

interMeio

REVISTA DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL



FUNDAÇÃO
UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
MATO GROSSO DO SUL

Marcelo Augusto Santos Turine
Reitor

Ordália Alves de Almeida
Diretora da Faculdade de Educação

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo
Vice-reitora

interMeio

REVISTA DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
Caixa Postal 549 - Fone (67) 3345-7616
CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS

CONSELHO EXECUTIVO

Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva
Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez
Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis
Prof. Dr. David Victor-Emmanuel Tauro
Profa. Dra. Shirley Takeco Gobara
Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt

CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

Profa. Dra. Alda Junqueira Marin - PUC/SP
Prof. Dr. Antônio Carlos Amorim - UNICAMP
Profa. Dra. Geovana Lunardi Mendes - UDESC
Profa. Dra. Gizele de Souza - UFPR
Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi - UFAL
Prof. Dr. Marcus Taborda de Oliveira - UFMG
Profa. Dra. Maria Vieira Silva - UFU
Profa. Dra. Maurinice Evaristo Wenceslau - UFMS (FADIR)
Profa. Dra. Márcia Denise Pletsch - UFRRJ
Prof. Dr. Miguel Chacon - UNESP Marília
Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira - UCDB
Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo - UFPA
Profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas - UFSM
Profa. Dra. Vera Maria Vidal Peroni - UFRGS
Profa. Dra. Yoshie Leite Ussami Ferrari - UNESP/PP

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Prof. Dr. Jaime Caiceo Escudero
Universidad Santiago de Chile, Santiago, Chile.
Prof. Dr. José Carlos Morgado
Instituto de Educação Universidade do Minho, Braga,
Portugal.
Profa. Dra. Mariëtte de Haan
Utrecht University - Faculty of Social Sciences Langeveld
- Institute for the Study of Education and Development in
Childhood and Adolescence Heidelberglaan 1 Netherlands.
Holanda.
Prof. Dr. Miguel A. Pereyra
Universidad Granada, Espanha.
Profa. Dra. Natércia Alves Pacheco
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação -
Universidade do Porto, Porto, Portugal.
Profa. Dra. Pilar Lacasa
Universidad de Alcalá de Henares - UAH - Facultad de
Documentación, Aulario María de Guzmán, Madrid, Espanha.

interMeio

**Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**

Editoras Científicas Responsáveis

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Doutora em Educação: História, Política, Sociedade (PUC/SP)

fabiany.tavares@ufms.br

Margarita Victoria Rodríguez

Doutora em Educação (UNICAMP)

margarita.victoria@ufms.br

*A revisão linguística e ortográfica é de
responsabilidade dos autores*

*Os abstracts são de responsabilidade
do Prof. Dr. David V- E Tauro*

Edição

PPGEdu UFMS

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica

Impressão e Acabamento

Divisão de Editora Universitária

Tiragem

500 Exemplares

InterMeio tem seus artigos indexados na:

BBE • Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)

IBICT • Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia

GEODADOS www.geodados.uem.br

Os artigos devem ser encaminhados para:

REVISTA INTERMEIO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - FAED/UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549

Cep: 79.070-900 Campo Grande-MS

<http://seer.ufms.br/index.php/intm/index>

e-mail: intermeio.faed@ufms.br

Fone: (67) 3345-7617 - 3345-7616

Revista publicada com recursos da



Ficha Catalográfica elaborada pela Coordenadoria De Biblioteca Central/UFMS

InterMeio : revista do Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul. – v. 1, n. 1 (1995)– . Campo Grande, MS : A Universidade, 1995 –.
v. : il. ; 21 cm.

Semestral

Subtítulo anterior: revista do Mestrado em Educação

ISSN 1413-0963

1. Ensino superior – Periódicos. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

CDD (20) – 378.005

Sumário

DOSSIÊ EDUCAÇÃO E SEXUALIDADES

QUESTÕES DE GÊNEROS NA ESCOLA: POTENCIALIDADES PARA PENSAR Cristina M. Varela, Paula Regina Costa Ribeiro & Joanalira Corpes Magalhães	15
O ENTRELACAMENTO ENTRE EDUCAÇÃO ESCOLAR E TRANSEXUALIDADE EM DOSSIÊS DE PERIÓDICOS NACIONAIS BRASILEIROS (1995-2017) Sandro Prado Santos & Elenita Pinheiro de Queiroz Silva	39
O FRACASSO ESCOLAR DE MULHERES TRANSEXUAIS E TRAVESTIS NOS TRABALHOS APRESENTADOS NO GT-23 DA ANPED, NO PERÍODO DE 2005 A 2015 Tatiane da Silva Lima & Constantina Xavier Filha	63
<i>PAJUBEYRIZES FECHATIVAS: MODOS BICHAS DE TRANSITO NA ESCOLA</i> Márcio Caetano, Alessandro Rodrigues, Carlos Henrique Lucas Lima & Steferson Zanoni Roseiro	87
A SINERGIA DE UMA PROPOSTA COLABORATIVA SOBRE OS CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES EM UMA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL: FATORES POTENCIALIZADORES Mac Cleide de Jesus Braga Amaral & Marcos Lopes de Souza	107
ELE SE TORNA UMA LINDA MULHER DENTRO DO RINGUE: CONSTRUÇÕES DE GÊNERO ENTRE NARRATIVAS, ENCANTAMENTOS E LUTAS Neilton dos Reis & Roney Polato de Castro	133
ÁGUAS ENCANTADAS: GÊNERO E SEXUALIDADES NO IMAGINÁRIO RIBEIRINHO AMAZÔNICO Cláudia Maria Ribeiro	153

AMOR E EDUCAÇÃO NAS PROPAGANDAS DO DIA DOS NAMORADOS Anderson Ferrari, Filipe Gabriel Ribeiro França & Nathalye Nallon Machado	171
A EMERGÊNCIA DA “IDEOLOGIA DE GÊNERO” NO DISCURSO CATÓLICO Amanda da Silva & Maria Rita de Assis César	193
TECER E ENTRETECER A VIDA: EDUCAÇÃO PARA AS SEXUALIDADES E GÊNEROS NA FORMAÇÃO DOCENTE Constantina Xavier Filha	215
DEMANDA CONTÍNUA	
VIVENDO A INFÂNCIA NO BAIRRO: APROXIMAÇÕES DE DADOS DE PESQUISAS COM CRIANÇAS DE CURITIBA, PARIS, LONDRES E SÃO FRANCISCO Solange Pacheco Ferreira & Valéria Milena Rohrich Ferreira	239
EL COLEGIO SANTA ISABEL DE HUNGRÍA EN SU CINCUENTENARIO: DE UNA INSERCIÓN EN COMUNA SEMI-RURAL HA PASADO A COMUNA URBANA Jaime Caiceo Escudero	255
A EXTENSÃO COMO LUGAR DE POTENCIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR Maurício Mogilka	275
RESUMO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO JULHO A DEZEMBRO DE 2016	289

*Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.
A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e
sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.*
(Manoel de Barros, O menino que carregava água na peneira)

Discutir, estudar, pesquisar, propiciar momentos de formação docente nas práticas de pesquisa e de extensão, na universidade, nos campos das sexualidades, gêneros e diferenças, nos dias atuais, se tornou um imenso desafio.

Circulam em vários meios, entre eles os da internet, discursos raivosos, perversos e sem fundamentação teórica de grupos religiosos e fundamentalistas que insistentemente veiculam inverdades sobre gênero, identidades de gênero, sexualidades. Esses discursos afetam sobretudo as instituições educativas, as subjetividades docentes e suas práticas pedagógicas.

Falar de gênero hoje se tornou um imenso trabalho de coragem e de postura ético-política tanto na escola quanto em qualquer outro meio acadêmico, ou nos cursos de formação docente, seja na graduação ou na modalidade continuada.

O que propomos nesse dossiê, e na luta diária e cotidiana da vida sobre essas temáticas, é o diálogo aberto, ético e respeitoso, além do aprofundamento teórico consistente e problematizador. Nos momentos de formação docente, urge a prática do constante exercício do pensamento e a prática da problematização sobre essas temáticas. Em vez do emudecimento, medo e recuo, queremos discutir sobre esses temas, de forma ética e calcada nos direitos humanos.

Por mais que queiram tirar do Plano Nacional de Educação as temáticas em pauta, e demais documentos curriculares em vários locais do país, as sexualidades e gêneros estão nas instituições educativas. As crianças e adolescentes desejam conversar sobre seus corpos, curiosidades e desejos. O desejo de saber das crianças não deve ser apagado e emudecido.

O que fazemos, nos limites deste Dossiê, é promover espaços éticos de debate de educação para as sexualidades e gêneros baseados em fundamentação teóricas no campo das ciências (dentre elas as ciências humanas!), espaços fundamentados nos direitos humanos e que promovam dignidade e liberdade a todas as pessoas.

O momento é de resistir tal como o menino da poesia. Ele resiste, carregando água na peneira sem pensar nas dificuldades de sua ação. Utiliza-se da prática de (des)propósitos, gosta mais de vazios do que de cheios. Temos muito que aprender com essa poesia em nossa militância acadêmica nos campos das sexualidades, gêneros e diferenças na escola, centros de Educação Infantil e nas instituições de Ensino Superior e em qualquer outra instituição que promova essas discussões.

Diante disso, buscamos questionar as ‘verdades únicas’, portanto, gostamos mais de vazios do que nos sentirmos ‘cheias/os’ de supostas normatizações. Tal como o menino que faz cotidianamente algo que muitas pessoas possam rejeitar, ou considerar que faz algo que não surta efeito, como carregar água na peneira, precisamos continuar e acharmos forças para resistir.

Foucault¹ (1997) assegura que o poder não é “algo que se adquira” (p. 89), que poder é relação e que lá “onde há poder há resistências” (p. 91). Mais do que nunca estamos vivenciando esse conceito em nossas práticas sociais. O

¹ FOUCAULT, Michel. História da sexualidade 1. 12a. edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1997.

autor, ainda, indica que essa ação deva ser pensada no plural, “resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício” (p. 91). Tudo isso se dará no campo das relações de poder, segundo ele. Vejo nisso um convite intenso, insistente, contínuo e duradouro para nossas práticas de pesquisa, de extensão e de formação docente nos campos das sexualidade e gêneros na atualidade, bem como nos trabalhos diários em qualquer outra instituição educativa.

Eis o enorme desafio que se avizinha e que nos toma na atualidade e para o futuro próximo. Resistir! Resistir! Resistir! As resistências acontecem e acontecerão nas práticas pedagógicas cotidianas, nas microresistências de legitimarmos espaços para o diálogo sobre gênero e sexualidade nas instituições educativas... Provocar o diálogo, a problematização, o pensar diferente.

Vimos essa a função importante da universidade nesse período de obscurantismo de pensamento. Pensar em prática de despropósitos, de gostar mais de vazios do que de cheios, de fazer peraltagens pensando em uma escola mais acolhedora, com práticas pedagógicas mais digna, democráticas e laicas para todas as pessoas.

As práticas de pesquisa e de pensamento propiciadas pelos textos desse dossiê provocarão novos pensares e construção de novas ideias para provocarmos os ‘pensamentos únicos’, que circulam e que precisam ser desconstruídos. Nessa procura abrimos este dossiê com o artigo intitulado QUESTÕES DE GÊNEROS NA ESCOLA: potencialidades para pensar uma educação menor, da autoria de Cristina M. Varela, Paula Regina Costa Ribeiro e Joanalira Corpes Magalhães, que analisa os recursos educativos digitais (RED) produzidos pelos/as cursistas do Videocurso Educação para a Sexualidade como práticas de educação menor, de modo a pensar suas potencialidades para a promoção das discussões sobre as questões de gêneros no espaço escolar. Na sequência *Sandro Prado Santos e Elenita Pinheiro de Queiroz Silva* mapeiam as publicações relacionadas às investigações acerca da vida, da presença e das trajetórias de pessoas *trans* na escola. Para tanto, foram em busca das publicações em dossiês, que compõe periódicos nacionais da área de educação, com a intenção de realizar um mapeamento destes estudos no artigo O ENTRELAÇA-

MENTO ENTRE EDUCAÇÃO ESCOLAR E TRANSEXUALIDADE EM DOSSIÊS DE PERIÓDICOS NACIONAIS BRASILEIROS (1995-2017). *Tatiane da Silva Lima e Constantina Xavier Filha* em O FRACASSO ESCOLAR DE MULHERES TRANSEXUAIS E TRAVESTIS NOS TRABALHOS APRESENTADOS NO GT-23 DA ANPED, NO PERÍODO DE 2005 A 2015, respondem ao questionamento orientador, isto é, Quais os aspectos que interferem no fracasso escolar, na Educação Básica, de mulheres transexuais e travestis? recorrendo aos textos publicados nas reuniões da ANPED no período delimitado. Já *PAJUBEYRIZES FECHATIVAS: modos bichas de transito na escola*, de *Márcio Caetano, Alessandro Rodrigues, Carlos Henrique Lucas Lima e Steferson Zanoni Roseiro*, apresenta resultados de pesquisa realizada com docentes e estudantes da rede pública de ensino de Rio Grande (RS), apoiados nas discussões dos cotidianos e suas preocupações com a vida do corpo ordinário. Para tanto, voltam-se aos diagramas de poder, que se espraiam na produção de discursos normativos, no artigo intitulado. Em *A SINERGIA DE UMA PROPOSTA COLABORATIVA SOBRE OS CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES EM UMA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL: fatores potencializadores*, da autoria de *Mac Cleide de Jesus Braga Amaral e Marcos Lopes de Souza*, encontramos análises de relatos e diálogos ocorridos ao longo de uma pesquisa colaborativa acerca das questões de corpos, gêneros e sexualidades realizada entre uma pesquisadora e uma professora regente de uma turma de 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal em uma cidade do interior baiano.

Incursionando por análises imagéticas *Neilton dos Reis e Roney Polato de Castro* em *ELE SE TORNA UMA LINDA MULHER DENTRO DO RINGUE: construções de gênero entre narrativas, encantamentos e lutas*, analisam os processos de (des)subjetivação em jogo no atravessamento de narrativas entre Elfo, uma pessoa que se autoidentifica como não-binária no que diz respeito às suas expressões e performances de gênero, e um filme por ela narrado no contexto de uma pesquisa no campo da educação. Trata-se de *Beautiful Boxer* (2003), película de origem tailandesa que apresenta a vida de Nong Too e suas experiências enquanto transexual: um lutador de *muaythai* (boxe tailandês) designado enquanto homem ao nascer, e que decide investir na carreira de lutador e disputar o torneio nacional para ajudar sua família e viabilizar seu

sonho de passar por tratamentos hormonais e cirurgia de transgenitalização. Cláudia Maria Ribeiro em *ÁGUAS ENCANTADAS: gênero e sexualidades no imaginário ribeirinho amazônico*, entrelaça imagens simbólicas e comportamentos sociais e, este entretecer de artefatos culturais tem consistido em irresistível desafio para problematizar as relações de gênero e as sexualidades. Para tanto, usufruí dos estudos da obra do professor Paes Loureiro e as potencialidades dos mergulhos no imaginário das águas foram sobremaneira ampliadas. Ainda, sobre a utilização das imagens para análises, *Anderson Ferrari, Filipe Gabriel Ribeiro França e Nathalye Nallon Machado* autores de *AMOR E EDUCAÇÃO NAS PROPAGANDAS DO DIA DOS NAMORADOS*, investigam dois comerciais em que a presença de casais homossexuais como o foco para discutir algumas estratégias discursivas e imagéticas, que estão sendo utilizadas para construir ou indicar um *ethos* pedagógico da televisão diretamente ligado aos modos de subjetivação. Em outra vertente de análise nos deparamos com *A EMERGÊNCIA DA “IDEOLOGIA DE GÊNERO” NO DISCURSO CATÓLICO*, em que *Amanda da Silva e Maria Rita de Assis César* apresentam o processo de busca das condições de emergência do que tem sido chamado de “ideologia de gênero”, por meio da análise de documentos eclesiásticos disponíveis no site da Santa Sé. Neste contexto, apontam alguns elementos do discurso católico, que foram de extrema importância para a constituição desse movimento contrário aos estudos de gênero.

Fechando o Dossiê, *Constantina Xavier Filha* em *TECER E ENTRETECER A VIDA: EDUCAÇÃO PARA AS SEXUALIDADES E GÊNEROS NA FORMAÇÃO DOCENTE*, parte da metáfora da Moça Tecelã, de Marina Colasanti, para colocar em discussão o processo da educação para as sexualidades e gêneros na formação docente, inicial e continuada, buscando observar toda a complexidade, os desafios e perspectivas desses momentos formativos.

Na secção **Demanda Contínua** temos três artigos, o primeiro deles intitulado *VIVENDO A INFÂNCIA NO BAIRRO: aproximações de dados de pesquisas com crianças de Curitiba, Paris, Londres e São Francisco*, em que *Solange Pacheco Ferreira e Valéria Milena Rohrich Ferreira* nos aproximam de alguns dados, resultantes de três pesquisas, que objetivaram estudar as sociabilidades de crianças em contextos urbanos, reveladoras das infâncias muito

diferenciadas socialmente na relação das crianças com os bairros e com as cidades. O segundo, *EL COLEGIO SANTA ISABEL DE HUNGRÍA EN SU CINCUENTENARIO: DE UNA INSERCIÓN EN COMUNA SEMI-RURAL HA PASADO A COMUNA URBANA*, de *Jaime Caiceo Escudero*, no qual se reconstitui os principais marcos históricos da Escola Santa Isabel da Hungria, indicando sua missão institucional e se o seu desenvolvimento como resposta à visão do fundador. De uma escola primária com muito poucos alunos passou a um estabelecimento educacional que oferece três níveis diferentes de educação (educação pré-escolar, educação básica e ensino secundário). O terceiro e último, de *Maurício Mogilka*, *A EXTENSÃO COMO LUGAR DE POTENCIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR*, no qual encontramos análises sobre a ideia de que uma das funções da extensão universitária é potencializar, enriquecer e expandir este paradigma de trabalho social denominado educação popular.

Finalizando este número apresentamos os resumos de dissertações e teses do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMS.

Constantina Xavier Filha & Fabiany de Cássia Tavares Silva

Dossiê

Educação e Sexualidades

Questões de Gêneros na Escola: Potencialidades para Pensar uma Educação Menor

Questions of gender in school: potentialities to debate a minor education

Cristina M. Varela

Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
crizokah@gmail.com

Paula Regina Costa Ribeiro

Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
pribeiro.furg@gmail.com

Joanalira Corpes Magalhães

Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
joanaliracm@yahoo.com.br

Introdução

Estamos vivendo o tempo dos encontros virtuais, das experiências *on-line*, da vida em redes sociais. O acesso às informações e conhecimentos encontra-se a um *clik* de distância. Carregamos em nossas mãos a capacidade de nos transportarmos para qualquer lugar, a qualquer momento em nossos dias.

Ampliamos nossa capacidade de armazenamento de conhecimentos e experiências a partir de aplicativos como *Google, YouTube, Instagram, Facebook*, e tantos outros que diariamente acionamos, desde o momento em que acordamos até a hora em que vamos dormir. Nesse mundo de rápidas e breves conexões nos constituímos enquanto sujeitos de múltiplas posições identitárias.

E nesse contexto, a educação também é acionada e entrelaçada pelas experiências virtuais. Anualmente crescem o número de cursos ofertados a distância, as escolas buscam dentro de suas possibilidades atrelar recursos tecnológicos a sua prática pedagógica diária, o campo de produção de materiais didáticos vem constantemente se inovando, não apenas nos comunicamos virtualmente com colegas e professores/as por meio de e-mails, como trocamos mensagens instantâneas via *Whatsapp, Skype, Messenger*.

As aulas ultrapassaram as barreiras físicas das salas de aula e agora ocorrem virtualmente. Palestras e conferências são transmitidas de forma *on-line*, em tempo real por diferentes plataformas. Os livros e textos têm ganhado outra roupagem no espaço virtual, apropriando-se de recursos que exploram possibilidades como imagens, vídeos animados, músicas e desenhos.

A todas essas transformações que vem ocorrendo a partir dos avanços tecnológicos podemos acionar o conceito desenvolvido por Michel Foucault de *heterotopia*. Para o filósofo “A época atual seria talvez de preferência a época do espaço. Estamos na época do simultâneo, estamos na época da justaposição, do próximo e do longínquo, do lado a lado, do disperso.” (2009, p.411). Assim, pensar em heterotopias na educação, é justamente isso, pensar em espaços-tempo outros que articulam experiências da ordem do simultâneo, da justaposição, do próximo e do longínquo.

*O Videocurso Educação para a Sexualidade: dos currículos escolares aos espaços educativos*¹, ofertado totalmente na modalidade *online*, ao possibilitar que professores/as de diferentes lugares e diferentes áreas de ensino, possam, através do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) do Videocurso, vivenciar outras possibilidades educativas, outros tempos e espaços de formação, outras experiências de diálogo e troca de conhecimentos, entrando em contato com profissionais de áreas de atuação distintas das suas e de contextos sociais e culturais diferentes, constitui-se enquanto uma heterotopia na educação².

Questionamos-nos, nesse sentido, se as experiências e as aprendizagens vividas na heterotopia do Videocurso, ao fomentarem ações e projetos de educação para a sexualidade abordando as temáticas relativas aos corpos, gêneros e sexualidades no espaço da escola, visando o enfrentamento às múltiplas violências e preconceitos presentes em nossa sociedade, estariam possibilitando diferentes práticas educativas que podem se ramificar a partir das discussões e produções realizadas pelos/as cursistas?

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo analisar os recursos educativos digitais (RED) produzidos pelos/as cursistas do *Videocurso Educação para a*

¹ Curso de extensão, desenvolvido e ofertado pelo Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (Gese) desde 2015.

² O presente artigo é um recorte da tese de doutoramento O PPG Educação em Ciências, da Universidade Federal do Rio Grande – FURC, etem por objetivo analisar o Videocurso Educação para a Sexualidade como um espaço de heterotopia.

Sexualidade como práticas de educação menor, de modo a pensar suas potencialidades para a promoção das discussões sobre as questões de gêneros³ no espaço escolar. O conceito de educação menor acionado é articulado por Silvio Gallo em seus estudos a partir da obra dos filósofos Gilles Deleuze e Felix Guattari.

Heterotopias: o espaço do Videocurso Educação para a Sexualidade

Michel Foucault (2009, 2013) em três breves passagens de seus escritos deteve-se a pensar sobre os espaços que, de acordo com o filósofo, diferente das utopias que são lugares imaginados que não se encontram geograficamente localizáveis, existem as heterotopias, utopias localizáveis no espaço real.

As heterotopias são lugares outros que nos permitem estar e não estar. Em seus escritos, Foucault usa como exemplo os cemitérios, as bibliotecas, os teatros e cinemas, lugares reais, localizáveis, mas que mesmo quando estamos dentro deles, não estamos, pois é característica desses lugares nos transportarem para outros espaços e tempos. As heterotopias são essas “unidades espaço-temporais, esses espaços-tempos têm em comum serem lugares onde estou e não estou.” (FOUCAULT, 2013, p. 37).

