Acesso em: 15 jan. 2023.

MARTINS, Isabel. Analisando livros didáticos na perspectiva dos Estudos do Discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 1, p. 117–136, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643659> . Acesso em: 15 jan. 2023.

MIRANDA, Sonia Regina; DE LUCA, Tania Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/t8rJqjBQ8f4bwPyV47zd8Dr/?lang=pt#>. Acesso em: 20 jan. 2023.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz; VILAÇA, Teresa. O ensino de biologia e suas articulações com corpos, gêneros e sexualidades. **BioGrafia - Escritos Sobre la Biología y su Enseñanza**, 9(16), 2016. 77-86. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/52190>. Acesso em: 02 fev. 2023.

SANTOS, Luís Henrique. A biologia tem uma história que não é natural. In: COSTA, Maria Vorraber (org.). **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 229-256.

SANTOS, Sandro Prado. Experiências de pessoas trans - ensino de Biologia. 2018. **Tese** (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/21157>. Acesso em: 18 ago. 2020.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz; PARREIRA, Fátima Lúcia Dezopa. Dizeres sobre sexualidade e cultura: o que dizem os livros didáticos de Biologia? In: 5º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação e 2º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação. Universidade Luterana do Brasil - Campus Canoas. Canoas, RS: **Anais [...]** 2013

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Entremeando corpos, sexualidades, gêneros e educação escolar. In: FERRARI, Anderson; RIBEIRO, Cláudia Maria; CASTRO, Roney Polato de; BARBOSA, Vanderlei. **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Lavras-MG: Editora da Universidade Federal de Lavras, 2014, p. 59-78. Disponível em: <https://seminariocorpo-genero-sexualidade.furg.br/images/documentos/sextoseminario.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2023.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz; PARREIRA, Fátima Lúcia Dezopa. Dizeres sobre sexualidade e cultura: o que dizem os livros didáticos de Biologia? In: 5º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação e 2º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação. Universidade Luterana do Brasil - Campus Canoas. Canoas, RS: **Anais [...]** 2013

SIQUEIRA SILVA, Luciana Aparecida. Intersexualidade e corpos intersexo em livros didáticos de Biologia (PNLD 2012-2018). 2022. 241 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

BADARANE, Amanda Moura. Concepções de professores e alunos sobre sexualidade: a abordagem dessa temática no contexto de um instituto federal de educação, ciência e tecnologia. **Anais do VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade...** Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/87475>>. Acesso em: 15/02/2023.

BOLZAN, Glenda Lanzoni; PALHARINI, Luciana Aparecida. Gênero e sexualidade em livros didáticos de ciências aprovados no pnld 2019: vieses e disparidades em jogo. **Anais do VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade...** Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/87571>>. Acesso em: 15/02/2023

CAVALCANTI, Larissa de Pinho. Materiais didáticos feministas para o ensino de língua inglesa. **Anais do VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade...** Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/87624>>. Acesso em: 15/02/2023.

CORREIA, Leticia Kossatz; HEERDT, Bettina. Discursos cinematográficos de gênero e ciência reflexões na escola. **Anais do VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade...** Campina

Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/87514>>. Acesso em: 15/02/2023.

COSTA, Cristine Fernanda da Silva; SÁ-SILVA, Jackson Ronie; DUARTE, Marcos Felipe Silva. Discursos sobre o corpo masculino em livros didáticos de ciências do ensino fundamental e a bncc. **Anais do VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade...** Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/87516>>. Acesso em: 15/02/2023.

DUARTE, Marcos Felipe Silva; COSTA, Cristine Fernanda da Silva; SÁ-SILVA, Jackson Ronie. O tema gênero na BNCC e no documento curricular do território maranhense. **Anais do VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade...** Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/87675>>. Acesso em: 15/02/2023.

FERREIRA, Alessandra Pavolin Pissolati; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Entre apagamentos e (in)visibilidades: o lugar das mulheres da ciência no livro didático de biologia. **Anais do VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade...** Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/87539>>. Acesso em: 15/02/2023.

LOPES, Thalison dos Santos; OLIVEIRA, Amanda Castro. Propostas de como abordar questões que permeiam a comunidade LGBTQIA + nas aulas de matemática. **Anais do VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade...** Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/87726>>. Acesso em: 15/02/2023.

MARONN, Tainá Griep; RIGO, Neusetete Machado. O corpo humano nos livros didáticos de ciências: uma análise sobre imagens. **Anais do VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade...** Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/87654>>. Acesso em: 15/02/2023.

ALESSANDRA PAVOLIN PISSOLATI FERREIRA - Doutoranda em Educação. Professora de Ciências na rede municipal de Educação de Uberlândia. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Membro do Grupo de Pesquisa Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação (GPECS).

LUCIANA APARECIDA SIQUEIRA SILVA - Doutora em Educação, Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Goiano Campus Urutaí, do Núcleo de Ciências Biológicas, Urutaí, Goiás, Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação (GPECS) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual e de Gênero (NEPEDS), do Campus Urutaí.

ELENITA PINHEIRO DE QUEIROZ SILVA - Doutora em Educação, Docente da Faculdade de Educação (FACED). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação (GPECS). Componente da Comissão Permanente de Acompanhamento da Política de Diversidade Sexual e de Gênero (CPDiversa).

LOURDES MARIA CAMPOS CORRÊA - Doutora em Educação, Pedagoga da Divisão de Promoção de Igualdades e Apoio Educacional (DIPAE) da Pró-reitora de Assistência Estudantil (PROAE). Membro do Grupo de Pesquisa Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação (GPECS). Componente da Comissão Permanente de Acompanhamento da Política de Diversidade Sexual e de Gênero (CPDiversa).