As inquietações de Foucault em relação aos espaços permeiam parte de sua obra. Para ele, “a inquietação de hoje se refere fundamentalmente ao espaço, sem dúvida muito mais que ao tempo; o tempo provavelmente só aparece como um dos jogos de distribuição possíveis entre elementos que se repartem no espaço” (2009, p. 413). Assim, para Foucault existem os espaços reais, concretos, lugares que nos situamos e existimos. Segundo o autor:

Não se vive em um espaço neutro, e branco; não se vive, não se morre, não se ama no retângulo de uma folha de papel. Vive-se, morre-se, ama-se em um espaço quadriculado, recortado, matizado, com zonas claras e sombras, diferenças de níveis, degraus de escada, vãos, relevos, regiões duras e outras quebradiças, penetráveis, porosas. (2013, p. 19).

Essas regiões são da ordem do instituído, do concreto. Mas falar de heterotopia não significa falar desses mesmos lugares. Significa falar de outros espaços, que coexistem com os lugares instituídos. São “lugares que se opõem

³ O termo “gêneros”, no plural, é utilizado por nós, entendendo ser essa uma dimensão que vai além da construção binária, masculino e feminino, sendo assim entendidos os gêneros como um espectro, e não dois conjuntos de ideais opostos.

a todos os outros, destinados, de certo modo, a apagá-los, neutralizá-los ou purificá-los.” (FOUCAULT, 2013, p. 20).

Para ajudar a localizar essas heterotopias são propostos cinco princípios, constituindo o que seria uma proposta de estudo dos espaços: a heterotopologia. No primeiro princípio Foucault indica que todas as sociedades produzem suas heterotopias, que podem assumir diferentes formas, sendo indicado como segundo princípio ser possível não apenas diluir ou desfazer essas heterotopias, bem como ressignificá-las. O terceiro princípio dessas heterotopias é justapor diferentes espaços em um lugar real. Como quarto princípio Foucault indica que são as heterotopias recortes singulares do tempo, muitas vezes acumulando diferentes tempos num mesmo espaço. E por fim como último princípio é indicado que as heterotopias possuem uma forma de entrar e sair delas (FOUCAULT, 2009, 2013).

É assim, a partir do estudo e apropriação desses cinco princípios, que se assume o espaço virtual de formação de professores/as *Videocurso Educação para a Sexualidade* como uma heterotopia, por nos permitir identificar nele os princípios da heterotopologia indicados por Foucault (2009, 2013) em seus escritos.

Entendemos ser o Videocurso um espaço que faz parte do momento em que vivemos atualmente, época das tecnologias digitais, da educação online, época do acesso rápido a informação. Assim como se sabe que constantes transformações e mudanças vêm ocorrendo e que a qualquer momento novas possibilidades superem o espaço virtual que se constitui no Videocurso, levando-o a se transformar, mudar.

Ainda podemos identificar o Videocurso como um espaço de justaposição de vários outros espaços (o mesmo é composto de duas webconferências, uma de abertura e outra de encerramento, 12 videoaulas, 4 fóruns de discussão e a produção de um trabalho final –Recurso Educativo Digital), pois conecta diversas pessoas, diversos lugares e culturas diferentes. Participar do Videocurso também significa a experimentação de outros tempos, é a constituição de encontros assíncronos entre cursistas e equipe docente. Por fim, mesmo sendo aberto e livre, para se estar nele é necessário acessar para as discussões que ali se propõem, posicionar-se dentro das questões de gêneros.

As videoaulas e os fóruns de discussão permitem que os/as cursistas vivenciem seu processo de formação a partir de discussões e diálogos que problematizam questões de gêneros, foco desse artigo, dentre outras temáticas re-

lacionadas à educação para a sexualidade. Assim, constituir o Videocurso como uma heterotopia “significa inventar outros espaços, para além da organização e do controle instituídos.” (GALLO, 2015, p. 85) na educação para a sexualidade.

No espaço-tempo em que se constitui o Videocurso muitas são as experiências e problematizações vivenciadas pelos/as cursistas que ali estão presentes. Dentro de cada uma das videoaulas e dos fóruns há uma constante retomada ao espaço da escola, o espaço instituído da educação. Entender o espaço do Videocurso como um espaço de heterotopia é também “engendrar novos espaços-tempos, que instituem relações pedagógicas diferenciadas. E que suscitem acontecimentos.” (GALLO, 2015, p. 85). Assim, nos questionamos, de que forma o *contraespaço* do Videocurso está possibilitando engendrar novos espaços-tempos nos espaços escolares? Como o Videocurso tem possibilitado suscitar acontecimentos nos espaços escolares em que os/as cursistas atuam profissionalmente a fim de propiciarem a educação para a sexualidade?

Articulações possíveis entre heterotopia e educação menor

O Videocurso assume em sua proposta de educação para a sexualidade “refletir, problematizar, desconstruir discursos considerados como ‘únicas’ possibilidades, evidenciando que os discursos são construções culturais e que suas formas de enunciação são capazes de produção de subjetividades.” (XAVIER FILHA, 2009, p. 96). Nesse sentido, entendemos serem os Recursos Educativos Digitais – RED produzidos nessa perspectiva, possibilidades de multiplicar no espaço da escola as discussões debatidas durante o curso por meio de uma prática pedagógica que suscite acontecimentos “mesmo pequenos, que escapam ao controle.” (GALLO, 2015, p. 84).

Para esse movimento de suscitar acontecimentos, produzir novos espaços-tempo na educação, Silvio Gallo nomeia de educação menor, conceito produzido a partir do deslocamento do conceito de literatura menor desenvolvido pelos filósofos Gilles Deleuze e Felix Guattari (1975). Propomos nesse artigo nos aventurar a pensar nos RED como práticas de educação menor, engendradas a partir do espaço de heterotopia do Videocurso, abrindo caminhos para a experimentação do fazer menor no espaço da escola.

Para Foucault as heterotopias, a partir de sua capacidade de justapor vários espaços em um mesmo lugar, constituem-se em multiplicidades, assim é nesse es-

paço que o Videocurso, a partir da proposta de produção do RED, permite a promoção de “experiências de desterritorialização no território instituído, inventando linhas de fuga.” (GALLO, 2013a, p. 10) no espaço da escola em seu devir-menor.

Deleuze e Guattari (1975), em sua obra *Kafka: por uma literatura menor*, propõem olhar para a produção literária de Kafka como uma literatura menor, não num sentido pejorativo, diminuindo-a, mas como uma literatura que apresentava “atributos linguísticos, políticos e coletivos.” (GRUPO TRANSVERSAL, 2015, p. 19). Na proposta conceitual dos autores a literatura menor, não se pretende uma oposição à literatura maior, aquela instituída, formal, dominante, mas sim singularizar a escrita, como uma escrita que foge ao instituído, que produz diferenças, introduz linhas de fuga.

Em seu deslocamento para a educação menor, Gallo (2015, p. 86) afirma que,

Investir na educação como um devir-menor, não como novo modelo a ser instituído, Educação menor como experimentação, invenção de linhas de fuga na educação maior, instituída. Educação menor como prática de resistência, de acreditar no mundo e na escola, apostando na possibilidade de suscitar acontecimentos. Proliferação de experiências outras, invenção de heterotopias.

Ao instigar aos/às cursistas que criem e construam a partir do que lhes toca em sua experiência junto ao Videocurso e seu espaço de atuação profissional, podemos assumir serem os RED essa experimentação, essa possibilidade de invenção de linhas de fuga dentro do espaço da educação maior da escola, como atos de resistência, como educação menor que se propõe a suscitar acontecimentos a partir das discussões sobre as questões de gêneros.

A educação menor, potencializada a partir dos RED que discutem as questões de gêneros, significa produzir linhas de fuga ao engessamento produzido pelo controle e disciplinamento do currículo instituído. É constituir espaços de promoção de respeito às diferenças e enfrentamento as violências que permeiam os espaços escolares.

Partindo dos escritos de Deleuze e Guattari (1975) a respeito da literatura menor, Silvio Gallo (2002, 2013a, 2013b, 2015) retoma as três características que permitem identificar uma literatura enquanto menor, e promove a aproximação desses aspectos para o campo educacional. São elas: a desterritorialização, a ramificação política e o valor coletivo.

Assim, se na literatura desterritorializa-se a língua, na educação promove-se a desterritorialização das práticas educativas já instituídas:

Desterritorializar os princípios, as normas da educação maior, gerando possibilidades de aprendizado insuspeitadas naquele contexto. Ou, de dentro da máquina opor resistência, quebrar os mecanismos, como ludistas pós-modernos, botando fogo na máquina de controle, criando novas possibilidades. A educação menor age exatamente nessas brechas para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle. (GALLO, 2002, p. 175).

Compreende-se serem os RED artefatos que quando inseridos no espaço da escola podem promover a desterritorialização de práticas educativas por vezes repetitivas e estáticas. Ao utilizarem ferramentas virtuais como programas de computador, aplicativos de celulares ou *tablets*, apropriando-se de outras linguagens diferentes das clássicas encontradas comumente no espaço da escola (livro didático, quadro, revistas), produzem novas experiências e assim podem promover outras aprendizagens além daquelas instituídas no currículo formal.

A segunda característica quando transposta para a educação nos permite reforçar o caráter político que todo ato educativo possui. Assim, a educação menor é sempre um ato político, e esse duplo entendimento do papel político que constitui a educação menor amplia sua existência enquanto resistência e revolta, assume-se a militância como prática.

A ramificação política da educação menor, ao agir no sentido de desterritorializar as diretrizes políticas da educação maior, é que abre espaço para que o educador militante possa exercer suas ações, que se circunscrevem num nível micropolítico. A educação menor cria trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos que por sua vez exercem efeitos sobre as macrorrelações sociais. (GALLO, 2013b, p. 67).

Entende-se que se todo ato educativo é um ato político, ao se pensar nos RED como ramificações políticas das discussões sobre as questões de gêneros nos espaços escolares, podemos assumir ser essa prática uma forma de criar trincheiras, promovendo debates aquém dos propostos no espaço da educação.

E a terceira característica quando atrelada ao campo da educação assume-se que todo ato produz um valor coletivo. A ação militante assumida pelo educador implica diretamente sobre o coletivo, suas decisões e ações afetam o todo, produzem significados.

Nas palavras de Gallo (2002, p. 173):

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância.

Também percebemos os RED, como espaços de resistência que permeiam as práticas educativas dos/as cursistas. Ao elaborarem materiais que tem por objetivo promover as discussões a respeito das questões de gêneros nos espaços das escolas que circulam, os/as cursistas assumem o papel político de trabalhar tais questões, possibilitando a seus/suas alunos/as traçar linhas de fuga, desterritorializar saberes instituídos e tornar parte do coletivo a importância de se tratar sobre essa temática no âmbito educativo.

Questões de gêneros: práticas de Educação menor nos Recursos Educativos Digitais

Propor a articulação entre os conceitos de heterotopia de Foucault (2009, 2013) e educação menor de Gallo (2002, 2013a, 2013b, 2015) para pensar o *Videocurso Educação para a Sexualidade* e as possibilidades educativas que podem emergir através desse outro espaço dos Recursos Educativos Digitais (RED) sobre as questões de gêneros produzidos pelos/as cursistas do Videocurso é o desafio aqui assumido.

Entendemos ser o RED todo e qualquer recurso produzido com o apoio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) voltados a processos de ensino e aprendizagem. Tais artefatos possibilitam inúmeras experiências como a aprendizagem colaborativa, criatividade, interação, novas apropriações com o uso de linguagens diferentes e tecnologias, a convergência com outros espaços, tempos e sujeitos, multiplica os tempos e momentos de aprendizagem, permitindo a constante atualização e ressignificação de saberes e práticas.

Ao se propor aos/às cursistas que produzam esse tipo de artefato tem-se por objetivo proporcionar a organização de um material educativo que possa ser utilizado no espaço da escola, contribuindo, assim, para o

desenvolvimento de propostas educativas e projetos que discutam temas relacionados à educação para a sexualidade.

No presente artigo nos propomos a olhar para os RED que abordam de forma mais objetiva as questões de gêneros. Assumimos ser relevante analisar como a discussão de tais questões tem permeado os trabalhos dos/as cursistas, quais seus objetivos com esses materiais e que possibilidades de discussão tem no espaço escolar, tendo em vista os ataques que tal debate vem sofrendo no âmbito da educação a partir do que se convencionou chamar “ideologia de gênero” por alguns grupos conservadores, bem como pela retirada desse tema nos planos nacionais, estaduais e municipais de educação. Para estes grupos as discussões de gênero no âmbito escolar ofendem os valores cristão, estimulando crianças a “trocarem de gênero”, a destruição da família, a homossexualidade, dentre outras questões. Assim, podemos evidenciar novamente os RED como esses espaços de resistência ao colocarem em debate as questões relacionadas aos gêneros na escola.

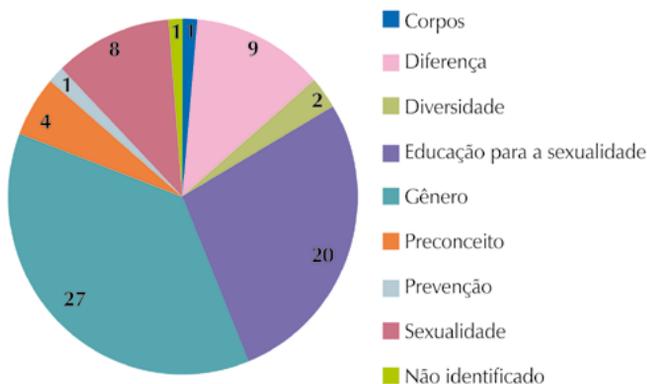
Para que se possa aprofundar o processo analítico iniciado a partir do que se compreende por educação menor e como tal conceito se relaciona aos RED que discutem as questões de gêneros, produzidos como trabalho final para a conclusão do Videocurso, considera-se válido inicialmente apresentar algumas características gerais de todos os trabalhos finais submetidos pelas turmas do polo de Rio Grande⁴ ao Videocurso durante as ofertas de 2016/1 e 2016/2⁵. É interessante destacar que esse primeiro movimento configura-se como parte dos caminhos de análise percorridos para este artigo, uma vez que é a partir dessa aproximação que se pode fazer o recorte para compor o corpus de análise dos RED que focaram em suas discussões as questões de gêneros em seus entrelaçamentos com outras questões como identidade, sexualidade, violência, entre outros.

Ao todo nas duas ofertas do Videocurso, aqui selecionadas para compor o corpus de análise, foram submetidos 73 trabalhos finais. Como propósito de

⁴ Ao longo de suas atividades o Gese tem desenvolvido parcerias para ofertar o Videocurso. Durante o ano de 2016 foram realizadas atividades em conjunto com a Secretaria da Mulher do município de Bagé, a Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA e a Universidade Federal de Uberlândia – UFU. O recorte realizado junto ao polo de Rio Grande se dá pelo espaço de atuação realizado pelas autoras do presente artigo como professoras de tal polo.

⁵ O Videocurso encontra-se em sua quarta oferta, tendo iniciado suas atividades no segundo semestre de 2015. A escolha por analisar os trabalhos do ano de 2016 se dá por ser este o recorte adotado na tese de doutorado em andamento, do qual o presente artigo está articulado.

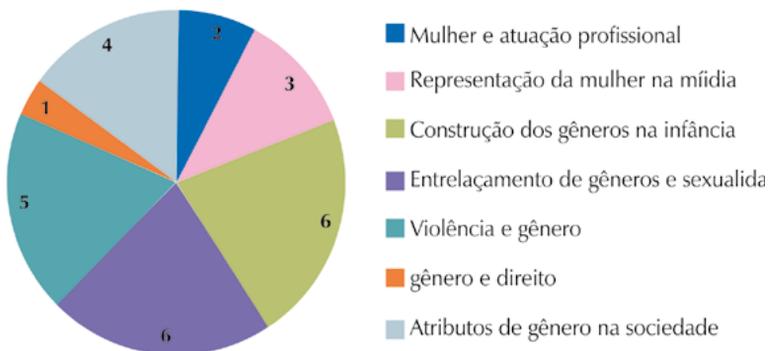
organização e apresentação dos mesmos, neste artigo optamos por classificá-los a partir das temáticas de discussão apresentadas.



É importante destacar que a partir dos dados indicados no gráfico 1, as questões de gêneros, foi a temática que permeou o maior número de RED, totalizando 27 produções, aspecto este que indica a relevância do tema junto aos estudos e discussões realizados pela grande maioria dos/as cursistas, fator que mais uma vez nos impulsiona a dedicar mais atenção junto a esses artefatos, de modo a conhecer como as questões de gêneros permearam as produções do RED entre os/as cursistas, tendo em vista o contexto social atual em que vivemos uma crescente ofensiva religiosa “que encontrou nas questões de ‘gênero’ o principal mote em suas mobilizações.” (JUNQUEIRA, 2017, p. 25).

Ainda é válido destacar que, outras categorias apresentam breves entrelaçamentos com as questões de gêneros também. Porém, o que norteou a classificação aqui apresentada foi a predominância da temática no artefato como um todo, bem como o entrelaçamento contínuo de tal categoria junto a outras questões como gêneros e violência, identidade de gêneros e identidade sexual, gêneros e corpos.

A partir dessa breve classificação passamos a analisar os dados com o recorte sobre os 27 RED que tem como tema único ou predominante as questões de gêneros. De modo a facilitar a compreensão sobre o conteúdo que aparece nos trabalhos selecionados, apresentaremos abaixo a classificação dos mesmos.



Os dados apresentados no gráfico 2 demonstram a predominância da discussão sobre as questões de gêneros e a infância, fato este que pode estar ligado ao público que participa do Videocurso, sendo muito procurado por professoras/as da Educação Infantil e Anos Iniciais. Outra temática que se destaca entre as produções dos/as cursistas é aquela que apresenta os entrelaçamentos entre as questões de gêneros e sexualidade, abordando a questão das identidades de gênero e sexualidade. E por fim damos também destaque a produção de materiais a respeito das questões de violência de gêneros, sendo que posteriormente veremos como essa temática está diretamente ligada às questões da mulher.

A partir dos dados acima apresentados propõe-se aprofundar as análises sobre os RED que compõem três das categorias sobre as questões de gêneros que mais tem trabalhos: construção de gêneros na infância; entrelaçamento de gêneros e sexualidades; e, violência de gêneros. O exercício que se pretende nesse momento é o de estabelecer tais análises operando os RED que tem em sua proposta possibilidades educativas que os caracterizam como práticas de educação menor.

Para acionar tal discussão, nos interessa nesse momento articular os princípios da educação menor a partir das questões de gêneros que são problematizadas nos RED ⁶ selecionados para as análises, quais sejam: a desterritorialização, a ramificação política e o valor coletivo.

⁶ Os RED analisados no presente artigo possuem autorização dos/as cursistas para serem utilizados nessa pesquisa.

A desterritorialização das práticas educativas que reforçam a heteronormatividade

Desterritorializar práticas educativas é, antes de mais nada, fazer vaziar, abrir brechas na educação maior para outros saberes, outras possibilidades de discussão, e assim, possibilitar a desnaturalização de questões dadas na ordem do natural como as questões de gêneros. Esses processos são identificados por nós nos trabalhos da categoria *Entrelaçamentos de gênero e sexualidade* a partir de sua preocupação em problematizar os conceitos de gêneros e sexualidades enquanto construções sociais, históricas e culturais.

Ao olharmos para os RED que apresentaram como tema central as questões de gêneros, pôde-se observar a frequente necessidade dos/as cursistas, ao estruturarem as propostas dos seus trabalhos, articularem os conceitos de gênero e identidade de gênero aos conceitos de sexualidade e identidade sexual, preocupados/as em realizar ao mesmo tempo a distinção entre ambas as dimensões, mas de alguma forma relacionando como estes conceitos aparecem imbricados.

Dos seis trabalhos selecionados nessa categoria, três trabalhos têm o objetivo de discutir os conceitos e realizar aprofundamento teórico junto a sujeitos jovens e adultos. Dois trabalhos propõem abordar tais discussões a partir de atividades e jogos, sendo que um desses trabalhos é uma apresentação que conta um pouco sobre como foi realizar um teatro com uma turma de 9º ano para discutir as questões de gêneros e das sexualidades a partir do que observaram em artefatos midiáticos. E o último trabalho analisado nessa categoria se constitui em um blog no qual a autora selecionou materiais e informações que problematizavam as questões de gêneros e sexualidades montando um pequeno banco de informações.

Destacamos no quadro 1 passagens de alguns dos RED indicados nessa categoria. As enunciações⁷ mostram como os cursistas articularam em seus trabalhos algumas problematizações sobre a construção das identidades de gêneros pautadas numa norma, a norma heterossexual, evidenciando assim a heteronormatividade.

⁷ Utilizamos-nos do conceito de enunciação na perspectiva foucaultiana, entendendo-a como “[...] um acontecimento que não se repete; tem uma singularidade, entretanto, deixa passar um certo número de constantes – gramaticais, semânticas, lógicas – pelas quais se pode, neutralizando o momento da enunciação e as coordenadas que o individualizam, reconhecer a forma geral de uma frase, de uma significação, de uma proposição” (FOUCAULT, 2015, p. 223).



Imagem RED 01



Imagem RED 03



Imagem RED 05

Identifica-se, dessa forma, como as questões de gêneros e das sexualidades aparecem entrelaçadas ao longo desses seis (6) RED. Sendo interessante observar que nos trabalhos que se propõem a apresentar conceitos e aprofundamento teórico sobre o tema em questão, há uma grande preocupação em desconstruir essa visão heteronormativa que por vezes permeia os discursos sobre as questões de gêneros e das sexualidades.

A heteronormatividade está na ordem das coisas e no cerne das concepções curriculares; e a escola se mostra uma instituição fortemente empenhada na reafirmação e na garantia do êxito dos processos de heterossexualização compulsória e de incorporação das normas de gênero, colocando sob vigilância os corpos de todos/as. (JUNQUEIRA, 2016, s/p).

Pensar em práticas que se assumam desterritorializadoras da heteronormatividade é entender que estas procuram demonstrar o caráter construído de gêneros, é entender e assumir que “El género es el mecanismo a través del cual se producen y se naturalizan las nociones de lo masculino y lo femenino, pero el género bien podría ser el aparato a través del cual dichos términos se deconstruyen y se desnaturalizan” (BUTLER, 2006, p. 70).

Nesse sentido, entendemos esses materiais como práticas de educação menor, assumindo estarem eles, desterritorializando ações, que reforçam a construção de gêneros como binários opostos, preocupados em apresentar as múltiplas possibilidades de construção das identidades de gênero e sexuais.

Segundo Judith Butler (2003, p. 26), “Quando a ‘cultura’ relevante que ‘constrói’ o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é destino.” Assim, desenvolver materiais pensados para problematizar as práticas hegemônicas que são reproduzidas nos

mais diversos espaços das escolas, em seus materiais didáticos, uniformes, práticas desportivas e tantas outras vivências com relação às questões de gêneros e sexualidades é possibilitar linhas de fuga para os sujeitos que estão inseridos nesses espaços. Para Deleuze (1998, p. 30) “Fugir não é renunciar às ações, nada mais ativo que uma fuga. É o contrário do imaginário. É também fazer fugir, não necessariamente os outros, mas fazer alguma coisa fugir, fazer um sistema vazarem como se fura um cano”.

Preocupados/as em problematizar as questões de gêneros e seus entrelaçamentos com as sexualidades, os/as cursistas produzem a desterritorialização das discussões, estabelecem linhas de fuga que poderão possibilitar novos acontecimentos, novas vivências para essas questões junto ao público alvo aos quais os RED estão endereçados. Para Silvio Gallo esse movimento de desterritorialização da educação menor pode ser comparado às táticas utilizadas pelos grevistas, “trata-se de impedir que a educação maior, bem-pensada e bem-planejada, se instaure, se torne concreta. Trata-se de opor resistência, trata-se de produzir diferenças. Desterritorializar. Sempre.” (2013b, p. 67).

Os RED, ao se proporem discutir as questões de gêneros desconstruindo a visão normativa que atribui ao sexo biológico uma única expressão de gênero, e mostrando as múltiplas formas de construção das identidades de gêneros, estão estabelecendo práticas de educação menor que resistem, que se preocupam em produzir a diferença nos espaços escolares.

De acordo com Junqueira (2013, p. 59):

Políticas socioeducacionais que deem a devida ênfase à promoção dos direitos sexuais, ao reconhecimento da diversidade sexual e à igualdade de gênero possuem um potencial transformador que ultrapassa os limites da escola, lançam as bases para uma nova agenda pública e uma nova modalidade de pactuação social e contribuem de maneira marcante para a construção de um novo padrão de cidadania.

Entendemos que ao pensar nos RED como práticas de educação menor não estamos apenas reafirmando seu potencial de resistência à educação maior e as práticas massificadas que muitas vezes reforçam os padrões binários de gêneros impostos social e culturalmente, como podemos então perceber sua ramificação política.

A ramificação política do fazer falar sobre as violências de gêneros

“A violência é um fenômeno que perpassa as culturas e a história da humanidade. [...] A violência não é um dado natural, tampouco faz parte da condição de um gênero. Ela é produzida nas e pelas sociedades. Nesse viés, pode ser modificada.” (ÁVILA, 2017, p. 103). Assim, assumir o caráter político da educação menor é empreender o projeto de discutir as questões de gêneros dando espaço e visibilidade para compreender a produção relacional das masculinidades e as feminilidades. É entender que não é da natureza masculina a violência, nem da natureza feminina a subordinação.

Dentre os trabalhos selecionados na categoria *Violência de gêneros* apresentam em suas temáticas questões relacionadas à violência contra mulheres e meninas. Em três dos trabalhos selecionados nessa categoria, há a preocupação em discutir a violência contra as mulheres a partir dos dados apresentados pela Organização das Nações Unidas (ONU) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Nesses trabalhos, está presente a discussão sobre os tipos de agressão, os fatores psicológicos e emocionais enfrentados pelas vítimas e a importância da Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006). É constante nesses trabalhos a presença da reflexão sobre como são produzidas as relações entre os gêneros a partir de atribuições que os hierarquizam, a partir de relações de poder assimétricas, conforme quadro 2.



Imagem RED 03

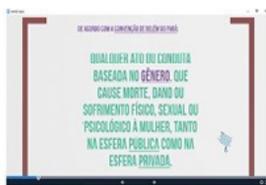


Imagem RED 01



Imagem RED 02

Os outros dois trabalhos indicados nessa categoria trazem como temática de discussão o *sexting*, apresentando como recorte em suas discussões o viés da violência decorrente das situações de preconceito vivenciadas pelas

meninas e mulheres vítimas da prática do *sexting* não consentido, também, dessa forma, evidenciando as relações hierarquizadas que se constituem entre homens e mulheres, meninos e meninas.

Salientamos o viés político que perpassa as discussões presentes nesses RED. Considerando o contexto em que vivemos com índices de violência tão expressivos, propor que se discutam questões como as relações assimétricas que se estabelecem entre os gêneros é assumir como prática a educação menor. Assim,

Se toda educação é um ato político, no caso de uma educação menor isso é ainda mais evidente, por tratar-se de um empreendimento de revolta e de resistência. Uma educação menor evidencia a dupla face do agenciamento: agenciamento maquínico de desejo do educador militante e agenciamento coletivo de enunciação, na relação com os estudantes e com o contexto social. Esse duplo agenciamento produz possibilidades, potencializa os efeitos da militância. (GALLO, 2013b, p. 67).

Tomar como tema de discussão e problematização as questões de gêneros a partir do viés da violência é desnaturalizar o caráter natural assumido sobre o ser homem e o ser mulher, é entender como tal determinação tem historicamente produzido a identidade masculina em relação com a identidade feminina, identificando a segunda como subalterna. Segundo Dagmar Meyer (2003, p.10) o “gênero continua sendo uma ferramenta conceitual, política e pedagógica central quando se pretende elaborar e implementar projetos que coloquem em cheque tanto algumas das formas de organização social vigentes quanto as hierarquias e desigualdades delas decorrentes”.

Tratar como tema de discussão as questões de gêneros sob o prisma das violências é assumir o caráter duplamente político desses RED, possibilitando práticas de educação menor que se constituam enquanto “máquina de guerra, não como aparelho de Estado” (GALLO, 2013b, p.68) assumindo que:

[...] essa realidade de subordinação do feminino é decorrente da construção social e cultural do universo feminino, demarcada por uma imagem negativa do feminino que seria incapaz de gerenciar os excessos de paixões, cabendo ao homem o papel de administrador nato, de dominador por natureza, já que a mulher por não controlar suas emoções acabou semeando os males e pecados por toda humanidade. (RABELO; AMAZONAS, 2014, p. 1287).

Os RED são assim, práticas de educação menor que desterritorializam saberes e conhecimentos hegemônicos, produzindo linhas de fuga e abrindo

espaço para novos agenciamentos, potencializando o caráter político das discussões sobre as questões de gêneros de forma rizomática, produzindo sempre novas conexões, assumindo assim caráter coletivo.

O valor coletivo que se produz a partir das discussões sobre a construção de gêneros nas infâncias

Não há uma “essência” de ser masculino ou feminino, mas um aprendizado, uma constituição identitária; portanto, podemos constituir formas múltiplas de ser masculino, feminino, ou criar outras formas de ser. Esses aprendizados sociais, no entanto, estão impregnados pela visão binária de ser masculino/feminino, quase sempre indicando uma forma única de ser homem/mulher. Essa norma social determina que o gênero esteja em consonância direta com a heterossexualidade compulsória, ou seja, se nasci com um pênis, serei do gênero masculino e terei uma orientação sexual heterossexual; o mesmo se aplica às mulheres. (XAVIER FILHA, 2016, p. 24).

Tomar as questões de gêneros como tema central dos RED e possibilitar a desterritorialização de saberes hegemônicos, assumindo o caráter político de tal ação, demanda necessariamente entendermos essa prática em seu valor coletivo. É problematizar a visão de que não há uma essência que determina como nos constituímos homens e mulheres e possibilitar a desnaturalização desse discurso.

Assim, as propostas de RED que se mobilizaram a discutir a constituição binária dos gêneros nas infâncias, questionando as brincadeiras e brinquedos, as cores, as roupas e demais atributos de gêneros que permeiam esse universo, assumem papel coletivo, pois em sua função política, a educação menor não é de um indivíduo, mas de um coletivo de sujeitos que se vê representado nesse processo. De acordo com Silvio Gallo (2002, p. 176),

Na educação menor todo ato adquire um valor coletivo. O educador-militante, ao escolher sua atuação na escola, estará escolhendo para si e para todos aqueles com os quais irá trabalhar. Na educação menos, não há a possibilidade de atos solitários, isolados; toda ação implicará em muitos indivíduos. Toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva.

Dessa maneira ao tomar para si a proposta de discutir as questões de gêneros nos RED, os/as cursistas tem diretamente ação sobre todos os sujeitos com os quais

trabalham e interagem. A discussão das questões de gêneros é nesse sentido, trazida para o âmbito escolar, e tal ação implica em todos os sujeitos envolvidos.

Nos RED indicados na categoria *construção de gêneros* na infância há a predominância na abordagem da relação entre o conceito de gênero e a produção das infâncias. Os trabalhos procuraram nesse sentido, problematizar a educação binária das crianças, discorrendo sobre a constituição das infâncias em dois mundos separados, o mundo dos meninos e o mundo das meninas.

Nos seis trabalhos identificados dentro dessa categoria encontramos três produções de vídeo, todas preocupadas em mobilizar a temática a partir de imagens e questionamentos sobre o que seriam as “coisas de meninos” e “coisas de meninas”, conforme quadro 3. Há também uma apresentação de *Prezi*, que versa na mesma proposta dos vídeos, apresentando questionamentos sobre como estão representados meninos e meninas a partir de imagens e desenhos. E outros dois RED que propõem atividades para serem desenvolvidas com crianças para se questionar o binarismo de gêneros nas atividades diárias da escola, brincadeiras, práticas desportivas e a distinção de acessórios para meninos e meninas.



Imagem RED 01



Imagem RED 03



Imagem RED 06

A partir das enunciações apresentadas no quadro 3 podemos observar o questionamento as questões de gêneros presentes na construção das identidades de meninos e meninas. Segundo Ana Colling (2004, p. 29) “São as sociedades, as civilizações que conferem sentido à diferença, portanto não há verdade na diferença entre os sexos, mas um esforço interminável para dar-lhe sentido, interpretá-la e cultivá-la”.

Ao problematizar tais questões os RED se produzem enquanto práticas de educação menor, potencializando discussões que muitas vezes permeia o espaço da escola sem questionamentos. Há nas propostas desenvolvidas pelos/as cursistas

do Videocurso a expressão de uma problemática que acaba por se fazer coletiva, envolvendo seus espaços de atuação profissional na reflexão sobre as questões de gêneros suscitadas a partir das videoaulas e da própria produção do RED.

Em um dos vídeos é apresentado, na forma de breves depoimentos, questionamentos realizadas por crianças de uma turma de 4º ano do ensino fundamental. Numa das falas é expressa a problematização da divisão das brincadeiras por gêneros: *“As meninas tem que brincar de boneca que elas são delicadas, os meninos tem que jogar bola... não precisa ser assim, os meninos e as meninas podem brincar juntos.”*. Essa passagem expressa a multiplicação das discussões realizadas no âmbito do Videocurso dentro do espaço da escola.

Para Silvio Gallo (2013b, p. 69)

A educação menor é uma aposta nas multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades. Assim, todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza. Num rizoma, as singularidades desenvolvem devires que implicam hecceidades. Não há sujeitos, não há objetos, não há ações centradas em um ou outro; há projetos, acontecimentos, individualizações sem sujeito. Todo projeto é coletivo. Todo valor é coletivo. Todo o fracasso também.

Propor-se a abordar as questões de gêneros não se limitam a uma incursão individual sobre as discussões e problematizações a partir desse campo teórico. Os RED tornam-se rizomas, multiplicam-se, provocam devires, suscitam acontecimentos na escola, e suscitar acontecimentos é *“abrir-se para o que acontece, em sala de aula, ou nos outros espaços escolares, para além do planejado, do planejado, dos objetivos definidos de antemão. Atentar mais para a trajetória do que para o ponto de chegada.”* (GALLO, 2015, p. 87). Produzir práticas de educação menor a partir dos RED sobre as questões de gêneros é preocupar-se com a constituição do momento, problematizar as construções de gêneros a partir de uma matriz biológica fixa e fazer desestabilizar a produção binária dos modos de ser e viver as infâncias.

Breves considerações do sobre o fazer menor a respeito das questões de gêneros

As proposições aqui narradas não se extinguem, multiplicam-se, produzem rizomas em nossas ações, produções e aprendizagens, desterritorializam

“verdades” que carregamos e possibilitam o devir menor na educação sobre as questões de gêneros. E são esses *contraespaços*, constituídos pelas heterotopias que nos permitem o fazer-menor na educação.

Em uma de suas passagens sobre a conceituação do que seriam as heterotopias, Foucault (2013, p. 30) apresenta o que consideramos uma de suas mais importantes explicações:

E se considerarmos que o barco, o grande barco do século XIX, é um pedaço flutuante, lugar sem lugar, com vida própria, fechado em si, livre em certo sentido, mas fatalmente ligado ao infinito do mar e que, de porto em porto, de zona em zona, de costa em costa, vai até as colônias procurar o que de mais precioso elas escondem naqueles jardins orientais que evocávamos há pouco, compreenderemos porque o barco foi, para nossa civilização – pelo menos desde o século XVI – ao mesmo tempo, o maior instrumento econômico e nossa maior reserva de imaginação. O navio é a heterotopia por excelência. Civilizações sem barco são como cria cãs cujos pais não tivessem uma grane cama na qual pudessem brincar; seus sonhos então se desvanecem, a espionagem substitui a aventura, e a truculência dos policiais, a beleza ensolarada dos corsários.

E assim constitui-se o Videocurso, um lugar que nos transporta para outras salas de aula, outras casas, outras culturas, para vivenciar outras experiências. É o espaço virtual do Videocurso um barco que navega entre os conhecimentos, saberes e práticas instituídas da educação maior, e a possibilidade dos devires e agenciamentos da educação menor.

E são as heterotopias na educação, possibilidades de traçar linhas de fuga, permitir a criação, a imaginação, dando espaço e realização concreta aos sonhos. Permitimos, a partir das discussões realizadas no espaço do Videocurso Educação para a Sexualidade que os/as cursistas desterritorializem suas práticas educativas, abrindo espaço para novos agenciamentos a respeito das questões de gêneros.

Para Gallo (2015, p. 88),

[...] nas escolas sem heterotopia ficamos presos ao mesmo, professores nos tornamos em policiais, controlando e impedindo a aventura do aprendizado. Assumir o devir-menor, criando heterotopias, por outro lado, significa lançar-se e chamar outros à aventura, sem saber qual será o porto em que chegaremos, mas dispostos a fruir dos acontecimentos intensivamente, inventando novos caminhos.

Produzir heterotopias como o Videocurso na formação de professores/as, abordando as questões de gêneros, é abrir espaço para o devir-menor da educação

para a sexualidade no espaço da escola. É permitir que professores/as problematizem suas práticas, permitindo a vivência de acontecimentos intensos, abrindo novos caminhos para crianças e jovens na constituição de suas identidades de gêneros.

Nesse sentido, os RED constituem-se nesses novos caminhos, são rizomas, permanecem sempre entre as coisas, não encerram ou delimitam, fazem multiplicar. São os RED aqui analisados rizomas que fazem multiplicar as discussões sobre as questões de gêneros no espaço da escola, são esses artefatos práticas de educação menor.

Analisar os recursos educativos digitais, produzidos pelos/as cursistas do Videocurso foi o investimento empreendido neste texto. Assim, nos desafiamos a pensar nas suas potencialidades para a promoção das discussões das questões de gêneros no espaço escolar, entendendo-os aqui como espaços de educação menor, potencializados a partir das experiências de formação de professores/as na heterotopia do Videocurso.

Resumo: O presente artigo tem por objetivo analisar os recursos educativos digitais (RED) produzidos pelos/as cursistas do *Videocurso Educação para a Sexualidade* como práticas de educação menor, de modo a pensar suas potencialidades para a promoção das discussões sobre as questões de gêneros no espaço escolar. Em nossos estudos temos problematizado, a partir de Michel Foucault, ser o Videocurso um espaço de heterotopia que busca contribuir com a formação de professores/as sobre as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades. Dentro de sua proposta é solicitado aos/as cursistas que produzam um RED que tem por objetivo tornar-se um material que viabilize as discussões sobre a educação para a sexualidade na escola. A partir das análises realizadas pautadas nas três categorias da educação menor – desterritorialização, caráter político e valor coletivo – demonstramos serem os RED práticas de educação menor que rompem com os binarismos de gênero, a heteronormatividade, a violência de gênero, entre tantas outras questões de gêneros fazendo multiplicar no espaço da escola outras formas de vivência dos gêneros, possibilitando acontecimentos.

Palavras-chave: Questões de gêneros. Educação menor. Heterotopia. Educação para a sexualidade.

Abstract: This article has as its goal to analyze the digital education resources (DER) produced by the students of *Videocurso Educação para a Sexualidade* as practices of minor education, so to think of its potentialities on the promotion of gender themed discussions in school environment. In our studies we have questioned, from Michel Foucault, the *Videocurso* as a space of heterotopia that seeks to contribute to the formation of teachers about the thematic of bodies, genders and sexualities. Within that proposal, it's asked to the students that they make an DER that has as its goal to become a material that make viable the debates about education for sexuality in school. Based on the analyzes carried out on the three categories of minor education - deterritorialization, political character and collective value - we prove the DER as practices of minor education that break the gender binarisms, the heteronormativity, gender violence, among many other gender related questions, multiplying in school space other ways of gender experiences, enabling events.

Keywords: Questions of gender. Minor education. Heterotopia. Education for sexuality.

Referências

- ÁVILA, Dácia Amaral. #Estupro não é culpa da vítima: notas sobre a violência de gênero e a cultura do estupro. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. (Org.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a Sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017. p. 103-118.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11340.htm>. Acesso em: 18 set. 2017.
- BUTLER, Judith. P. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- BUTLER, Judith. P. **Deshacer El Género**. 2004. Disponível em: <<http://www.caladona.org/grups/uploads/2014/02/butler-judith-deshacer-el-genero-2004-ed-paidos-2006.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2017.
- COLLING, Ana. A construção histórica do feminino e do masculino. In: STREY, M. N.; CABEDA, S. T.; PREHN, D. R. (Org.). **Gênero e Cultura**: questões contemporâneas. Porto Alegre: Edipuc, 2004. p. 13-38.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Kafka**: Por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico; As heterotopias**. São Paulo: n-1 Edições, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. 2. ed. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 2009. p. 411-422. (Ditos e escritos; III).
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/download/25926/15194>>. Acesso em: 15 jun. 2017.
- GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor: variáveis e variações. In: Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013a, 36. **Anais...** Goiânia – GO. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs/trabalhos_encomendados/gt13_trabencomendado_silvioallo.pdf. Acesso em: 12 jul. 2016.
- GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013b.
- 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.
- GRUPO TRANSVERSAL. Uma educação menor. In: GRUPO TRANSVERSAL. **Educação Menor**: conceitos e experimentações. 2. ed. Curitiba: Appris, 2015. p.19-29.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Escola e enfrentamento à homofobia: pelo reconhecimento da diversidade sexual como fator de melhoria da educação de tod@s. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; QUADRADO Raquel Pereira (Org.). **Corpos, gêneros e sexualidades**: questões possíveis para o currículo escolar. 3. ed. Revisada. Rio Grande: Editora da FURG, 2013. p. 49-60.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Escola, homofobia e heteronormatividade**. 2016. Disponível em: <<http://www.coletiva.org/index.php/artigo/escola-homofobia-e-heteronormatividade/>>. Acesso em: 22 ago. 2017.
- 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. (Org.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a Sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017. p. 25-52.

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

RABELO, José Orlando Carneiro Campello; AMAZONAS, Maria Cristina L. de Almeida. **Violências e conjugalidades**: reflexões sobre o “dispositivo gênero”. 2014. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/18redor/18redor/paper/view/2129/706>>. Acesso em: 09 ago. 2017.

XAVIER FILHA, Constantina. Educação para a sexualidade: carregar água na peneira? *In*: RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Méri Rosane Santos da; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: composições e desafios para a formação docente. Rio Grande: FURG, 2009. p. 85-103.

XAVIER FILHA, Constantina. **Gênero e resistência em filmes de animação**. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n1/1980-6248-pp-27-01-00019.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2017.

Recebido em Agosto de 2017

Aprovado em Setembro de 2017

O Entrelaçamento entre Educação Escolar e Transexualidade em Dossiês de Periódicos Nacionais Brasileiros (1995-2017)¹

The Training Between School Education and Transexuality in Dossiers of Brazilian National Periodics (1995-2016)

Sandro Prado Santos

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
sandro.santos@ufu.br

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
elenita@ufu.br

Introdução

No Brasil, trabalhos realizados em áreas como a Antropologia e a Psicologia, sem dúvida alguma, favoreceram para a reflexão e problematização das vidas das pessoas do universo trans na escola, uma vez que esta aparece como espaço de acontecimentos na vida destas pessoas. A dissertação de Marcos Renato Benedetti, intitulada *“Toda feita: o corpo e o gênero das travestis”*, datada do ano de 2000²; a tese de doutorado em Sociologia da antropóloga Berenice Bento, intitulado *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual* (2003)³; o artigo da mesma autora datado de 2008 - *Na escola se aprende que a diferença faz*

¹ O recorte temporal refere-se ao primeiro semestre do ano de 2017. O texto aqui apresentado é resultado de uma tese de doutorado em andamento e é parte do texto de qualificação já defendido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia – MG (PPGED/FACED/UFU).

² Não tivemos acesso à dissertação de Marcos Benedetti. No entanto, esta foi transformada no livro, *Ode mesmo título da dissertação, “Toda feita: o corpo e o gênero das travestis”* publicado no ano de 2005.

³ BENTO, Berenice Alves de Melo. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. 2003. 300f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de Brasília, Brasília. 2003. Posteriormente, em 2006, a tese foi publicada em formato de livro. BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Coleção Sexualidade, Gênero e sociedade. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

a diferença; a tese de doutoramento de Wiliam Siqueira Peres, intitulada *Subjetividade das travestis brasileiras: da vulnerabilidade da estigmatização à construção da cidadania*, (2005b)⁴; a pesquisa de Iván Jairo Junckes e Joseli Maria Silva (2009), sociólogo político e geógrafa política; o trabalho *Gênero, Educação e Diversidade: sociabilidade das travestis nos ambientes educacionais na cidade de Maceió/AL*⁵ da socióloga Manuella Paiva de Holanda Cavalcanti (2011) são trabalhos que apontam para a vida de travestis e transexuais e seu entrecruzamento com a escola.

A partir das pesquisas referenciadas, emergem outras pesquisas, em campos distintos da área da Educação, que fazem aparecer a relação das pessoas trans com a educação formal, são elas: 1- A dissertação intitulada *Montagens e desmontagens: vergonha, desejo e estigma na construção das travestilidades na adolescência*, 2009, Mestrado em Sociologia, do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de São Carlos, defendida por Tiago Duque; 2- a tese de doutorado em Psicologia - *A emergência de professoras travestis e transexuais na escola: heteronormatividade e direitos nas figurações sociais contemporâneas*, defendida em 2012, por Marco Antônio Torres, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Estado de Minas Gerais; 3- a dissertação de mestrado em Psicologia, defendida por Daniela Torres Barros, em 2014, intitulada *A experiência travesti na escola: entre nós e estratégias de resistência*, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco; 4- a dissertação Mestrado em Psicologia, de Robson Batista Dias, *Identidade de gênero trans e contemporaneidade: representações sociais nos processos de formação e educação*, defendida em 2015, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul; e, 5- a dissertação de Mestrado em Geografia, defendida por Ana Carolina Santos, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, intitulada *A construção de corpos travestis: trajetórias que falam de binarismos e subversões no espaço escolar*.

Tanto César (2009) quanto Neil Franco e Graça Aparecida Cicillini (2015)⁶, afirmam o silêncio da área da educação sobre a relação transexualidade e educa-

⁴ Publicado em formato de livro cujo título é *Travestis brasileiras: dos estigmas à cidadania*, Juruá Editora: Curitiba, 2015.

⁵ CAVALCANTI, Manuella Paiva de Holanda. Gênero, educação e diversidade: sociabilidade das travestis nos ambientes educacionais na cidade de Maceió/AL. In: CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 11, 2011, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2011.

⁶ No artigo, Franco e Cicillini, apresentam um estudo de tipo estado da arte das pesquisas que se debruçaram sobre a trajetória educacional de pessoas do universo trans e travesti, no período de 2008 a 2014.

ção escolar até final do século XX. Estas autoras e autor afirmam que há, na metade da primeira década do século XXI, a emergência de estudos sobre a inserção e permanência de pessoas *trans* na escola. Elas também assinalam para a relevância das perspectivas pós-estruturalistas para a discussão e debate do tema na área.

Tais perspectivas são trazidas para o Brasil particularmente pelos estudos, trabalhos e traduções produzidas por Guacira Lopes Louro. É assim que uma das obras que marca o campo dos estudos de gênero, sexualidade e educação, é *“O corpo Educado: pedagogias da sexualidade”*, organizada por Guacira Lopes Louro e publicado pela editora Autêntica em 1999. No livro, a organizadora apresenta a tradução de textos de pesquisadores/as consolidados/as no campo dos estudos de gênero, tais como: Judith Butler, Bell Hooks, Jeffrey Weeks, Deborah Britzman, especialmente, por apontar para outras potencialidades da abordagem da sexualidade, do corpo, do gênero na educação escolar a partir de perspectivas que possibilitaram pensar o que a organizadora defende como “pedagogias da sexualidade”. No conjunto da obra encontramos referências que permitem discutir as formas e os lugares variados como o corpo, o gênero e a sexualidade produzem e sofrem efeitos na sociedade moderna, mas cabe assinalar que nela estão dispostos textos traduzidos de autor(as) estrangeiros(as).

O livro organizado por Louro, marca o campo da educação e abre fronteiras para diversas correntes de investigação, desde os estudos foucaultianos, os *gay and lesbian studies*, até a teoria *queer*, também introduzida no Brasil pela autora em 2001, com o artigo intitulado *‘Teoria Queer: uma perspectiva pós-identitária para a Educação’*, no dossiê *‘Gênero e Educação’*, publicado pela Revista Estudos Feminista e, posteriormente, a publicação do livro *‘Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer’* (2004)⁷.

A partir dos trabalhos que anunciamos até aqui, na pesquisa de doutorado que ainda está em curso, nos perguntamos pelo que tem sido produzido, na área da Educação, acerca do entrelaçamento transsexualidade e educação escolar, e, assim nos dispusemos a realizar inicialmente um mapeamento em periódicos nacionais, dos dossiês referentes à temática Corpo, gênero, Sexualidade e Educação em periódicos nacionais, e, a partir deles, reunir elementos que nos permitissem problematizar a discussão sobre transexualidade. No

⁷ LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

zigzaguear discursivo com a produção científica, traçamos e acompanhamos movimentos acorrentados à normatividade e traçados das particularidades fugidias, às vezes quase imperceptíveis. Marcando a imprevisibilidade do caminhar na pesquisa, sem destino prefixado ou lugar seguro de chegada, percebemos que há um emaranhado no campo da produção científica sobre a transexualidade que faz conexões com a Antropologia, Psicologia, Educação, Medicina, Saúde Coletiva, dentre outras. Nos tópicos que seguem passamos então a apresentar o que localizamos no mapeamento realizado.

Movimento de localização dos Dossiês

A imersão nos dossiês, primeiro ocorreu na produção da disciplina eletiva *Tópicos Especiais em Educação em Ciências e Matemática III: Estudos de Gênero, Sexualidade, Diferença e Educação*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU), ministrada pela co-autora deste trabalho, onde ela apresentou à turma um conjunto de dossiês que envolviam as temáticas de Corpo, gênero, Sexualidade e Educação em periódicos nacionais. A partir desse conjunto, fomos em busca de trabalhos que se referissem ao entrelaçamento transexualidade e educação. Localizamos 18 dossiês no período, publicados no período de 1995 a 2016, em periódicos da área de educação, da área dos estudos feministas e de gênero.

A publicação do primeiro dossiê em 1995, intitulado *Gênero e Educação*, na Revista *Educação & Realidade*, organizado por Marisa Vorraber Costa, e, posteriormente, a produção da obra *“Gênero, sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista”*, no ano 1997, por Guacira Lopes Louro são marcos de constituição do campo dos estudos de gênero e educação no território nacional (CÉSAR; ALTMANN, 2009). No dossiê, consta o texto fundante do debate do conceito gênero na área da educação, no Brasil: *‘Gênero: uma categoria útil de análise histórica’*, de autoria de Joan Scott, cuja tradução é também apresentada no referido dossiê, pela professora/pesquisadora Guacira Lopes Louro, que também apresenta o artigo *‘Gênero, História e Educação: construção e desconstrução’*, onde ela analisa o texto de Scott. Constam do dossiê dois outros trabalhos muito importantes para a ampliação do campo dos estudos de gênero no Brasil, o texto *A dominação Masculina*, de Pierre Bourdieu, o texto *Políticas da masculinidade* de Robert W. Connel e o texto *Raciocínio em tempos pós-mo-*

ernos de Valerie Walkerdine. O dossiê trouxe assim uma grande contribuição para a ampliação dos horizontes do debate no campo da educação, no que se refere ao debate do campo dos estudos de gênero.

Os dossiês *Produção do Corpo*, Revista Educação & Realidade, organizado por Rosa Maria Bueno Fischer(2000), *Gênero e Educação*, Revista Estudos Feministas, organizado por Guacira Lopes Louro e Dagmar Estermann Meyer(2001), *Gênero Sexualidade e Educação*, Educação em Revista, organizado por Dagmar Estermann Meyer e Guacira Lopes Louro (2007) e *Educação, Gênero e Sexualidade*, organizado por Joaquim Brasil Fontes (2008), são apresentados no dossiê '*Gênero, Sexualidade e educação: novas cartografias, velhos problemas*', organizado por Maria Rita de Assis César e Helena Altmann (2009). Nele, encontramos um mapeamento das reflexões brasileiras sobre gênero, sexualidade e educação. As autoras sinalizavam para o grande número de grupos de pesquisa registrados no Diretório de Pesquisa do CNPq, a quantidade significativa de dissertações e teses, artigos científicos e eventos sobre o tema, além do Grupo de Trabalho (GT 23) – Gênero, sexualidade e Educação da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação.

Tal visibilidade foi sinalizada e ampliada por Jane Felipe (2007)⁸ em uma investigação do levantamento de pesquisas no campo da Educação sobre gênero e sexualidade, mostrando a essa visibilidade

[...] não só na ampliação de espaços acadêmicos que abrigam linhas de pesquisas e grupos de estudos na área de gênero em vários campos do conhecimento e diversas matrizes teóricas, mas também se expressa na formulação de políticas públicas e em linhas de financiamento específicas, implementadas por algumas agências nacionais e internacionais de fomento à pesquisa. A própria constituição do GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação – na ANPED de 2005, mostra o reconhecimento e a sensibilidade da comunidade acadêmica para com essas questões [...]. (p. 78).

A autora reforçou que a consolidação dos Estudos de Gênero, dos Estudos Gays e Lésbicos e da Teoria *Queer* no campo acadêmico construiu sinalizações e possibilidades de pensar '[...] muitas formas de viver as masculinidades e as feminilidades"' (p. 77), de trazer '[...] à cena temas considerados menores' (p. 78) e percebermos o quanto estão '[...] implicados numa construção histórica, política e social' (p. 81).

⁸ FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Pro-posições**, v. 18, n.2, mai./ago. 2007, p. 77-87.

O dossiê, *Gênero, sexualidade, cinema e educação*, organizado por Anderson Ferrari (2009) e publicado na Revista *Educação em Foco*, apresenta um conjunto de artigos que tem como campo de discussão os Estudos Queer, os Estudos Culturais, as perspectivas de corpo, sexualidade e cuidado de si do filósofo francês Michel Foucault, as perspectivas feministas de cunho pós-estruturalistas, para problematizar e apresentar produções cinematográficas e suas leituras dos corpos, dos gêneros, das masculinidades, das feminilidades, da homossexualidade, da juventude e sexualidade e do entrelaçamento entre pedofilia e políticas públicas no enfrentamento às violências sexuais. O dossiê, apresenta assim atualizações e ampliações de temáticas no campo dos estudos de gênero, sexualidade e educação no diálogo com a linguagem e leitura cinematográfica.

Ferrari, em 2010, organiza outro dossiê que é publicado na Revista de Estudo e Pesquisa em Educação – Instrumento e intitulado *Gênero, Sexualidade e Educação*. Com o dossiê é possível perceber, como destaca o organizador no texto de apresentação, o crescimento, a constituição e o fortalecimento de grupos de Estudo e de Pesquisa em Gênero e Sexualidade no Brasil, de pesquisa em programas de pós-graduação, de eventos acadêmicos e de pesquisa importantes no Brasil. O dossiê apresenta um conjunto de artigos que problematizam: as identidades universais, essencialistas, a-históricas, normalizadas e naturalizadas, as categorizações, os binarismos e as simplificações; a interseção entre gênero, raça, classe e poder; as complexas relações existentes entre a formação docente, o currículo e a legitimação de determinados saberes; os “regimes de verdade” em determinados momentos históricos e que relações apresentam essas conformações com as relações de desigualdade entre os gêneros. A produção envolve perspectivas plurais, com fundamentações a partir da Psicologia, da História, da Sociologia, da Filosofia, da Pedagogia e da Arte que atravessam o campo educacional. Temas como homossexualidade, maternidade, feminilidade, gêneros e sexualidades, travestis e escolas, gênero e formação docente, mulheres e ciência, corpos e escolarização, corpo, gênero, sexualidade e abjeção, educação sexual na escola, diferença sexual, história da ciência e gênero, masculinidades e infâncias estão presentes, de modo que se demarca um campo produtivo e em crescimento na área.

Em 2011, Cristiani Bereta da Silva e Paula Regina Costa Ribeiro, organizam e publicam o dossiê *Gênero e Sexualidade no espaço escolar*. Nele as autoras reúnem um conjunto de trabalhos problematizam e apresentam questões

relacionadas tanto às sexualidades quanto ao gênero no campo escolar e em outros espaços educativos. Os/as autores/as pertencem a grupos de pesquisas nacionais e internacionais do campo. Assim, os temas da escola mista, escolas normais, co-educação e feminização, profissão docente e relações de gênero, prática docente, gênero e educação física, práticas pedagógicas, gênero e superdotação, sexualidade, sala de aula e artefato pedagógico, ciborguização da juventude na interface entre currículo, normas de gênero, transexuais e transgêneros constituem o dossiê. Ele traz para o campo do debate no campo dos estudos de gênero, sexualidade e educação a centralidade da escola e da sala de aula. É muito importante demarcar que é nele que o texto de autoria de Berenice Bento, *Na escola que se aprende a diferença que a diferença faz*, fundador do debate da transexualidade e educação escolar, é publicado.

Dagmar Estermann Meyer e Rosângela de F. R. Soares (2012, p.1), na organização do dossiê *Feminismos e Educação: olhares, ênfases e tensões*, Revista Labrys – Estudos Feministas, defendem a premissa de que “[...] de que o gênero funciona como um organizador do social e da cultura [...]”. Desse modo, elas reúnem um conjunto de autoras de diferentes regiões brasileiras e de fora do Brasil, com distintas perspectivas teóricas e abordagens e recortes temporais, defendem que o dossiê sinaliza para a noção de educação como “[...] um território estratégico para pensar e intervir quando se trata de questões e desafios que emergem no contexto das relações de gênero e sexualidade”. (p.1).

Em 2014 é publicado dossiê, no periódico Educar e Revista (Universidade Federal do Paraná), organizado por Maria Rita de Assis César, Dagmar Estermann Meyer e Jamil Cabral Sierra, onde a Teoria *Queer* é assumida já em seu título - Gênero, Sexualidade e Educação: feminismos, pós-estruturalismo e Teoria *Queer*. Os trabalhos de pesquisadores/as do país e de fora dele vinculados/as a grupos de pesquisas, universidades, programas de pós-graduação e, muitos deles/as, ao GT 23 – Gênero, sexualidade e Educação da ANPED, ancoram-se na vertente pós-estruturalista, com centralidade nos estudos foucaultianos. O dossiê aborda temas como:

a crítica ao modelo da família nuclear heterossexual; processos de produção de identidades sexuais e de gênero juvenis; práticas discursivas sexistas regionais; homossexualidade na escola; a crítica às políticas de identidade nos movimentos LGBT e na educação, tendo em vista uma escola e uma educação queerizada; processos de produção de identidades de gênero na educação a distância; modelos sexuais

e de gênero presentes na literatura para a infância; uma experiência de produção de saberes e linguagens com a população de travestis na Argentina; o lugar das discussões sobre gênero e transexualidade nas escolas francesas e um estudo que mapeia e problematiza a produção de teses e dissertações sobre a escolarização da sexualidade no cenário brasileiro. (CÉSAR, MEYER; SIERRA, 2014, p. 2).

No mesmo ano, 2014, Constantina Xavier Filha e Márcio Caetano organizam e publicam o dossiê *Gênero, Sexualidades e Teoria Queer: diálogos com a Educação*, na Revista Periódicus - revista de estudos indisciplinados em gêneros e sexualidades. Os/as autores/as dos artigos que constituem o dossiê problematizam “[...] o ideário hegemônico que alicerçou a sexualidade e o gênero nos limites de anúncio do “Ser Moderno” marcado pela pele do homem branco, proprietário e judaico-cristão: O Sujeito Universal – a base do sistema político-sexual heterossexual”. (XAVIER FILHA; CAETANO, 2014, p.1-2). Os/as autores/as dos artigos publicados, pertencentes ao GT-23 da ANPED, foram convidados/as a apresentarem os trabalhos já debatidos no referido grupo, na forma de comunicação oral em reunião nacional da associação. Os temas abordados foram: currículo e masculinidades, formação docente e homossexualidade, sexualidades, gêneros, papel da escola e políticas LGBT, educação infantil, gênero e sexualidade, feminilidade e música, meninas e gravidez, corpo e sexualidade, a educação rizomática a partir das potências *queer* e as trajetórias teórico-metodológicas das pesquisas apresentadas no GT-23 da ANPED.

Ressaltamos que ao enveredarmos na busca encontramos o Dossiê “*Vivências Trans: desafios, dissidências e conformações*”⁹, organizado pelas pesquisadoras Berenice Bento e Larissa Pelúcio (2012), na revista Estudos Feministas. O grupo de pesquisadores/as que compõe o dossiê é oriundo das áreas da Psicologia, da Antropologia, do Direito, da História e suas articulações com a Saúde Coletiva, Ciências Sociais, Saúde Pública e Assistência Social, inclusive com homem *trans* compondo a escrita do texto ‘*Homens trans: novos matizes na aquarela das masculinidades*’ - Guilherme Almeida¹⁰ (UERJ). O dossiê

⁹ In: **Estudos Feministas**, v.20, n.2, Florianópolis, mai./ago. 2012.

¹⁰ Encontramos com Guilherme Almeida (UERJ) durante a realização da mesa redonda ‘Visibilidades LGBT, feministas e Queer: outras pedagogias, novos olhares’ durante o ‘V Simpósio de Educação Sexual – Saberes/trans/versais, currículos identitários e pluralidades de gênero de 26 a 28 de Abril/2017 na Universidade Estadual de Maringá. A mesa foi composta pela professora Ludmila Castanheira (UEM) que abordou a ‘*Performance arte: táticas pedagógicas*’, pelo professor Jamil Cabral Sierra (UFPR) ‘*Diversidade Sexual e movimentos sociais LGBT no Brasil: da parceria de ontem à ruptura de hoje*’. O professor dialogou com ‘*Notas sobre experiências trans e espaços*

se propôs ventilar caminhos que potencializem atravessamentos, falhas e (re) arranjos nas linguagens dominantes sobre sexualidades, gêneros e corpos. No entanto, compreendemos que discursos dominantes, reguladores e os que indicam falhas, ressoam no campo da Educação, sobretudo no Ensino de Biologia, criando desafios, dissidências e conformações. Nesse sentido, produções de alguns pesquisadores/as desse grupo compôs a escrita da tese como aliados/as no enfrentamento dos marcos patológicos e do reducionismo biológico que são acionados na regulação e normalização dos corpos e subjetividades das pessoas *trans* no espaço do Ensino de Biologia.

O dossiê *‘Resistências, experiências, afetividades, imagens e corpos... abrindo os porões e as poéticas das relações de gênero, sexualidades e educação’* (FERRARI; RIBEIRO; CRUZ, 2016)¹¹, pautado nas teorizações pós-estruturalistas e nas contribuições dos estudos feministas, de gênero, culturais, Gays e Lésbicos e da Teoria *Queer*, apresenta temas que ainda permanecem marginais no âmbito da educação. Os/as organizadores/as, convidam a “[...] (re)pensar modos de existência [...] que dançam, façam piruetas, abram janelas, portas, saiam a bailar pelas ruas” (p. 16), e a indagar sobre “[...] qual é a estética da existência que temos bordado nas nossas práticas cotidianas, aquelas que estabelecemos conosco e com os outros” (p. 16). Desse modo, o primeiro ponto pensado pelos/as organizadores/as do dossiê foi um olhar para aparatos culturais (filmes) como textos culturais que (trans)mitem significados, sentidos, enunciados e discursos, resultando na tomada de uma ‘verdade’. O outro ponto foi o trabalho sobre si a partir do encontro com a diferença: “[...] enriquecedor até motivo de estigma, e discriminação [...] diante da necessidade de controle dos corpos, dos sujeitos, dos nomes e dos padrões de existir” (p. 15). Nesse contexto, eles/as ensaiaram uma poética das relações de gênero, sexualidades e educação permitindo pensar na “[...] poética da diferença e em um tipo de fascismo homogeneizador que se manifesta nas grandes políticas do Estado e do cotidiano”. (p. 15).

Ficamos entusiasmados ao encontrar com esse dossiê. Um título bastante sugestivo à temática da proposição do nosso trabalho, em meio as resistências, experiências, corpos, afetividades, o cotidiano e poéticas de gênero, sexuali-

escolares’. A mesa contou com a moderação de duas mulheres *trans* – Daniele Oliveira (Graduada em Pedagogia pela UEM) e Naomi Neri Santana (Graduada em Ciências Biológicas pela UEM).

¹¹ In: **Pro-posições**, v.27, n.1, jan./abr. 2016.

dades e educação. No entanto, não encontramos discussões que apontassem sobre a transexualidade e suas articulações com o espaço escolar.

Destacamos que os dossiês ‘*Gêneros e sexualidades: desafios e potencialidade para a educação em tempos de conservadorismos*’, organizado por Frederico Cardoso e Anderson Ferrari (2016), publicado na Revista *Artémis* e ‘*Educação, Sexualidade e Gênero*’, organizado por Jainara Gomes de Oliveira e Leandro Leal de Freitas, na Revista *Café com Sociologia* (2017) foram propostos a partir dos atuais debates das relações de gênero e sexualidades em um contexto político desafiador e de acirradas disputas/tensões que marcam as agendas dos direitos humanos, das noções de igualdade de gênero e da diversidade sexual nas políticas educacionais brasileiras, organizadas “[...] em torno dos significados dos conceitos de gênero e sexualidades como *problema*” (CARDOSO; FERRARI, 2016, p. 3).

Nesse movimento, os dossiês apontam que a institucionalização dos Estudos de Gênero como um campo científico profícuo com a manutenção viva do debate e do fomento de investigações vem sendo ameaçada pela empreitada do conservadorismo fundamentado em crenças religiosas de modo marcante, no Brasil, de modo marcante no âmbito do legislativo, de segmentos da grande mídia, por parte de alguns segmentos do setor jurídico, da sociedade civil e de determinados grupos religiosos, nos últimos anos. Nesse processo, destacamos o movimento *Escola Sem Partido* que tem conquistado espaço no Congresso Nacional e nas Câmaras Municipais e Estaduais brasileiras, somado a “[...] propagação *ideologia de gênero*; expressão que parecia ganhar força desde o ano anterior quando, em 2014, passou a circular nos debates que envolvia a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) em todo o Brasil” (CARDOSO; FERRARI, 2016, p. 1).

Nesses tempos sombrios, acompanhamos uma série de manifestos e resistências ao movimento citado e ao discurso sobre a “igualdade de gênero”, nas quais destacamos: o posicionamento do GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação na 37ª e 38ª Reuniões Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)¹²; a 13ª Reunião Regional da ANPED Centro-Oeste¹³; o VI Encontro Nacional de Ensino de Biologia e VIII Encontro Regional

¹² De 04 a 08 de Outubro de 2015. UFSC, Campus Florianópolis. Tema: Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a Educação Pública brasileira.

¹³ De 06 a 09 de Novembro de 2016. Brasília/DF. Universidade de Brasília (UNB). Tema: Projeto Nacional de Educação: desafios éticos, políticos e culturais.

de Ensino de Biologia – Regional 314; o VII Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade sexual e de Gênero da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura (ABEH)¹⁵ e o 13o Mundo de Mulheres e Fazendo Gênero 1116.

Há nos dossiês, referidos por último neste artigo, discussões sobre o *Movimento Escola sem Partido* (MESP) e sobre a denominada ‘ideologia de gênero’, com a ênfase de que tal expressão é inexistente no campo dos Estudos de Gênero e ela se trata de uma estratégia no sentido de deslocar o conflito para questões morais e de cunho individual, “[...] negando as pautas coletivas da luta pela igualdade de gênero e contra a homofobia [...]” (AMORIM; SALEG, 2017, p. 38). As autoras apontam para os riscos, as proposições, as imposições das discussões de gênero, corpo e sexualidade nas escolas, de acordo com o MESP.

Na mesma esteira, encontramos artigo que apresenta e questiona o contexto de tensões nas sessões de votação do Plano Municipal de Educação de Maringá/PR, em junho de 2015. As autoras problematizaram a interferência religiosa e conservadora nas políticas públicas e educacionais sobre gênero, sexualidade e diversidade e, se reportaram ao ‘de-generar’ a, vinculando a ideia de: “[...] retirar, suprimir, rasurar, alterar. Significa, num jogo de palavras capcioso e provocativo, que algo escorrega, escapa, faz-se ausente e nos possibilita pensar os efeitos da omissão, como também da importância de se discutir gênero nas escolas” (PEREIRA; CARVALHO, 2017, p. 75).

Cabe assinalar que, desde 2008, houveram inúmeras tentativas de interferência e anulação da inserção de políticas públicas para gênero e diversidade nos Planos e Documentos educacionais. Essas políticas têm ganhado força desde 2013 com a construção de um dispositivo que denominaram ‘Ideologia de Gênero’, marcando a força da imposição da retirada da palavra gênero nos Planos de Educação e o deslocamento da categoria de gênero que “[...] tem sido (des)apropriada por esses discursos que, por efeitos e representações, transformam as sexualidades diferenciadas, as políticas públicas e educacionais contra violência de gênero e a favor da alteridade em ameaças à família e à constitui-

¹⁴ De 03 a 06 de Outubro de 2016. Maringá/PR. Universidade Estadual de Maringá/PR. Tema: Políticas Públicas educacionais: impacto e proposta ao Ensino de Biologia.

¹⁵ De 23 a 25 de novembro de 2016. Juiz de Fora/MG. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

¹⁶ De 30 de julho a 04 de agosto de 2017. Florianópolis/SC. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Tema: Transformações, conexões e deslocamentos.

ção do Estado” (PEREIRA; CARVALHO, 2017, p. 79). Com isso, há a reiteração dos argumentos em prol da família e da moral; do alinhamento entre sexo-gênero-sexualidade-desejo-prática sexual; da imposição cis heteronormativa aos corpos como a possibilidades culturais inteligíveis de se viver a sexualidade.

A exclusão das palavras gênero e orientação sexual dos Planos de Educação potencializou uma situação de invisibilidade social, cultural, política e econômica, bem como um esvaziamento contundente das políticas contrárias às violências simbólicas, psíquicas e físicas a que estão submetidas/os as mulheres e os corpos diferenciados, ao menos, em termos de metas, objetivos e cumprimentos educacionais. (PEREIRA; CARVALHO, 2017, p. 82).

As autoras defendem que cabem aos corpos, sexualidades e gêneros silenciados “[...]subverter os afetos tradicionais e normativos, fraturar os regimes de Estado, presentes na construção de saberes escolares, e a possibilidade de um campo de resistências ainda impensável dentro das escolas” (PEREIRA; CARVALHO, 2017, p. 83).

O dossiê *‘Gênero, Sexualidades, Política e Educação’*¹⁷, publicado na Revista Artes de Educar, reúne artigos que discutem a temática do gênero e das sexualidades no campo da educação e áreas afins. As organizadoras, Denize Sepulveda e Amana Mattos, indicam que os trabalhos consideram as macro e micropolíticas educacionais e os ‘riscos’ no campo do gênero e da sexualidade. A composição do dossiê está em diálogo com os espaços cotidianos da Educação, tais como: as políticas públicas conservadoras, as pautas fundamentalistas e reacionárias; os retrocessos nos direitos de mulheres, pessoas negras, indígenas e LGBTIS; os jovens e demais grupos minoritários; os movimentos ultraconservadores de hierarquias sociais, morais e políticas com os propagados ‘riscos’ da chamada ‘ideologia de gênero’; o surgimento e a manutenção de práticas potentes de resistências e de desestabilização da cisheteronormatividade, entre estudantes e docentes; a produção de reflexões, por pesquisadores/as de gênero e sexualidades, com novas formas de (re)existir nos vários espaços e tempos educacionais.

Os trabalhos reunidos por Sepulveda e Mattos (2017) articulam discussões que pensam o corpo em nuances e possibilidades de existência, como suporte criativo para processos performativos que tencionam os limites do gênero e das sexualidades; não acatam o silenciamento de experiências dissiden-

¹⁷ In: **Revista Arte de Educar**. Rio de Janeiro, v.3, n.1, mar./jun. 2017.

tes, pautam sentidos outros; tencionam a produção de modos normalizados de existência na escola e reforçam o espaço escolar como lugar onde as tramas do poder cria embaraços e caminhos, ora com exclusões e marginalizações, ora com possibilidades de agências.

Já o trabalho de Lucas Gabriel Franco Gomez (2017)¹⁸ apresenta discussões m torno da questão de gênero nos Planos Nacionais de Educação, sublinhando a “Escola sem Partido” como uma defesa da escola do partido absoluto e único: da intolerância às diferenças de conhecimento, de educação, de gênero, de etnia, dentre outros. Vera Lucia Marques da Silva (2017)¹⁹ destaca que o programa²⁰ é formado por pais e estudantes “[...] que acreditam que a escola tem sido palco de supostas manipulações político-ideológicas dos alunos por parte dos professores” (SILVA, 2017, p. 159). A autora afirma:

Em um contexto de forte conservadorismo no Congresso Nacional brasileiro o Programa *Escola sem Partido* parece ser uma resposta destes grupos conservadores ao avanço das agendas políticas feminista e LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros (Transexuais e Travestis). Não se pode dizer que este Programa está apenas preocupado com o que denomina “ideologia de gênero”. Ao que parece, a preocupação se concentra em todas as ideias que divergem do discurso dominante, ainda que não se possa afirmar com precisão qual é o discurso dominante. Mas, como se verá mais adiante, manter a heterossexualidade como norma e homens e mulheres nos seus “devidos lugares”, invisibilizando outras possibilidades, se constitui em uma das maiores preocupações do Programa’. (SILVA, 2017, p. 159).

Apesar de já termos apontado, em nosso caminhar pelas pesquisas e pelos territórios escolares, que o silenciamento aos debates das diversas possibilidades de experienciar os gêneros e as sexualidades já fazem parte da constituição e dinâmica do contexto escolar, o movimento “Escola sem Partido” manifesta “[...] claramente em oposição às iniciativas de capacitação de educadores para abor-

¹⁸ In: **Revista Café com Sociologia**. A questão de Gênero nos Planos Nacionais de Educação, v.6, n.1, jan./abr. 2017, p. 31-52.

¹⁹ In: **Revista Café com Sociologia**. Educação, Gênero e Sexualidade: algumas reflexões sobre o Programa Escola Sem Partido, v.6, n.1, jan./abr. 2017, p. 158-172.

²⁰ O Programa *Escola sem Partido* é coordenado pelo procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib e delineado pelos seguintes projetos: PL 7180 e 7181, ambos de 2014, de autoria do deputado Erivelton Santana do Partido Ecológico Nacional (PEN), representante da Bahia, e PL 867 de 2015 de autoria do deputado Izalci do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), eleito pelo Distrito Federal. Além destes, inclui-se também o projeto de lei 193 de 2016 do senador Magno Malta do Partido da República (PR), representante do Espírito Santo. Vale ressaltar que os projetos 7181/14 e 867/15 tramitam apensados ao PL 7180/14. (SILVA, 2017, p. 164).

dar questões de gênero e diversidade sexual nas escolas. Questões estas que a tão duras penas os movimentos feminista e LGBT viram ser acolhidas pelo Governo Federal” (SILVA, 2017, p. 168). Essa autora informa ainda que a grande falácia

[...] é a de que a vida sexual faz parte da privacidade de cada um. Na verdade, as únicas identidades sexuais que, de fato, são reduzidas ao mundo da vida privada, são aquelas que divergem da norma heterossexual, uma vez que o pressuposto da heterossexualidade se encontra explicitamente revelado em diversos elementos da vida social e escolar. (p. 170).

Desse modo, podemos nos perguntar: por que tantas instituições sociais atuando na promoção e controle de um determinado padrão sexual? Qual o medo e o temor dos debates? Silva (2017) enfatiza que tais discussões no espaço escolar produzem transgressões e potencialidades de alterações das relações de poder e hierarquias cristalizadas para além dela, com repercussões em diversos âmbitos sociais, tais como: o questionamento das normatizações que definem o normal e o patológico; a produção de olhares outros sobre, por exemplo, a transexualidade e a intersexualidade, libertando-as da atribuição patológica assegurada pelo poder médico.

A presença de pessoas transexuais e travestis nas escolas nos dossiês mapeados

A partir do mapeamento acerca da sexualidade, gênero e educação, passamos a buscar por trabalhos, presentes nos dossiês analisados, que se centrassem nas pessoas transexuais e travestis nas escolas brasileiras, e assim, encontramos alguns trabalhos expostos no Quadro 01 a seguir.

Quadro 01 - Distribuição dos trabalhos encontrados nos dossiês que dialogam com transexuais e travestis nas escolas brasileiras, por título e autores/as

Dossiê: Gênero, Sexualidade e Educação: novas cartografias, velhos problemas Periódico: Educar em Revista	
Título do Trabalho	Autores/as
Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”	Maria Rita de Assis César

Dossiê: Gênero, Sexualidade, Cinema e Educação Periódico: Revista Educação em Foco	
'Ma vie en Rose': gênero e sexualidades por enquadramentos e resistências	Anderson Ferrari
Dossiê: Gênero, Sexualidade e Educação Periódico: Instrumento – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação	
Saberes, poderes, verdades: imbricando rizomaticamente gêneros, sexualidades e E(e)ducação	Cláudia Maria Ribeiro Ricardo de Castro e Silva
Corpo polissêmico: a trajetória e os atos de currículos de uma professora que transita na inteligibilidade social de gênero	Márcio Rodrigo Caetano Regina Leite Garcia
Um corpo entre o gênero e a sexualidade: notas sobre educação e abjeção	Fernando Pocahy Priscila Gomes Dornelles
Travestis, escolas e processos de subjetivação	William Siqueira Peres
Dossiê: Gênero e Sexualidade no Espaço Escolar Periódico: Revista Estudos Feministas	
Na escola se aprende que a diferença faz a diferença	Berenice Bento
Dossiê: Gênero, sexualidades e teoria <i>Queer</i> : diálogos com a Educação Periódico: Revista Periódicus	
Por uma educação rizomática: sobre as potências <i>queer</i> , a política menor e as multiplicidades	Rodrigo Borba Fátima Lima
Dossiê: Gêneros e sexualidades: desafios e potencialidades para a Educação em tempos de conservadorismos	
Os/as <i>trans</i> são vistos/as na escola?	Naomi Neri Santana Alexandre Luiz Polizel Eliane Rose Maio

Dossiê: Educação, Sexualidade e Gênero	
Periódico: Revista Café com Sociologia	
O conjunto das exclusões: intersecções entre vivência(s) trans* e ambiente escolar na cidade de Natal/RN	Tarcisio Dunga Pinheiro
Corpo e agência: temas para experiências didáticas	João Roberto Bort Júnior

Fonte: Páginas eletrônicas das revistas

O trabalho '*Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "Epistemologia"*' de Maria Rita César (2009), a partir de uma perspectiva ancorada nas noções de dispositivo da sexualidade, da biopolítica e dos questionamentos oriundos dos estudos *queer*, aponta para as (in)compreensões sobre a diversidade sexual nas práticas escolares. Para ela, a diversidade sexual é reproduzida pelo dispositivo de controle dos corpos e do regime biopolítico. Com isso,

[...] a experiência da transexualidade se torna verdadeiramente insuportável do ponto de vista da instituição escolar, pois, diante de seus corpos transformados, a fala competente da instituição não vê esperança de retorno à norma heterossexual. Assim, aquilo que resta é o afastamento desses corpos indesejáveis, isto é, a expulsão, que hoje se constitui em um elemento importante da evasão escolar. (CÉSAR, 2009, p. 47).

No entanto, a autora aponta que os rastros dos estudos *queer* apostam nas articulações com o subversível, com o impensável, com o estranho que assume o desconforto da ambigüidade, do 'entre lugares' e com o incômodo aos currículos e às práticas pedagógicas, visibilizando a composição contemporânea de alunos/as e professores/as gays, lésbicas, bissexuais e transexuais na instituição escolar.

No texto '*Ma vie en Rose*': gênero e sexualidades por enquadramentos e resistências', Anderson Ferrari (2009)²¹ toma a produção '*Ma vie en Rose*' como um artefato cultural e detonador das discussões de investimento dos dispositivos de disciplinarização, normalização dos discursos e processos de transgressão e resistência dos/as personagens Ludovic e Cristine. O trabalho é um convite a debater a produção dos corpos, gêneros, sexualidades, das identidades e das

²¹ In: **Revista Educação em Foco**, v.14, n. 1, 2009, p. 117-141.

diferenças a partir dos Estudos Feministas, tendo como abordagem teórica o pós-estruturalismo nas contribuições das relações de poder-saber e o governo dos corpos. O autor apresenta como o filme realiza a tentativa de capturar as personagens e enquadrá-las como homossexual ou ainda como transexual e apresenta o corpo como local “[...] em que a cultura vai se inscrevendo, lugar de marcação, fundamentado no biológico e referenciado na regra – “você tem esse corpo e não pode ser nada diferente dele” (FERRARI, 2009, p. 133). Ele ainda apresenta o corpo como “[...] algo sempre provisório, passível de receber modificações [...] local de intervenção, de disciplinarização e de controle. (p. 135).

Ribeiro e Silva (2010), no texto *‘Saberes, poderes, verdades: imbricando rizomaticamente gêneros, sexualidades e E(educação)’*, nos convida para um desmonte das palavras Gênero, Sexualidade e Educação como dispositivos de controle “maior”, de convenções, de limites, de barreiras, e a resignificá-las em espaços de uma educação “menor”, de rupturas e resistências. Utilizando os conceitos de dispositivo da sexualidade, a figura do anormal de Michel Foucault, a perspectiva do rizoma e do *devenir* em Deleuze e Guattari, do *porvir* de Larrosa e da educação *menor* de Sílvia Gallo, a autora e o autor apresentam uma crítica aos saberes, poderes e verdades que encenam um extremo controle dos corpos, destacando que ao mesmo tempo os corpos escapam, resistem e transgridem fronteiras, por isso deslocam e potencializam a grafia da palavra E(educação) (movimentos normativos e de fugas).

O texto coloca-nos diante de exemplos de encenações de pessoas *trans* de modo a buscar pelo exercício de criar articulações entre gênero, sexualidade e educação que possam liberar devires cujas linhas, múltiplas e errantes, inventam fugas e escapes, em constante combate com o sistema pontual normativo “maior”: [...] *nasci homem, transformei meu corpo num corpo de mulher e desejo outra mulher; sou uma travesti que amo e transo com um homem masculino que pede que eu o penetre... afinal o que somos??? Somos bons amantes!* (RIBEIRO; SILVA, 2010, p. 150).

Em “*Corpo polissêmico: a trajetória e os atos de currículos de uma professora que transita na inteligibilidade social de gênero*”²², Márcio Rodrigo Caetano e Regi-

²² Esse texto é oriundo da tese de Doutorado do autor e orientado pela co-autora. Ver. CAETANO, Márcio Rodrigo. **Gênero e sexualidade: um encontro político com as epistemologias de vida e os movimentos curriculares**. 2011. 232f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

na Leite Garcia (2010) elegeram a trajetória de uma professora *trans* para discutir a corporalidade que não se captura em discursos normativos e os encontros/confrontos nos espaços da escola. O/a autor/a marcaram, a partir de reflexões foucaultianas do sexo como ‘ideal regulatório’, do dispositivo da sexualidade, do poder disciplinar e dos estudos culturais, que a iniciação profissional da professora operou-se na intensificação de uma vigilância do desejo, do discurso e da vestimenta, afiançando a heteronormatividade, e que sua narrativa biográfica apresenta uma potencialidade para pensar a sexualidade com um dispositivo criativo (a invenção de si) e um infinito e instigante caminhar em busca da autossatisfação.

Na pesquisa de doutorado, Márcio Caetano (2011) mostra que as narrativas de professores e professoras que transitam na ilegitimidade ou na incoerência heteronormativa reforçam a coerência das estruturas corpóreas e das manifestações de desejos normatizados e legitimados socialmente. No entanto, também foi possível encontrar nesse processo que “[...] a ‘masculinidade’ e ‘feminilidade’ têm sido ampliadas e o corpo anatômico é apenas um suporte de invenções estimuladas pela sexualidade” (CAETANO, 2011, p. 7). Os/as professores/as proporcionam novos arranjos “[...] pelas sexualidades e pelos gêneros improvisam outros arranjos identitários interagindo com os movimentos curriculares e produzindo tensões cotidianas na escola” (p. 7).

No texto ‘*Um corpo entre o gênero e a sexualidade: notas sobre educação e abjeção*’, Fernando Pochay e Priscilla Dornelles (2010) problematizaram os processos de constituição das figuras abjetas para a educação, se ocupando dos jogos de poder que hierarquizam e determinam epistemologias normativas em relação ao gênero e à sexualidade. Movimentados pelos conceitos foucaultianos, butlerianos e pelo conceito de pedagogias de gênero e da sexualidade, debatido por Louro (1999), Pochay e Dornelles tornaram visíveis, no artigo, pessoas tidas como abjetas da sexualidade, o reservo e o embaraço do gênero, dos corpos que escapam (ou tentam) do disciplinamento. Assim, evidenciaram que “[...] uma vida travesti não encontra referências “positivas” ou pistas de reconhecimento no espaço social público que lhe dê condições de “fazer” seu gênero e sua vida” (p. 129), expondo discentes e docentes *trans* às situações de desviantes, indizíveis, marginais e em vigilâncias constantes. No entanto, estas condições não são aceitas sem resistências; esses corpos indóceis revelam “[...] possibilidades de novas formas de pensar sobre as práticas sociais e sobre as instituições que mantemos e (re)criamos” (p. 133).

No artigo *'Travestis, escolas e processos de subjetivação'*, Peres (2010) apresenta uma cartografia dos processos de subjetivação - processos normatizadores e dos processos singularizadores das travestis no trato com a escola. O autor utiliza-se de conceitos como o de *biopoder* de Foucault, de *materialidade dos corpos* de Judith Butler, e da noção de subjetivação em Deleuze, Guattari e Suely Rolnik para pensar os processos normatizadores – modo de viver estabelecido, regulado e disciplinado, os processos singularizadores – fugas, contra-poderes e resistências que facilitam a expressão da diferença, da singularidade, o dos modos desejantes potentes e criativos da vida travesti. Essa perspectiva o permitiu mapear “[...] os níveis de abertura ou fechamento frente ao contato com as diferenças, com novas possibilidades de existencialização, [...] as diversas linhas de sua composição e evidenciam uma complexa rede de saberes e poderes presentes” nos processos de subjetivação. (PERES, 2010, 63).

As cartografias possíveis sobre o universo escolar e a experiência travestis, construídas pelo autor, dizem respeito aos processos de estigmatização – “[...] existências restritas às experiências de discriminação (por serem travesti, pobre, negra), violências (físicas, psicológicas, morais), exclusão (familiar, escolar, social) e morte (física, civil)”. (PERES, 2010, 63).

Em *'Na escola se aprende que a diferença faz a diferença'* de Berenice Bento (2011) encontramos reflexões das respostas que a escola tem dado aos/às estudantes com performances de gênero que fogem ao considerado normal, sobretudo transexuais. A partir de suas referências, a autora afirma a existência de uma minuciosa capacidade performática da linguagem e contínua engenharia social/tecnológica que a reiteração da heterossexualidade como única possibilidade inteligível da pessoa viver a sexualidade. No entanto, autora demonstra a existência de corpos que escapam ao processo dessa produção inteligível. E assim, ao se produzirem fora dessa amarração, são olhados como abjetos, a exemplo dos corpos transexuais que são excluídos, por algumas pessoas e contextos sociais/institucionais da categoria 'humano' e, desse modo, confinados aos compêndios médicos que produz diagnósticos de “transtornos”, reforçando a patologização dessa experiência. Bento (2011) destaca que na escola há uma relação de disputa na produção incessante de um espaço de terror, de patologização, de reprodução da heteronormatividade e da ambivalência de sexo-gênero, e, na mesma medida, de contradiscursos em que nas frestas das normas, pessoas transexuais estão habitando e resistindo.

Em *‘Os/as trans são vistos/as na escola?’*²³, Naomi Neri Santana, Alexandre Polizel e Eliane Rose Maio (2016), discorrem sobre as representações de professores/as de Ciências e Biologia sobre a temática transexualidade. Elas evidenciam a compreensão das pessoas *trans* como uma negação do processo natural da linearidade entre sexo-gênero-sexualidade, um desvio da conduta biológica. Já o texto de Tarciso Dunga Pinheiro (2017) *‘O conjunto das exclusões: intersecções entre vivência(s) trans* e ambiente escolar na cidade de Natal/RN’*²⁴ discute as narrativas de um caminho de busca por reconhecimento no cotidiano escolar de uma jovem transexual. A partir dos pressupostos conceituais de cidadania, reconhecimento e humanidade, trabalhados por Bento, o autor nos aponta o complexo emaranhado de práticas e discursos no/do espaço educacional que ora aproximam ora distanciam tais pressupostos das pessoas *trans*, alertando-nos para as estratégias de vivências, os agenciamentos táticos de negociação com as normas preestabelecidas e o não-lugar que demarcam a constante batalha das (trans)existência no espaço escolar.

Em *‘Corpo e agência: temas para experiências didáticas’*, João Roberto Bort Júnior (2017) apresenta um relato de uma experiência didática com alunos/as e professores/as de escolas da rede estadual de São Paulo sobre as naturalizações de significados em torno do corpo. Ele estabeleceu uma comparação de práticas de produção corporal entre cisgêneros e transgêneros como um recurso didático-pedagógico. Com isso problematizou a constituição de múltiplas corporalidades, as fobias de gênero, demonstrando “[...] que as transformações de si, como as feminilizações ou masculinizações por cirurgias e tratamentos hormonais, não distinguem de intervenções que outros fazem em processos de construção de seus corpos” (p. 191), não sendo prerrogativas apenas dos/as transexuais e a constituição da ideia do corpo-agência.

Bort Júnior (2017) afirma que “[...] nossos corpos não são naturais; são culturalmente alterados igualmente pela heteronormatividade ou pela transexualidade [...] nenhum corpo é livre de modificações” (p. 199), ou seja, como finaliza o autor “[...] o corpo sempre, e não apenas pelos transgêneros, é alterado

²³ Ver: SANTANA, Naomi Neri.; POLIZEL, Alexandre Luiz; MAIO, Eliane Rose. *Os/as trans são vistos/as na escola?* **Revista Ártemis**, v. XXII, n.1. jul./dez. 2016, p. 6-16. ISSN: 1807-8214. Esse projeto desdobrou no Trabalho de Conclusão de Curso de Naomi em 2016, intitulado *‘Transexualidades e formação de professoras/es: como são vistas/os as/os trans na escola?’*, sob orientação da professora Eliane Rose Maio.

²⁴ In: **Revista Café com Sociologia**, v.6, n.1, jan./abr. 2017, p. 124-137.

por nossas práticas culturais e, por não haver corpo estritamente biológico, não haveria sustentação para preconceitos contra outras corporalidades” (p. 188).

[In]conclusões

O mapeamento dos trabalhos nos dossiês apontam para a centralidade das discussões identificadas com as formulações pós-estruturalistas dos estudos de gênero, sexualidades, corpos e educação. São múltiplas as referências para pensar o campo e as pesquisas. A transversalidade com os distintos campos de conhecimento é bastante fértil para a problematização dos modos de vida e experiências *trans* e *travestis*. Nessa seara, o espaço escolar é tomado como uma instância que (re)produz saberes, poderes e verdades que regulam, disciplinam e controlam os corpos, por meio de processos normatizadores e de subjetivação.

Os trabalhos assinalam que a escola tem atuado como espaço de desrespeitos, atrocidades, terror e de patologização das experiências que são dissidentes a heteronormatividade e à ambivalência de sexo-gênero. No entanto, mesmo diante dos disciplinamentos e regulações, os corpos resistem, potencializando processos de singularização em meio a fugas e contra-poderes que facilitam a expressão da diferença, de modos desejantes potentes e criativos dos corpos de *travestis* e *transexuais*.

Nos trabalhos elencados, as trajetórias escolares de *travestis* e *transexuais*, são permeados de processos normativos, mas também apresentam resistências, o que permitem-nos pensar o gênero e a sexualidade como processos criativos de invenção de si. As produções demonstram também, que a aliança entre educação e estudos *queer* permite desvelar um estranhamento ao dispositivo da sexualidade, às tecnologias biopolíticas e aos processos de disciplinarização e regulação dos corpos, e permite a aposta em uma educação rizomática que desafia, racha hierarquias classificatórias e nos leva a outras possibilidades de existência. Ela permite a aposta em outros devires-educação que fracture o sistema pontual normativo e hierarquizador do corpo, dos sexos e dos gêneros.

Resumo: Na constituição de uma pesquisa de doutorado em andamento, que se movimenta entre o ensino de Biologia e a transexualidade, nos propusemos a mapear as publicações relacionadas às investigações acerca da vida, da presença e das trajetórias de pessoas *trans* na escola. Para tanto, fomos em busca das publicações em dossiês, que compõe periódicos nacionais da área de educação, com a intenção de realizar um mapeamento destes estudos. O acesso aos periódicos se deu

por meio do uso da ferramenta de busca no portal do google acadêmico. Ao nos deslizaros entre as publicações, percebemos que a transexualidade pede passagem, índices de abertura, de devir, de acolhimento a novas experiências e de potencialização de novas formas de vida com manobras e estratégias que compõem novas paisagens no campo da educação. Um olhar cartográfico fez emergir as marcas da amplitude do campo, das (in)inteligibilidades, das possibilidades produtivas e dos tencionamentos diversos que gravitam em torno da transexualidade o que nos faz afirmar que há um emaranhado no campo da produção científica sobre a transexualidade e educação escolar onde se apresenta as muitas conexões entre a Antropologia, a Psicologia, a Educação, a Medicina, a Saúde Coletiva, entre outras áreas.

Palavras-chave: Transexualidade. Educação escolar. Dossiês.

Abstract: In the constitution of an ongoing doctoral research that moves between the teaching of biology and transsexuality, we propose to map how publications related to the investigations about the life, the presence and trajectories of people in the school. To do so, we searched for publications in dossiers, which compose periodicals from the area of education, with the intention of carrying out a mapping of these studies. Access to journals was through the use of a search tool in the google academic portal. As we slide between publications, we perceive that transsexuality asks for passage, indices of openness, becoming, welcoming new experiences and potentializing new life forms with maneuvers and strategies that make up new landscapes in the field of education. A cartographic view has emerged as marks of the breadth of the field, the (in)telegibilities, the productive possibilities and the various tendencies that gravitate around transsexuality, which makes us affirm that there is a tangle in the field of scientific production about transsexuality and education where it presents itself as many connections between an Anthropology, a Psychology, an Education, a Medicine, a Collective Health, among other areas.

Keywords: Transsexuality. Schooling. Dossiers.

REFERÊNCIAS

- BENEDETTI, Marcos. **Toda feita**: o corpo e o gênero das travestis. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
- BENTO, Berenice. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n.2, mai./ago. 2011, p. 549-559.
- BORBA, Rodrigo; LIMA, Fátima. Por uma educação rizomática: sobre as potências queer, a política menor e as multiplicidades. **Periódicus – Revista de Estudos Indisciplinares em Gêneros e Sexualidades**. 2ª ed. nov.2014/abr.2015, UFBA: Salvador/BA, p. 1-14.
- BORT-JÚNIOR, João Roberto. Corpo e agência: temas para experiências didáticas. **Revista Café com Sociologia**, v.6, n.1, jan./abr. 2017, p. 188-200.
- CAETANO, Marcio Rodrigo Vale; GARCIA, Regina Leite. Corpo polissêmico: A trajetória e os atos de currículos de uma professora que transita na inteligibilidade social de gênero. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**. Juiz de Fora/MG, v. 12, n.2, jul./dez. 2010, p. 114-124.
- CARDOSO, Frederico; FERRARI, Anderson. Apresentação do Dossiê – Gêneros e sexualidades: desafios e potencialidade para a Educação em tempos de conservadorismos. **Revista Artemis**, v. XXII, n.1. jul./dez. 2016, p. 1-5.
- CÉSAR, Maria Rita de Assis. Um nome próprio: transexuais e travestis nas escolas brasileiras. 32ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPED – Sociedade, Cultura e Educação: novas regulações? **Anais...Caxambu**, out. 2009, p. 1-11. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT23-5521--Int.pdf>>. Acesso em 02 de fev. 2014.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; ALTMANN, Helena. Apresentação. **Educar**, Curitiba, n. 35, Editora UFPR, 2009.

CRUZ, Elizabete Franco. A identidade no banheiro: travestis, relações de gênero e diferenças no cotidiano da escola. In: Fazendo Gênero 8 – Corpo, violência e Poder. **Anais...Florianópolis/SC**, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, ago./2008, p. 1-8. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST5/Elizabete_Franco_Cruz_05.pdf>. Acesso em 06 de Agosto de 2015.

FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça Aparecida. Universo *Trans* e Educação: construindo uma área de conhecimento. 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPED – Sociedade, Cultura e Educação: novas regulações? **Anais...Florianópolis/SC**, out. 2015, p. 1-17. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3602.pdf>>. Acesso em 02 de fev. 2016.

JUNCKES, Ivan Jairo. SILVA, Joseli Maria. Espaço escolar e diversidade sexual: um desafio às políticas educacionais no Brasil. **Revista de Didáticas Específicas**, n.1, p. 148-166, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e Educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**, v.20, n.2, jul./dez. 1995, p. 101-132.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 1ª edição. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PEREIRA, Tamires Tolomeotti; CARVALHO, Fabiana Aparecida de. Um currículo degenerado: os Planos de Educação e a questão de gênero nos documentos educacionais. **Revista Artemis**, Vol. XXII no 1; jul./dez. 2016, p. 73-84.

PERES, William Siqueira. Travestis: subjetividades em construção permanente. In: UZIEL, Anna Paula.; RIOS, Luís Felipe.; PARKER, Richard Guy (Orgs.). **Construções da Sexualidade: gênero, identidade e comportamento em tempos de AIDS**. Rio de Janeiro: Pallas: Programa em Gênero e Sexualidade IMS/UERJ e ABIA, 2004, p. 115-128.

PERES, William Siqueira. Travestis brasileiras: construindo identidades cidadãs. In: GROSSI, Miriam Pillar *et al* (Orgs.). **Movimentos sociais, Educação e Sexualidades**. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2005a, p. 53-68.

PERES, William Siqueira. **Subjetividade das travestis brasileiras: da vulnerabilidade da estigmatização à construção da cidadania**. 2005. 202f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005b.

PERES, William Siqueira. Travestis, escolas e processos de subjetivação. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**. Juiz de Fora/MG, v. 12, n.2, jul./dez. 2010, p. 57-66.

POCAHY, Fernando; DORNELLES, Priscila Gomes. Um corpo entre o gênero e a sexualidade: notas sobre educação e abjeção. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**. Juiz de Fora/MG, v. 12, n.2, jul./dez. 2010, p. 125-135.

RIBEIRO, Cláudia Maria; SILVA, Ricardo de Castro e. Saberes, poderes, verdades: imbricando rizomaticamente gêneros, sexualidades e e(educ)ação. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**. Juiz de Fora/MG, v. 12, n.2, jul./dez. 2010, p. 147-154.

Recebido em Agosto de 2017.

Aprovado em Outubro de 2017.

O Fracasso Escolar de Mulheres Transexuais e Travestis nos Trabalhos Apresentados no Gt-23 da Anped, no Período de 2005 a 2015

The School Failure of Transexual Women and Travestis in the Articles Presented in the Anped Gt-23, in the Period of 2005 to 2015

Tatiane da Silva Lima

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Constantina Xavier Filha

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - e-mail: tinaxav@gmail.com

Introdução

O presente artigo tem por objetivo apresentar as discussões sobre o fracasso escolar de mulheres transexuais e travestis nos textos apresentados no Grupo de Trabalho de Gênero, Sexualidade e Educação – GT – 23, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, no período de 2005 a 2015. A pesquisa cujo tema é o espaço escolar de mulheres transexuais e travestis, tem por objeto o fracasso escolar de mulheres transexuais e travestis nos trabalhos apresentados no referido grupo, conforme já destacamos.

O tema da presente pesquisa começou a ser pensado a partir de um depoimento¹ de desrespeito e agressão. Ao verificar as redes sociais nos departamentos com o depoimento de uma mulher transexual, vítima de assédio sexual e humilhação pelas/os demais passageiras/os em um transporte público, a caminho da faculdade, em Aracaju – SE. A partir desse depoimento, buscamos em nossa memória quantas vezes vimos uma travesti convivendo em nosso dia a dia, principalmente na universidade pública em que estudamos e trabalhamos.

¹ Depoimento de Sofia Favero, mulher transexual agredida em um transporte público, na cidade de Aracaju – SE. Disponível em: <<http://www.infonet.com.br/noticias/cidade//ler.asp?id=158415>> Acesso em: 28 de setembro de 2016.

O relato, sobre a mulher transexual agredida, fez-nos refletir sobre como estas pessoas não estão presentes em nossos cotidianos, então, no semestre seguinte, ao cursar a disciplina Educação, Sexualidade e Gênero, ministrada por minha professora e orientadora Constantina Xavier Filha, novas indagações surgiram e começamos a pesquisar em bancos de teses e dissertações trabalhos que discutissem sobre o espaço escolar de mulheres transexuais e travestis.

Partindo dessas indagações e pesquisas, percebemos que há muitas mulheres transexuais e travestis que não concluem o período de escolaridade obrigatória², então, para compreendermos porque estas mulheres fracassam na escola, definimos como objeto desta pesquisa o *fracasso escolar de mulheres transexuais e travestis nos trabalhos apresentados no GT – 23 da ANPEd, no período de 2005 a 2015*, e chegamos a seguinte problemática: “Quais os aspectos que interferem no fracasso escolar, na Educação Básica, de mulheres transexuais e travestis?” Para discutirmos esta questão, nosso presente estudo teve por objetivo analisar e problematizar os trabalhos apresentados em dez anos de GT – 23 da ANPEd, tendo como recorte o período histórico de 2005 a 2015, que dialogam sobre o fracasso escolar de mulheres transexuais e travestis. A presente pesquisa foi realizada como trabalho final de conclusão de curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS no ano de 2016.

O artigo está organizado em três partes. Na primeira, denominada “Caminhos teórico-metodológicos”, expomos os passos metodológicos para a realização da presente pesquisa. Na segunda parte, expomos os pressupostos teóricos, explicitando os conceitos que nortearam nossa pesquisa. Na terceira parte, denominada “O fracasso de mulheres transexuais e travestis”, apresentamos a descrição e problematização dos trabalhos que foram as fontes da pesquisa. Por fim, teremos as considerações finais.

Caminhos Teórico-Metodológicos

Neste tópico, apontamos os passos metodológicos e os procedimentos desenvolvidos para a realização da pesquisa. A presente pesquisa, de caráter

² Segundo Isaias de Oliveira Junior e Eliane Rose Maio (2016) as/os estudantes transexuais e travestis têm dificuldade para concluir os estudos, pois, por terem mais dificuldade em esconder sua diferença, diferentemente de adolescentes gays e lésbicas, tornam-se vítimas mais visíveis da violência escolar, sendo forçadas/os a abandonarem a escola.

bibliográfico, foi desenvolvida na perspectiva pós-crítica em educação. Seguimos os pressupostos da pesquisa pós-crítica para podermos reinventar e expandir nossas problematizações, pois a pesquisa pós-crítica em educação “aceita diferentes traçados e é movida pelo desejo de pensar coisas diferentes na educação” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 42), por aceitar diferentes traçados, a pesquisa pós-crítica proporciona liberdade para produzir novos sentidos e buscar novos questionamentos acerca de reflexões estabelecidas.

A partir da pesquisa pós-crítica, tivemos pretensão de interrogar o que já conhecemos, revendo o que foi produzido sobre nosso objeto de pesquisa, para incluirmos novos pontos de vista, dado que “o que importa em síntese, é movimentar-se sempre para a dissolução das formas” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 42), sem o intuito de encontrar respostas conclusivas ou fazer generalizações.

Nossa pesquisa teve caráter bibliográfico, ou seja, segundo Gil (2002), é baseada em materiais já elaborados, tais como livros e artigos científicos, e, pode ser desenvolvida exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Para desenvolver o presente estudo, consultamos, no *site* da ANPEd, os trabalhos apresentados em exposição oral e em pôster, a partir de 2005 até 2015, no Grupo de Trabalho Gênero, Sexualidade e Educação – GT – 23, para analisar artigos que discutam sobre aspectos de fracasso escolar de mulheres transexuais e travestis. Escolhemos os textos apresentados na ANPEd como fonte por esta Associação ser um amplo espaço para debates de questões científicas e políticas:

A ANPEd é uma associação sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. (...) As reuniões nacionais e regionais da Associação também construíram um espaço permanente de debate e aperfeiçoamento para professores, pesquisadores, estudantes e gestores da área. Nesse percurso, a ANPEd tem se projetado no país e fora dele como um importante espaço de debate das questões científicas e políticas da área, além da relevante produção científica de seus membros, constituindo-se em referência na produção e divulgação do conhecimento em educação. (ANPEd, [200?]).

A ANPEd é uma entidade sem fins lucrativos que, para incentivar a pesquisa educacional, promove bianualmente reuniões científicas nacionais e regionais de debates, estimulando a participação das comunidades acadêmica

e científica³. É composta atualmente por vinte e quatro Grupos de Trabalho responsáveis por diversas áreas de estudos⁴, dentre eles há o Grupo de Trabalho Gênero, Sexualidade e Educação, denominado GT – 23. O GT – 23 tem mais de dez anos de discussões e apresentações de trabalhos na ANPEd, desde 2005 deixou de ser um Grupo de Estudo para tornar-se Grupo de Trabalho, um espaço legítimo e formal para debates das temáticas de gêneros e sexualidades no campo da educação.

A presente pesquisa teve por objetivo analisar e problematizar os trabalhos apresentados em exposição oral e em pôster nas reuniões nacionais da ANPEd, do período de 2005 até 2015, como já descrito. Para a realização do estudo, acessamos ao *site* da ANPEd e buscamos em cada Reunião Nacional da ANPEd os pôsteres e trabalhos apresentados no GT – 23. Inicialmente, fizemos a leitura dos resumos de todos os artigos divulgados no *site*, que foram apresentados no GT – 23, para posteriormente, fazermos o *download* dos trabalhos que discutiam sobre os aspectos escolares de mulheres transexuais e travestis.

Após a leitura dos resumos de todos os artigos, encontramos seis textos, apresentados em exposição oral, que discutem sobre os aspectos escolares de mulheres transexuais e travestis. Após o *download* desses textos, fizemos uma leitura individual e completa com intuito de selecionar os trabalhos que dialogam sobre o fracasso escolar de mulheres transexuais e travestis.

Dos seis textos, três discutem sobre nosso objeto em questão, são eles: *“Um nome próprio: transexuais e travestis nas escolas brasileiras”*, escrito por Maria Rita de Assis César e apresentado em 2009; *“Professoras travestis e transexuais brasileiras e seu processo de escolarização: Caminhos percorridos e obstáculos enfrentados”*, escrito por Graça Aparecida Cicillini e Neil Franco e apresentado em 2013; e *“Corpos e subjetividades trans* na escola e nos movimentos*

³ Disponível em: <http://www.anped.org.br/sobre-anped>>. Acesso em: 04 de julho de 2017.

⁴ Os grupos de trabalhos são: GT02 – História da Educação; GT03 – Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos; GT04 – Didática; GT05 – Estado e Política Educacional; GT06 – Educação Popular; GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos; GT08 – Formação de Professores; GT09 – Trabalho e Educação; GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita; GT11 – Política da Educação Superior; GT12 – Currículo; GT13 – Educação Fundamental; GT14 – Sociologia da Educação; GT15 – Educação Especial; GT16 – Educação e Comunicação; GT17 – Filosofia da Educação; GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas; GT19 – Educação Matemática; GT20 – Psicologia da Educação; GT21 – Educação e Relações Étnico-Raciais; GT22 – Educação Ambiental; GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação; e GT24 – Educação e Arte. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho>>. Acesso em: 04 de julho de 2017.

sociais: a reinvenção das tentativas de captura por meio das normativas oficiais”, escrito por Dayana Brunetto Carlin dos Santos e apresentado em 2015.

Estes três textos foram as fontes da nossa pesquisa. Para analisá-los, elaboramos fichas de análise e discussão com a finalidade de registrar informações gerais que consideramos relevantes para sistematizar cada trabalho, tais como: título; autoras/es; ano de apresentação na ANPEd; objetivo do artigo; aspectos de fracasso escolar e referencial teórico. Após a elaboração e preenchimento das fichas, fizemos novamente uma leitura individual de cada texto para iniciar as problematizações acerca do fracasso escolar de mulheres transexuais e travestis.

Após a releitura das nossas fichas e fontes, percebemos que entre os três textos havia questões relevantes para compreendermos melhor às problematizações sobre nosso objeto, além de complementar as discussões frente a nossa problemática. Então, a partir das questões que se aproximam e se distanciam entre os textos, criamos dois agrupamentos: *Nomenclaturas* e *Aspectos que interferem no fracasso escolar*.

No primeiro agrupamento, apresentaremos as nomenclaturas que as/os autoras/es empregam para se referirem às pessoas transexuais e travestis, e, no segundo agrupamento, discutiremos os termos recorrentes ao conceito de fracasso escolar e os aspectos que interferem no fracasso escolar.

Antes de seguirmos para as descrições e discussões sobre os textos, julgamos necessário apresentar a contextualização dos principais conceitos que nortearam nossa pesquisa.

Pressupostos Teóricos

A presente pesquisa, descrita nesse artigo, segue os preceitos dos Estudos de Gênero e Sexualidades no âmbito da Educação. A seguir, apresentaremos os conceitos de gênero, cisgênero, travesti, transexual e fracasso escolar que nortearam nossa pesquisa e reflexões. Para realização desta proposta, utilizaremos autoras/es como: Guacira Lopes Louro (2014), Jaqueline Gomes de Jesus (2012b), Marcos Benedetti (2005) e José Maria Puig Rovira (2004).

Destacaremos, primeiramente, o conceito de gênero e as problemáticas que envolvem esta temática. Segundo Guacira Lopes Louro (2014), o gênero pode ser explicado como:

[...] constituinte da *identidade* de sujeitos. [...] compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. [...] a ideia é perceber o gênero *fazendo parte* do sujeito, constituindo-o. (LOURO, 2014, p. 29, grifos da autora).

O que a autora nos mostra é que as identidades são plurais, no qual elementos sociais e culturais contribuem para o processo contínuo de construção das identidades das pessoas, não sendo estas identidades fixas ou permanentes. A identidade de gênero faz parte do sujeito, constituindo-o, assim como as outras identidades, tais como raça, etnia e/ou grupo social, dentre outras.

Para Jaqueline Gomes de Jesus (2012b), o gênero também é considerado uma construção social e não está relacionado ao órgão genital:

Sexo é biológico, gênero é social, construído pelas diferentes culturas. E o gênero vai além do sexo: O que importa, na definição do que é ser homem ou mulher, não são os cromossomos ou a conformação genital, mas a autopercepção e a forma como a pessoa se expressa socialmente. (JESUS, 2012b, p. 08).

Conforme afirma a autora, não podemos buscar compreensão sobre a construção das identidades de gênero com base nas diferenças do sexo biológico, o que importa é a autopercepção do sujeito. Então, a identidade de gênero, segundo ela, refere-se ao gênero no qual a pessoa se identifica independente de seu órgão genital.

As pessoas que têm a identidade de gênero que correspondem às expectativas sobre seu sexo biológico, ou seja, se reconhecem homem e tem pênis, se reconhecem mulher e tem vulva/vagina, são consideradas cisgênero, ou ‘cis’ (JESUS, 2012b), então, as pessoas que não se identificam com o gênero que lhes foi determinado ao nascimento são identificadas como transgêneros⁵, e, mais particularmente, mulheres transexuais ou travestis se se reconhecem mulher e tem pênis, e, homens transexuais se se reconhecem homem e tem vulva/vagina.

O termo ‘travesti’, segundo Jaqueline Gomes de Jesus (2012b), “é antigo, muito anterior ao conceito de “transexual” e, por isso muito, mais utilizado e consolidado em nossa linguagem” (JESUS, 2012b, p. 16). Antes do conceito “transexual”, as mulheres que não se identificavam com o gênero que lhes foi determinado ao

⁵ Transgênero é um conceito “guarda-chuva” que abrange o grupo diversificado de pessoas que não se identificam com o gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento. (JESUS, 2012b).

nascimento se reconheciam como travestis. Recentemente, o termo “transexual” está se consolidando e algumas mulheres se autoidentificam com esse conceito.

A identificação travesti⁶ e transexual não é atribuída por determinado modo de se vestir ou agir, mas sim por autoidentificação:

As múltiplas diferenças e particularidades vivenciadas pelas pessoas nesse universo social não podem ser reduzidas a categorias ou classificações unificadoras, pois estas, ao tornar equivalentes visões de mundo e identidades às vezes até antagônicas, podem ser arbitrárias. (BENEDETTI, 2005, p. 17).

Definir-se travesti ou transexual, segundo o autor, depende unicamente da própria pessoa, a partir de suas visões de mundo, de reconhecimento e posicionamento, não depende necessariamente de classificações e categorizações sobre como deve ser uma mulher transexual ou travesti, em razão de não haver diferenças físicas, psicológicas e “essenciais” entre as duas identidades. As modificações estéticas, tal como o processo transexualizador⁷, não são mudanças obrigatórias, pois há muitos princípios que interferem nessas decisões, tais como os recursos financeiros, o medo do preconceito, a aceitação da família ou até mesmo a própria vontade.

Em nossa pesquisa, também não temos pretensão de categorizar a identidade transexual e travesti, dado que reconhecemos que cada pessoa tem suas diferenças e particularidades, no entanto, preferimos explicar as diferenças entre os termos para que não houvesse exclusão ou invisibilização entre as identidades.

Segundo Jaqueline Gomes de Jesus (2012a), mulheres transexuais e travestis têm seus direitos violados diariamente, além de sofrerem violências variadas, desde ameaças a agressões físicas, em consequência de percepções negativas sobre suas identidades de gênero⁸. Um dos locais em que ocorre a violação

⁶ A denominação “travesti” é mais frequente no Brasil do que em outros países, porém, é historicamente estigmatizada. As travestis sofrem com a dificuldade de serem empregadas, mesmo tendo qualificação, e acabam, em sua maioria, sendo, muitas vezes, excluídas das escolas, repudiadas no mercado de trabalho formal e forçadas a sobreviverem na marginalidade, em geral como profissionais do sexo. (JESUS, 2012b).

⁷ “Processo pelo qual a pessoa passa, de forma geral, para que seu corpo adquira características físicas do gênero com o qual se identifica. Pode ou não incluir tratamento hormonal, procedimentos cirúrgicos variados (como mastectomia, para homens transexuais) e cirurgia de redesignação genital/sexual ou de transgenitalização.” (JESUS, 2012b, p. 30).

⁸ Segundo Jaqueline Gomes de Jesus (2015), há muitas reações, porém pouco amistosas, frente à existência de pessoas trans, e, fora dos espaços politicamente “corretos”, “os preconceitos afloram visual-

de direitos é no espaço escolar, e é nele que nos preocupamos. A escola é um espaço frequentado por diferentes pessoas, culturas, classes sociais, identidades e etnias, que, a partir dessas diferenças, separa e classifica os sujeitos.

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entram distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. (LOURO, 2014, p. 61).

O espaço escolar, como afirma a autora, produz desigualdades que dividem, separam e hierarquizam os sujeitos. Desde as diferenças culturais às diferenças de gênero, a escola produz gestos, sentidos e regras que afirmam o que pode fazer e quem pode fazer, classificando um modelo padrão a ser seguido, dito ‘normal’ e ‘natural’, permitindo que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesse modelo.

No Brasil, operamos, explícita ou implicitamente, com uma identidade referência: o homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão (Louro, 1998). As outras identidades são constituídas, precisamente, como “outras” em relação a essa referência; em relação à identidade que, por se constituir na norma, no padrão e critério, goza de uma posição não marcada ou, em outros termos, é representada como “não-problemática”. [...] a identidade que foge à norma, que se *diferencia* do padrão, que se toma marcada. Ela escapa ou contraria aquilo que é esperado, ela se desvia do modelo. [...] Nas escolas, não apenas as diversas áreas ou disciplinas foram produzidas sob a perspectiva masculina heterossexual (e, então, tradicionalmente, deixam de fora os saberes, as experiências e os problemas das mulheres e dos grupos homossexuais); mas todos os “textos”, no sentido amplo do termo, são geralmente, construídos sob essa ótica (LOURO, 2000, p. 68, grifos da autora).

Segundo a autora, os mecanismos de classificação e separação do espaço escolar são definidos a partir da identidade referência ‘homem branco, heterossexual, classe média e cristão’ (LOURO, 2000, p. 68), que distancia as outras identidades diferentes desse padrão, tornando-as marcadas e desviantes à norma, fazendo com que estas outras identidades sejam vigiadas e inferiorizadas diante do padrão.

mente e verbalmente, basta assistirmos qualquer programa humorístico em que pessoas trans estejam sendo retratadas; basta ouvirmos qualquer conversa de botequim acerca do tema” (JESUS, 2015, p. 24).

Alunas travestis e transexuais, por serem consideradas desviantes à identidade referência e fugirem do modelo ‘normal’, muitas vezes são desrespeitadas e invisibilizadas (JESUS, 2013) quando relatam sofrer violência. Essas mulheres também podem ser negligenciadas em razão do despreparo das/os professoras/es e demais profissionais da educação:

Travestis e transexuais não sofrem apenas através das manifestações diretas de outras pessoas no ambiente escolar, mas também em razão do despreparo de professores e demais profissionais de educação para com a realidade vivenciada por essa população. É comum que o corpo docente não saiba como lidar com alunas e alunos transexuais e travestis, desrespeitando seus nomes sociais (alegando a “necessidade”, imaginamos o porquê, de chamá-lhes pelo nome que consta em seus registros civis), invisibilizando as violências sofridas em razão dos colegas de classe, diminuindo as pautas dessas alunas e alunos, etc. (OLIVEIRA; PORTO, 2016, p. 330).

Segundo o autor e a autora, o período escolar de mulheres transexuais e travestis pode ser marcado pela invisibilização de violências sofridas, tais como insultos ou ‘piadinhas’ de colegas de classe, e desrespeito ao uso do nome social⁹ (nome pelo qual essas mulheres se identificam e preferem ser identificadas). A invisibilização pode acontecer em razão da omissão das/os professoras/es diante da conduta das/os colegas de classe em insultar alunas transexuais e travestis. As/os profissionais da educação que não sabem lidar com alunas transexuais e travestis não respeitam o uso do nome social, preferindo chamá-las pelo nome que consta em seus registros civis, dentre tantas outras violências.

Os insultos e o desrespeito podem interferir na frequência escolar e no rendimento em sala de aula dessas pessoas, no qual, “para alguns é o exercício de um direito, para outros pode ser uma tortura diária compulsória.” (JUNCKES; SILVA, 2009, p. 155). Frequentar a escola é o exercício de um direito, porém, para as mulheres transexuais e travestis que sofrem violência e invisibilização diariamente, esta tarefa se torna uma tortura diária, então, como alternativa para evitar esse cenário de hostilidade, acabam “se evadindo desse espaço.” (ALVES; MOREIRA, 2015, p.161). Evadir-se da escola, ou seja, deixar de concluir o período de escolaridade obrigatória, segundo José Maria Puig Rovira (2004), é uma das situações em que se caracteriza o fracasso escolar:

⁹ Segundo Cláudio Eduardo Resende Alves e Maria Ignez Costa Moreira (2015), o nome social é “uma expressão brasileira que pode ser entendida como o nome escolhido pelo próprio sujeito trans, uma vez que existe uma incongruência entre seu nome civil e sua identidade de gênero” (ALVES; MOREIRA, 2015, p. 60).

A expressão “fracasso escolar” já está reconhecida há muito e será difícil modificá-la, mas nos parece pouco acertada. Falar de fracasso escolar, assim em seco, para se referir aos jovens que não completam o período de escolaridade obrigatória ou que não alcançam certo nível acadêmico é um qualificativo demasiado simplista e, principalmente, muito negativo. [...] apesar de que o fracasso sempre acaba sendo dos indivíduos particulares, frequentemente os fatores que o provocam ficam fora de seu controle e de sua responsabilidade. (MARCHESI; GIL, 2004, p. 82).

Para o autor, o conceito de fracasso escolar é referente às/aos jovens que não concluem o período de escolaridade obrigatória, porém, frequentemente, há aspectos que interferem no rendimento¹⁰ dessas jovens e desses jovens que ficam fora de seu controle. Mulheres transexuais e travestis que deixam de frequentar a escola fracassam, no entanto os aspectos que motivam essas mulheres a se afastarem do espaço escolar, estão muitas vezes além de suas responsabilidades e controle.

Apresentamos neste tópico os principais conceitos que fundamentaram nossa pesquisa. No tópico seguinte descreveremos os três textos que integram a pesquisa, para, posteriormente, discutirmos os agrupamentos realizados a partir da problematização proposta.

O Fracasso Escolar de Mulheres Transexuais e Travestis

Nesta parte do artigo, apresentaremos nossas descrições dos trabalhos apresentados no GT-23 da ANPEd, no período histórico de 2005 a 2015, que dialogam sobre o fracasso escolar de mulheres transexuais e travestis. Como dito anteriormente, os três textos descritos são os seguintes: *Um nome próprio: transexuais e travestis nas escolas brasileiras* (CÉSAR, 2009); *Professoras travestis e transexuais brasileiras e seu processo de escolarização: Caminhos percorridos e obstáculos enfrentados* (CICILLINI; FRANCO, 2013); e *Corpos e subjetividades trans* na escola e nos movimentos sociais: a reinvenção das tentativas de captura por meio das normativas oficiais* (SANTOS, 2015).

¹⁰ Segundo Hélène Soares de Oliveira (2009), o conceito de rendimento escolar pode ser definido a partir de três concepções: uma concepção centrada na/o aluna/o, resultado de uma conduta de aprendizagem suscitada por uma atividade da/o professora/o; ou, em uma concepção no qual o rendimento escolar é fruto de um conjunto de elementos derivados da/o aluna/o, da família e do sistema educativo. A autora declara que os principais determinantes do rendimento escolar são questões que envolvem a instituição escolar, as/os professoras/es e a família, além da/o própria/o aluna/o.

O trabalho intitulado *Um nome próprio: transexuais e travestis nas escolas brasileiras* (CÉSAR, 2009) é um ensaio teórico, apresentado em 2009 no GT-23 da ANPEd e escrito por Maria Rita de Assis César, professora na Universidade Federal do Paraná – UFPR. O trabalho discute o tema da exclusão de pessoas transexuais e travestis nas escolas brasileiras, contextualizando sobre a aproximação dos movimentos sociais com o tema, visando a atenção dada pelos coletivos e organizações sociais LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais).

A autora afirma que transexuais e travestis ao serem indagadas/os em entrevistas ou nas falas espontâneas, demonstram que a escola exerce o preconceito pela impossibilidade da utilização do nome social. Consequentemente, vários coletivos sociais se mobilizam para assegurar, mediante legislação específica, a utilização do nome social de transexuais e travestis nas instituições escolares.

Como mobilização mediante legislação específica, Maria Rita de Assis César (2009) cita uma Campanha nacional da ABGLT (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos) pela aprovação do nome social nas escolas brasileiras. A ABGLT enviou um documento para todas as Secretarias da Educação do Brasil solicitando “elaboração de portarias específicas que autorizem o uso do nome social em escolas” (CÉSAR, 2009, p. 02).

A autora declara que mesmo com discussões em pauta pela sociedade civil, os depoimentos de transexuais e travestis demonstram que, em grande parte, as escolas exercem o preconceito e a exclusão, marcando a convivência dessas pessoas na instituição com fortes traços de preconceitos, produzindo, então, o abandono escolar. A autora ainda complementa que, embora não haja pesquisas quantitativas, o abandono da escola por transexuais e travestis está presente na maioria dos relatos e se afirma como uma preocupação das organizações sociais, “nesse contexto da exclusão da instituição escolar, as reivindicações sobre a utilização do nome social vem sendo a principal luta dos movimentos sociais LGBT.” (CÉSAR, 2009, p. 08). O uso do nome social na escola, segundo a autora, é a principal luta dos movimentos sociais LGBT.

Ao final do texto, Maria Rita de Assis César (2009) reafirma que relatos demonstram que a recusa em aceitar o nome social acontece por parte de professoras/es das escolas, e que esta dificuldade tem sido uma das principais causas da evasão escolar de transexuais e travestis. O que a autora nos mostra é que nessas experiências específicas o nome importa,

e a recusa em aceitar o nome social tem sido uma das causas da evasão escolar para transexuais e travestis¹¹.

O segundo texto, *Professoras travestis e transexuais brasileiras e seu processo de escolarização: Caminhos percorridos e obstáculos enfrentados* (CICILLINI; FRANCO, 2013) foi escrito por Graça Aparecida Cicillini e Neil Franco, professor da Universidade Federal de Juiz de Fora e professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, e apresentado em 2013 no GT – 23 da ANPEd.

O artigo apresenta uma pesquisa bibliográfica baseada na análise de fontes bibliográficas e documentais, entrevistas e questionários, com o objetivo de investigar os caminhos percorridos e os obstáculos enfrentados por professoras travestis e transexuais brasileiras durante seu processo de escolarização e inserção na carreira docente, a partir de entrevistas e questionários com doze professoras transexuais e travestis das cinco regiões do Brasil¹².

O texto contextualiza as opiniões das professoras transexuais e travestis no espaço escolar, evidenciando suas constantes resistências e enfrentamentos advindos da Educação Básica e do Ensino Superior. O autor e a autora afirmam que essas professoras representam uma pequena parcela de pessoas transexuais e travestis que conseguiram suportar a discriminação, violência e exclusão, pela qual são expostas desde as fases iniciais da Educação Básica. As argumentações das professoras entrevistadas declaram que poucas pessoas transexuais e travestis conseguem concluir os estudos em decorrência do ambiente hostil em que convivem:

Na maioria das vezes, a escola é um dos principais desencadeadores desses processos de exclusão expressos por uma violência anunciada, na maioria das vezes por parte do corpo docente, e outra violência velada e/ou silenciada, pelos/as agentes escolares. (CICILLINI; FRANCO, 2013, p. 09).

¹¹ Para a autora, “a futura implementação de novas leis e resoluções que abrem possibilidade e instauram a obrigatoriedade da inclusão dos nomes sociais nas listas de chamadas, com a garantia do seu emprego no interior da instituição escolar, irá criar a possibilidade de acolhimento da experiência transexual no interior da escola.” (CÉSAR, 2009, p. 12).

¹² Doze professoras compõem a pesquisa, sendo duas da região Sul, quatro do Sudeste, três do Centro-Oeste, duas do Nordeste e uma do Norte. As entrevistadas têm de vinte e cinco a quarenta e cinco anos de idade, com tempo de experiência na docência de um a vinte anos. Das doze professoras entrevistadas, sete se autoidentificaram como transexuais e cinco como travestis. (FRANCO; CICILLINI, 2013).

Segundo as/os autoras/es, na maioria das vezes, a violência anunciada é um dos principais desencadeadores dos processos de exclusão do espaço escolar, e acontece por parte das/os professoras/es. Esta violência anunciada incide diretamente na possibilidade de prejuízo e/ou violação física. A violência velada e/ou silenciada, muitas vezes expressada pelos agentes escolares, manifesta-se pela omissão do corpo docente:

Após sofrer agressões físicas e verbais, Adriana dos Santos se dirigia até a secretaria da escola e cobrava providências dos/as agentes escolares: “Não, rapaz, a vida é assim. É normal, tenha calma. Você tem que saber, tem que se acostumar com essa sua situação. Com essa sua postura, essa sua opção”. Mas era normal se acostumar, porque ninguém fazia nada: “Mas estou cheia, eu sou vitimizada! Sou vítima de preconceito, sou xingada e vocês não fazem nada. E dizem que isso é normal? Que discurso é esse” “Não, tenha calma. Isso se resolve. Vamos tentar conversar.” E nunca se conversava (novembro, 2010). (CICILLINI; FRANCO, 2013, grifos das/os autoras/es).

De acordo com o texto, a violência silenciada é caracterizada pela omissão do corpo docente e agentes escolares frente aos casos de violências, ou seja, quando a direção ou as/os professoras/es não interferem nas situações de violência que acontecem no espaço escolar.

Ao final do texto, as/os autoras/es afirmam que apesar dos diversos obstáculos enfrentados nas trajetórias escolares das professoras entrevistadas, as experiências como docentes são de reconhecimento profissional, e que estas experiências visam possibilitar a efetivação de novas formas de ensino e aprendizagem no que se refere ao reconhecimento da diversidade sexual e de gênero na escola.

O terceiro texto, intitulado *Corpos e subjetividades trans* na escola e nos movimentos sociais: a reinvenção das tentativas de captura por meio das normativas oficiais* (SANTOS, 2015), foi escrito por Dayana Brunetto Carlin dos Santos, doutoranda em Educação pela UFPR, e apresentado em 2015 no GT-23 da ANPED. O artigo é um ensaio teórico que tem por objetivo problematizar a utilização dos espaços coletivos da escola e do nome social por pessoas transexuais e travestis maiores e menores de 18 anos.

A autora inicia o artigo apresentando uma publicação da Resolução nº 12 no Diário Oficial da União de 12 de março de 2015, referente a:

[...] posicionamentos e orientações explícitas sobre questões importantes, direcionadas a todos os níveis e modalidades de ensino. Tais como: a ampliação do público ao qual está relacionada; o uso do banheiro escolar de acordo com a “identidade de gê-

nero”; a forma de utilização do nome social nas escolas e o reconhecimento da “identidade de gênero” de pessoas trans* menores de 18 anos. (SANTOS, 2015, p. 02).

A resolução é referente à relação entre a escola, travestis e transexuais, tal como a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas transexuais e travestis, em virtude do uso do banheiro escolar de acordo com a identidade de gênero e utilização do nome social. A autora afirma que, com esta resolução, amplia a noção de identidade de gênero e normatiza a inserção do nome social de transexuais e travestis nas escolas.

Dayana Brunetto Carlin dos Santos (2015) cita a própria dissertação de mestrado que realizou para declarar que a utilização do banheiro escolar passa a ser uma questão política e teórica importante a partir do momento em que transexuais e travestis frequentam a escola:

Na sua dissertação, a pesquisadora Dayana Brunetto Carlin dos Santos demonstrou, por meio de narrativas de travestis e transexuais sobre a sua experiência escolar, que a utilização do banheiro escolar constitui-se em uma categoria de análise teórica importante. Para a autora “[o] uso do banheiro na escola, para a maioria dos sujeitos da pesquisa, é um complicador da permanência de travestis e transexuais nas escolas.” (2010, p. 162). (SANTOS, 2015, p. 03).

Por meio das narrativas de transexuais e travestis, a autora nos mostra que o uso do banheiro escolar é uma das dificuldades para a permanência dessas pessoas nas escolas. Segundo a autora, em 2010, várias escolas da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, disponibilizaram um terceiro banheiro escolar específico para travestis e transexuais, ou, então, a direção sugeria que usassem o banheiro das/os professoras/es.

Ao longo do artigo, Dayana Brunetto Santos (2015), cita uma resolução federal referente à forma de registro do nome social nos documentos escolares, explicitando que o nome civil da pessoa transexual ou travesti deveria ficar restrito aos sistemas de informação administrativos da escola. No entanto, “em todas as normativas estaduais e municipais, que se refere ao modo de utilização do nome social, este aparece sempre como um adendo ao nome civil” (SANTOS, 2015, p. 05). Com essas regulamentações, segundo a autora, a presença de transexuais e travestis tem-se feito sentir cada vez mais nos espaços escolares.

Ao final do texto, a autora menciona os movimentos sociais em prol às transexuais e travestis, “os movimentos sociais pautam as instituições para que

pessoas trans* sejam incluídas nas escolas, pelos seus nomes sociais e uso do banheiro de acordo com a ‘identidade de gênero’.” (SANTOS, 2015, p. 09). As discussões políticas e teóricas são articuladas por pessoas transexuais e travestis, que tem lutado por políticas públicas, dentre as quais na educação.

Como dito anteriormente, para organizar nossas discussões, fizemos dois agrupamentos: *Nomenclaturas* e *Aspectos que interferem no fracasso escolar*, assim poderemos identificar e problematizar as semelhanças e diferenças entre os textos. Nos próximos tópicos, apresentaremos os grupos, identificando o que delimitamos como características de cada agrupamento e ressaltando as concepções que os textos podem trazer.

Nomenclaturas

A partir de nossas discussões, observamos que as/os autoras/es utilizam diferentes termos e/ou expressões para se referirem às pessoas transexuais e travestis. Reconhecemos que esses conceitos têm o objetivo de dar visibilidade às diferentes identidades de gênero, de forma que não haja exclusão de nenhum grupo.

Neste tópico, apontaremos as nomenclaturas empregues e conceituadas em dois textos: *Professoras travestis e transexuais brasileiras e seu processo de escolarização: caminhos percorridos e obstáculos enfrentados* (CICILLINI; FRANCO, 2013) e *Corpos e subjetividades trans* na escola e nos movimentos sociais: A reinvenção das tentativas de captura por meio das normativas oficiais* (SANTOS, 2015). A única exceção será o texto *Um nome próprio: Transexuais e travestis nas escolas brasileiras* (CÉSAR, 2009), pois Maria Rita de Assis César não se refere às pessoas transexuais e travestis a partir de outros conceitos.

No texto *Professoras travestis e transexuais brasileiras e seu processo de escolarização: caminhos percorridos e obstáculos enfrentados* (CICILLINI; FRANCO, 2013), Graça Aparecida Cicillini e Neil Franco optam em situar a travestilidade e transexualidade com a expressão ‘universo *trans*’, escrita por Marcos Benedetti com o intuito de “possibilitar a ampliação do leque de definições no que tange às ‘transformações do gênero’” (CICILLINI; FRANCO, 2013, p. 04). Ao longo do texto, a autora e o autor utilizam o termo “pessoas *trans*”, com a palavra “*trans*” em itálico para fazer referência à expressão.

No texto, *Corpos e subjetividades trans* na escola e nos movimentos sociais: A reinvenção das tentativas de captura por meio das normativas oficiais* (SANTOS, 2015), Dayana Brunetto Carlin dos Santos recorre ao termo *trans**, com asterisco no final, e explica em nota de rodapé que este termo foi criado pelo movimento social e refere-se a “todas as maneiras de se colocar no mundo que não correspondem à forma complementar entre corpo e gênero.” (SANTOS, 2015, p. 01). Segundo a autora, o termo *trans** tem sido utilizado como um termo guarda-chuva, para ampliar a representação e enfrentar os processos de exclusão de alguns grupos.

Mesmo que, nos artigos analisados, as/os autoras/es se refiram às pessoas transexuais em geral, a maior visibilidade é para as mulheres transexuais e travestis, visto que, a maioria dos depoimentos e as entrevistas citadas nos textos, são de mulheres transexuais e travestis. Dayana Brunetto Santos reconhece e afirma que “tanto nos movimentos sociais quanto nas escolas, a maioria das representações é feita por mulheres transexuais e travestis” (SANTOS, 2015, p. 04).

As expressões usadas nos textos nos mostram que as/os autoras/es têm a preocupação de elucidar a transexualidade e travestilidade de modo que cada identidade tenha visibilidade. As particularidades dessas identidades são respeitadas, não há categorizações de como uma pessoa transexual ou travesti deve ser/agir/vestir, uma vez que, a autodefinição transexual e travesti parte de um conjunto de significações, vivências de mundo e particularidades (BENEDETTI, 2005).

Esta questão é importante para que possamos entender que as identidades de gênero não são precisas e fixas (LOURO, 2014), desta maneira, quando as/os autoras/es empregam expressões e especificam que há diferentes denominações para os reconhecimentos de identidades, estão garantindo a visibilidade e o respeito às pessoas transexuais e travestis.

A seguir, discutiremos os termos que correspondem ao fracasso escolar e os aspectos que interferem nesse processo a partir dos três textos que foram nossas fontes.

Aspectos que interferem no fracasso escolar

Neste tópico discutiremos os aspectos que interferem no fracasso escolar de mulheres transexuais e travestis. Apresentaremos também os termos que correspondem ao conceito de fracasso escolar.

Nos textos analisados, não há uma preocupação teórica das/os autoras/es de delimitação e/ou aprofundamento do referido conceito. Para se referirem às pessoas que deixam de frequentar a escola, as/os autoras/es consultadas/os recorrem, na maioria das vezes, aos termos abandono e evasão escolar, utilizando-os muitas vezes como sinônimos.

No texto *Um nome próprio: Transexuais e travestis nas escolas brasileiras* (CÉSAR, 2009), Maria Rita de Assis César utiliza os termos abandono e evasão para se referir às situações de fracasso escolar de pessoas transexuais e travestis.

Transexuais e travestis frequentam escolas. Para eles, a convivência com a instituição escolar aparece marcada por fortes traços de preconceitos que, ao final produzem o abandono da escola por parte desses sujeitos. Em uma palavra, a experiência escolar de transexuais e travestis está marcada pelo abandono da escola. (CÉSAR, 2009, p. 08).

A autora considera que a experiência escolar de transexuais e travestis está marcada pelo abandono da escola. As instituições escolares produzem a evasão das pessoas transexuais e travestis a partir do momento que recusam o uso do nome social, “transexuais e travestis apontam a escola como um lugar de produção de grande sofrimento em virtude do preconceito e, em grande medida, pela impossibilidade da utilização do nome social.” (CÉSAR, 2009, p. 01-02). Segundo a autora, em razão da impossibilidade de uso do nome social, a escola é apontada, por transexuais e travestis, como um lugar de preconceito e exclusão. Recusar o uso do nome social causa desconforto nessas pessoas. O não reconhecimento de suas identidades de gênero pode ser considerado uma questão de desrespeito:

Tratar uma aluna travesti no masculino é o primeiro sintoma da falta de reconhecimento do gênero com o qual ela se identifica. Junqueira (2012) questiona por que é tão difícil e perturbador garantir o direito de uma pessoa ser tratada da forma em que ela se sente confortável e, sobretudo, humana, independente do lugar e da ocasião. É uma simples questão de respeito e humanidade. (JUNIOR; MAIO, 2016, p. 165).

Isaias Batista de Oliveira Junior e Eliane Rosa Maio (2016) afirmam que reconhecer o gênero com o qual a pessoa se identifica e tratá-la de forma com que se sinta confortável é uma questão de respeito e humanidade. As/os autoras/es ainda questionam por que é difícil garantir o direito da pessoa de ser tratada de maneira confortável, independente do lugar e da ocasião.

Maria Rita de Assis César (2009) reitera que, com a implementação de novas leis que instauram a obrigatoriedade de inclusão dos nomes sociais nas listas de chamadas, será criada a possibilidade de acolhimento de pessoas transexuais e travestis no espaço escolar. Desta maneira, compreendemos que o uso do nome social assegura o respeito e a visibilidade, “o ato de nomear e de reconhecer o outro a partir de um nome revelam práticas discursivas que tanto podem visibilizar politicamente sujeitos e seus corpos, quanto silenciá-los.” (ALVES; MOREIRA, 2015, p. 60).

Ao longo do texto, Maria Rita de Assis César ressalta que a utilização do nome social nas escolas brasileiras é a reivindicação principal na luta dos movimentos sociais LGBT, pois os coletivos e movimentos sociais estão se posicionando em razão do abandono de pessoas transexuais e travestis. O abandono da escola é caracterizado, segundo a autora, como um fator importante enquanto evasão escolar.

Como dissemos anteriormente, segundo José Maria Puig Rovira (2004), evadir-se da escola é uma das situações em que se caracteriza o fracasso escolar, visto que, este é referente as/aos jovens que deixam de concluir o período de escolaridade obrigatória, porém esta circunstância não cabe somente a elas/ eles, uma vez que, a instituição escolar, em grande parte, exerce o preconceito e a exclusão (CÉSAR, 2009).

No texto *Professoras travestis e transexuais brasileiras e seu processo de escolarização: caminhos percorridos e obstáculos enfrentados* (CICILLINI; FRANCO, 2013), Graça Aparecida Cicillini e Neil Franco não se referem aos conceitos de exclusão e evasão escolar, contudo citam o artigo escrito por Maria Rita de Assis César (2009) para se referirem ao exercício de exclusão e, consequentemente, de contribuição da escola para a evasão de transexuais e travestis:

Maria Rita César (2009) afirma que mesmo com as reivindicações da sociedade civil resultando em apoio por diversas vertentes do governo federal, levando à criação de medidas legislativas em defesa dos direitos humanos de pessoas *trans* no âmbito escolar, é fato que as escolas, em sua maioria, ainda exercem o preconceito e a exclusão e, consequentemente, contribuem para a evasão desses sujeitos. (CICILLINI; FRANCO, 2013, p. 08).

A autora declara que apesar das reivindicações da sociedade civil terem como resultado o apoio de vertentes do governo federal da época, as escolas ainda exercem a exclusão, contribuindo para a evasão dos sujeitos. A

partir dessa perspectiva, Graça Aparecida Cicillini e Neil Franco reconhecem que, na maioria das vezes, os processos de exclusão são desencadeados por uma violência anunciada, grande parte pelas/os estudantes, e por uma violência velada, pelas/os agentes escolares.

As falas das professoras transexuais e travestis entrevistadas, para a pesquisa das/os autoras/es, trazem denúncias de agressões físicas e propagações de violências silenciadas:

A professora Janaína Lima, da cidade de São Paulo, abandonou a escola ao ter sido vitimizada por uma chuva de pedras, denunciando a omissão do corpo docente nesse episódio. Tal fato caracteriza a representação expressa da violência silenciada: “Me senti expulsa do colégio, porque ninguém fez nada. Não houve nenhuma posição da direção da escola ou dos professores pelo que eu sofria e, então, preferi abandonar. Fiquei dez anos sem estudar... Dez anos ou mais.” (novembro, 2010). (CICILLINI; FRANCO, 2015, p. 10).

A vivência escolar sofrida por Janaína, ao relatar a agressão física através de uma “chuva” de pedras e a omissão do corpo docente diante desse episódio, caracteriza a representação expressa da violência anunciada. Ao longo do texto, as/os autoras/es citam um relato da biografia de Fernanda Albuquerque¹³:

Um relato de sua biografia ressalta um contexto de sala de aula em que foi agredida verbalmente pelos colegas de turma e ao pedir auxílio para o professor, este se mostrou conivente com a situação: “Ele requebrava e me imitava com a voz afeminada: Fala, diga para mim, Fernandinho, o que você quer? Eu emudecia, coberto de vergonha.” (ALBUQUERQUE; JANNELI, 1995, p. 34)”. (CICILLINI; FRANCO, 2015, p. 11).

A agressão denunciada por Fernanda nos mostra que além da violência verbal causada pelas/os colegas de sala, ainda há a violência anunciada por parte do posicionamento do professor. Segundo as/os autoras/es, apesar desta situação ter ocorrido há quase cinquenta anos, evidencia que:

(...) pouco foi alterado em termos de políticas públicas educacionais efetivas com vistas ao combate da violência em função do preconceito e da discriminação relacionados às questões de gênero e sexualidades na escola; sobretudo no que se refere às pessoas que integram o universo *trans*. (CICILLINI; FRANCO, 2015, p. 11).

¹³ Fernanda Farias de Albuquerque, conhecida como Princesa (1963 – 2000), foi uma transexual brasileira que protagonizou um documentário inspirado em seu romance autobiográfico (Princesa), chamado *Le Strade di Princesa (Os caminhos de Princesa)*. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Fernanda_Farias_de_Albuquerque> Acesso em: 16 de março de 2016.

As/os autoras/es nos mostram que são poucos os avanços em termos de políticas públicas educacionais com vistas ao combate da violência em função do preconceito às questões de gênero e sexualidades na escola, principalmente no que se refere às pessoas transexuais e travestis. Diante da insuficiência de ações de enfrentamento das políticas públicas, pessoas transexuais e travestis encontram barreiras para se matricularem, terem suas identidades respeitadas, fazerem uso das estruturas da escola (banheiros, por exemplo) e conseguirem manter sua integridade física preservada e respeitada.

De acordo com o texto, podemos compreender que mulheres transexuais e travestis são excluídas da escola, causando o fracasso escolar, através dos processos de violências anunciadas, quando ocorrem por parte das/os estudantes e, principalmente, pelos processos de violências veladas e outras nem tão veladas, causadas pela omissão e silenciamento do corpo docente diante dos casos de desrespeito e violação de direitos.

Ao longo do artigo *Corpos e subjetividades trans* na escola e nos movimentos sociais: A reinvenção das tentativas de captura por meio das normativas oficiais* (SANTOS, 2015), Dayana Brunetto Santos não faz menção aos conceitos de exclusão e abandono escolar. Em dado momento do texto, a autora utiliza o termo abandono entre aspas para analisar a fala de uma diretora de escola. Em nota de rodapé ela afirma que o termo abandono está em aspas porque é preciso considerar que existe um processo complexo de exclusão referente à experiência escolar de pessoas transexuais e travestis, em consequência da convivência escolar ser marcada por preconceito e exclusão.

A autora constata que uma das situações de exclusão escolar, para transexuais e travestis, é caracterizada pela recusa do uso do nome social e pelo uso do banheiro¹⁴ de acordo com sua identidade de gênero. Porém, afirma que com as regulamentações publicadas¹⁵, que normatizam a inserção do nome social e que orientam o uso do banheiro escolar de acordo com a identidade

¹⁴ “Em 2010, várias escolas da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná disponibilizaram um terceiro banheiro escolar específico para travestis e transexuais e, outras ainda, sugeriram que tais indivíduos utilizassem o banheiro das professoras”. (SANTOS, 2015, p. 04).

¹⁵ Segundo a autora, Estados do Pará, Maranhão, Paraná, Alagoas, Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Santa Catarina, Goiás, São Paulo, Bahia e Tocantins, e os municípios de Belo Horizonte e Fortaleza regulamentam a utilização do nome social nas escolas. (SANTOS, 2015).

de gênero nas escolas, as pessoas transexuais e travestis têm estado presentes cada vez mais nos ambientes escolares.

Dayana Brunetto dos Santos (2015) ao mencionar a Resolução do Conselho Estadual de Educação da Bahia, nº 120, de 05 de novembro de 2013, que estabelece a inserção do nome social de travestis e transexuais nas escolas e se posiciona sobre o uso do banheiro, declara que “a utilização do banheiro escolar passou a ser uma questão política e teórica importante a partir do momento em que corpos e subjetividades trans* passaram a transitar nas escolas” (SANTOS, 2015, p. 03). Para a autora, o uso do banheiro constitui-se em uma questão teórica importante desde que pessoas transexuais e travestis passaram a transitar nos espaços escolares.

Considerações Finais

Iniciamos esta pesquisa tendo como foco o fracasso escolar de mulheres transexuais e travestis, com o objetivo de analisar e problematizar os trabalhos apresentados em dez anos de GT – 23 da ANPEd, no período histórico de 2005 a 2015. Em meio às análises e discussões propostas, percebemos que não há uma forma única de problematizar esta questão.

Ao ler os textos inúmeras vezes para descrever e, posteriormente, discutir acerca do fracasso escolar de mulheres transexuais e travestis, percebemos que são fontes inesgotáveis de problematizações. Nomenclaturas, termos correspondentes ao fracasso escolar e aspectos que interferem no fracasso escolar são apenas alguns dos pontos que foram problematizados, porém, muitas questões podem ser discutidas e questionadas, para além do que nos propuemos na presente pesquisa.

Os textos nos mostram que as mulheres transexuais e travestis deixam de frequentar a escola em razão de situações de violência, desrespeito e discriminação, não só por outras/os alunas/os como também pelas/os professoras/es. O despreparo das/os agentes escolares em lidar com as diferentes identidades de gênero também contribuem para o fracasso escolar dessas mulheres. A vivência no espaço escolar pode suceder de maneira desigual para cada pessoa, para alguns é o exercício de um direito, porém para outros pode ser uma tortura diária.

Em nossas leituras e reflexões, pudemos concluir que é necessário lutarmos, discutirmos e problematizarmos frente à garantia do direito à educação para todas e todos, principalmente à garantia de permanência de pessoas transexuais e travestis no espaço escolar. Mesmo que as/os autoras/es não se refiram especificamente ao conceito de fracasso escolar, reconhecemos que esta problemática está sendo discutida e problematizada a partir de diferentes análises teóricas. Cabe a nós, educadoras e educadores, repensar o espaço escolar, dar novos significados aos conceitos historicamente tratados no curso de formação docente, como o fracasso escolar, por exemplo. Perceber que todas as pessoas têm direito à educação e que as educadoras e educadores devem estar atentas/os e vigilantes às mais diversas violências que acabam por excluir pessoas consideradas diferentes do espaço escolar.

Resumo: A presente pesquisa teve por objetivo analisar e problematizar os trabalhos apresentados em dez anos de GT – 23 da ANPEd, tendo como recorte o período de 2005 a 2015, que dialogam sobre o fracasso escolar de mulheres transexuais e travestis. A problemática que norteou a pesquisa foi: “Quais os aspectos que interferem no fracasso escolar, na Educação Básica, de mulheres transexuais e travestis?” A pesquisa de caráter bibliográfico seguiu os preceitos dos Estudos de Gênero e Sexualidades no âmbito da Educação, utilizando os conceitos de gênero, cisgênero, travesti, transexual e fracasso escolar. Escolhemos os textos da ANPEd por esta Associação ser um amplo espaço de discussões sobre questões políticas e científicas no campo da educação. Para organizar nossas discussões fizemos agrupamentos de acordo com as questões que se assemelham e se distanciam entre os textos: “Nomenclaturas” e “Aspectos que interferem no fracasso escolar”. Com base nos nossos pressupostos teóricos foi possível pensar nas discussões e problematizações referentes à nossa problemática. Contudo, entendemos que essas problematizações nos possibilitou compreender que é necessário repensar o espaço escolar e lutarmos frente à garantia do direito à educação para todas as pessoas, principalmente à garantia de permanência de pessoas transexuais e travestis nas escolas.

Palavras-chave: Educação. Identities. Transexualidade. Travestilidade. Fracasso escolar.

ABSTRACT: The present research had as objective to analyze and to problematize the articles presented in ten years of GT - 23 of ANPEd, having as a cut the period from 2005 to 2015, that dialogue about the school failure of transsexual and transvestite women. The research questionnaire was: “What are the aspects that interfere with the failure of the school in basic education for transsexual and transvestite women?” The bibliographic research followed the precepts of Gender Studies and Sexualities in Education, using the concepts of gender, cisgender, transvestite, transsexual and school failure. We have chosen the ANPEd texts for this Association to be a broad space for discussions on political and scientific issues in the field of education. In order to organize our discussions we have grouped according to the similarities and distances between the texts: “Nomenclatures” and “Aspects that interfere in school failure”. Based on our theoretical assumptions it was possible to think about the discussions and problematizations regarding our problem. However, we understand that these problematizations enabled us to understand that it is necessary to rethink the school space and fight to ensure the right to education for all people, especially the guarantee of transsexuals and transvestites staying in schools.

Keywords: Education. Identities. Transsexuality. Travestility. School failure.

REFERÊNCIAS

- ALVES E MOREIRA, Cláudio Eduardo Resende e Maria Ignez Costa. **Do uso do nome social ao uso do banheiro: (trans) subjetividades em escolas brasileiras**. Belo Horizonte – MG, 2015. Disponível em: <<http://www.raco.cat/index.php/QuadernsPsicologia/article/viewFile/303189/392825>> Acesso em: 20 de março de 2017.
- ANPED, Sobre a ANPEd. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sobre-anped>> Acesso em: 28 de setembro de 2017.
- BENEDETTI, Marcos. **Toda feita: O corpo e o gênero das travestis**. Rio de Janeiro – RJ: Garamond, 2005. 144p.
- CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Um nome próprio: Transexuais e travestis nas escolas brasileiras**. Caxambu – MG, 2009. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT23-5521--Int.pdf>> Acesso em: 20 de março de 2017.
- CICILLINI E FRANCO, Graça Aparecida e Neil. **Professoras travestis e transexuais brasileiras e seu processo de escolarização: Caminhos percorridos e obstáculos enfrentados**. Goiânia – GO, 2015. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt23_trabalhos_pdfs/gt23_3241_texto.pdf> Acesso em: 20 de março de 2017.
- FERNANDA Farias de Albuquerque. In: **Wikipédia: a enciclopédia livre**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Fernanda_Farias_de_Albuquerque>. Acesso em: 16 de março de 2017.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod_resource/content/1/como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf> Acesso em: 20 de março de 2017.
- JESUS, Jaqueline Gomes. **Crianças trans: memórias e desafios teóricos**. Salvador – BA, 2013. Disponível em: <http://www.academia.edu/4064030/Crian%C3%A7as_trans_mem%C3%B3rias_e_desafios_te%C3%B3ricos> Acesso em: 20 de março de 2017.
- _____. **Identidade de gênero e políticas de afirmação identitária**. Salvador – BA, 2012a. Disponível em: <http://abeh.org.br/arquivos_anais/J/007.pdf> Acesso em: 20 de março de 2017.
- _____. **Interloquções teóricas do pensamento transfeminista**. In: JESUS, Jaqueline Gomes. (Org.). **Transfeminismo: teorias e práticas**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015. p. 17 – 32.
- _____. **Orientações sobre identidade de gênero: Conceitos e termos**. Brasília – DF, 2012b. Disponível em: <https://www.sertao.ufg.br/up/16/o/orienta%C3%87%C3%95es_sobre_identidade_de_g%C3%8Anero_conceitos_e_termos_-_2%C2%aa_edi%C3%A7%C3%A3o.pdf?1355331649> Acesso em: 20 de março de 2017.
- JUNCKES E SILVA, Ivan Jairo e Joseli Maria. **Espaço escolar e diversidade sexual: Um desafio às políticas educacionais no Brasil**. *Didáticas Específicas*, v. 1, p. 148-166, 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/45513273_Espaco_escolar_e_diversidade_sexual_um_desafio_as_politicas_educacionais_no_Brasil> Acesso em: 20 de março de 2017.
- JUNIOR E MAIO, Isaias Batista de Oliveira e Eliane Rose. **Re/des/construindo in/diferenças: A expulsão compulsória de estudantes trans do sistema escolar** – BA, 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/2292/1598>> Acesso em: 20 de março de 2017.
- LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, escola e identidade**. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 60-75, 2000. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/46833/29119>> Acesso em: 20 de março de 2017.

_____. **Gênero, sexualidade e educação:** Uma perspectiva pós-estruturalista. 16. Ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014. 177p.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER E PARAÍSO, Dagmar Estermann e Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte – MG: Mazza, 2012. p. 23 – 42.

OLIVEIRA, Hélène Soares de. **Relação entre a actividade física e o rendimento escolar.** Porto – PT, 2009. Disponível em: < https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahukewjpu6uj7uxsahvmgzakhdm-azyqfggcmaa&url=http%3a%2f%2fsgarra.up.pt%2fflup%2fpt%2fpub_geral.show_file%3fpi_gdoc_id%3d2474&usq=afqjcnvknkntoltgkjpqf-fedspxfmcaa> Acesso em: 20 de março de 2017.

OLIVEIRA E PORTO, João Felipe Zini Cavalcante e Tauane Caldeira. **A transfobia e a negação de direitos sociais: A luta de travestis e transexuais pelo acesso à educação.** São Leopoldo – RS, 2016. Disponível em: < <http://anais.est.edu.br/index.php/genero/article/view/649>> Acesso em: 20 de março de 2017.

ROVIRA, Maria Puig. Educação em Valores e Fracasso Escolar. In: MARCHESI E GIL, Álvaro e Carlos Hernández. **Fracasso escolar:** Uma perspectiva multicultural. Porto Alegre – RS: Artmed, 2004. p. 82 – 90.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin. **Corpos e subjetividades trans* na escola e nos movimentos sociais: A reinvenção das tentativas de captura por meio das normativas oficiais.** Florianópolis - SC, 2015. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt23-4128.pdf>> Acesso em: 20 de março de 2017.

SOUZA, Aldaci de. **Agressões sofridas por transexual sergipana repercutem.** Disponível em: <<http://www.infonet.com.br/noticias/cidade/ler.asp?id=158415>>. Acesso em 28 de setembro de 2016.

Recebido em Julho de 2017

Aprovado em Setembro de 2017

Pajubeyrizes Fechativas: Modos Bichas de Transito Na Escola

“Pajubeyrizes Fechativas”: Queer Ways of Transit In School

Marcio Caetano

Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
mrzcaetano@gmail.com

Alexsandro Rodrigues

Carlos Henrique Lucas Lima

Steferson Zanoni Roseiro

O Grande Edifício da Heteronorma

Uma professora entra numa sala de aula, usa o livro didático (ou não), faz chamada, grita com um aluno, elogia outro; alunas e alunos sentam, conversam quando a professora está falando alguma matéria “importante”, uma menina – boa moça! – faz o típico “*shh!*” para os colegas (obviamente meninos) e tenta se concentrar na aula de ciências (mas sabe que o papo dos dois meninos sempre lhe rouba a atenção); vão para o laboratório de informática, abrem algum programa qualquer, ensaiam isso e aquilo, fazem tudo correndo para poderem jogar e fuçarem coisas na internet; gritam, desanimados, quando, no final da manhã, começa a chover forte – a quadra não é coberta, a Educação Física será na sala. Movimentos se repetem e, por vezes, se alternam, alteram, mas, de certo modo, há ainda alguma norma. Desde a boa moça e os meninos bagunceiros à boa pintosa que vira o “líder” da turma e a sapata do karatê, é-nos impossível dizer que modelos de masculinidades e feminilidades não transitam e habitam práticas curriculares. Na escola, para todos os lados, há movimentos curriculares que tanto dizem do agir docente quanto de disposições pedagógicas, diz tanto do fuzuê na sala de professoras quanto das vestimentas de estudantes.

Daí que, como Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães e Erasmo Miessa Ruiz (2011), dizem de um estigma do currículo oculto, de um currículo encon-

trado no âmbito do não-visível, de uma relação curricular existente por trás de algum pano de fundo e que demanda um agenciamento ideológico bem aos modos da crítica marxista, como se a heteronormatividade e a heterocentralidade não fossem explícitas. Mas são sim.

O projeto heterossexual da sociedade em nada se esconde ou omite. A bem da verdade, como Foucault (2014) traça na *História da sexualidade*, não se trata nem de repressão, nem de omissão. Não seríamos os vitorianos, os bons moços de uma pretensa sociedade vitoriana. A produção da heterossexualidade está bem às claras em um grande aparelho de fazer falar. E, do mesmo modo, estão os currículos. Não há, nos movimentos curriculares, um aparelho “oculto”, um currículo oculto. Não que, com isso, digamos que todos os movimentos são enfaticamente apresentados como currículos, mas que os exercícios curriculares só são pensáveis nessas organizações. Uma aula no Ensino Fundamental, por exemplo, é pensável com um conjunto de carteiras, com uma série de folhas, blocos ou cadernos e lápis para anotações: pode não haver quadro numa escola ou, como em escolas unidocentes, não haver uma divisão de turmas hierárquicas, mas, decerto, há premissas de um dispositivo pedagógico curricular que operacionaliza os movimentos curriculares.

E, estando nada oculto, nada pouco claro, é-nos imperativo, também, pensar como a produção heterocentrada se esbanja nos movimentos curriculares. Entendendo que o corpo é o espaço de produção e expressão dos currículos, é também nele que a sexualidade é significada, que os currículos praticados ganham importância por fazerem-se dispositivos. Quer dizer, a maneira como percebemos os currículos passa, inexoravelmente, pelo entendimento de que a heteronorma, como sistema político e epistemológico de governabilidade dos corpos e subjetividades, é sinônimo da forma dominante de pensar a educação, o currículo, a escola e outros tantos espaços educativos.

Os currículos, afinal, dizem de um projeto de nação (CÓSSIO, 2014). E a nação é produzida nos entrelaçamentos dos mais distintos dispositivos. Numa sociedade de corpos másculos, de corpos bem cuidados e de masculinidades exigentes, também as disposições e funcionamentos curriculares corroboram para toda a produção da centralidade heterossexual.

Assim, este texto resulta de uma pesquisa realizada com professoras e professores e alunas e alunos de uma escola da rede pública de ensino do Rio

Grande - RS. Tomando Michel de Certeau e Michel Foucault como referências privilegiadas, esta escrita apoia-se nas discussões dos cotidianos e suas preocupações com a vida do corpo ordinário, e, ao mesmo tempo, preocupa-nos como os diagramas de poder se espraiam na produção de discursos normativos. Desse modo, diante de uma pesquisa ampla, objetivamos, aqui, trazer recortes narrativos de conversas vividas em vários momentos na escola, entre 2016 e 2017, e explorar, nelas, o lado nada oculto da normativa heterossexual¹. Sabemos, é claro, que a narrativa está vinculada a escolhas pessoais, portanto, sua verbalidade é sempre editada. Ou, como Certeau (2012, p. 53) propõe, as narrativas estão sempre cheias de ficções, de cantos de sereias, mas, ao mesmo tempo, “a narrativa que fala em nome do real é imperativa” e, “certamente, ‘fazer falar’ o real já não é revelar as vontades secretas”. Todavia, ao mesmo tempo, aos modos de Foucault (2013), é preciso desvencilhar-se de uma pretenciosa verdade. Por isso, no encontro com as sereias, ouvimo-las e damo-nos a certos encantamentos a medida que tentamos desvencilhar certos liames das narrativas, das histórias e das sexualidades tão regradas.

A bem da verdade, a heterossexualidade, como Beatriz Preciado (2014) nos faz pensar, está mais para um grande prédio espelhado colocado no centro da cidade como ponto de atração principal, como uma das sete maravilhas. E, sendo uma das sete maravilhas da normatividade e dos diagramas de força, é óbvio estar sempre em evidência no que concordamos chamar de currículo.

História nas/das Portas de Banheiros

“Ela me chamou e perguntou quem eram aqueles rapazes que estavam comigo na escola. Respondi que eram meus amigos. Aí ela disse que meus amigos eram estranhos e se eu também achava isso.” Assim começa Paulo e sua história bicha, bichérrima! Seu nome é fictício e conta a história de uma bicha que poderia muito bem se chamar Claudete, já que assim foi nomeado na escola pelos colegas, mas que, para nós, preferiu ser Paulo. Habitante de um corpo também estranho, Paulo-Claudete encarna, talvez, a típica bicha do cinema catastrófico das histórias de viados, putos, boiolas e tantos outros enredos de corpos estranhos à normalidade heterocentrada: aos 13 anos

¹ As inserções na escola foram proporcionadas pelas atividades de Extensão que tinham como interesse auxiliar as escolas em suas formações continuadas.

assume para sua família e, expulsa de casa, refugia-se na casa de um amigo bem mais velho. A expectativa de seu corpo masculino cada vez mais destoava de seu próprio corpo. Ele trazia a performatividade berrante que emasculava a masculinidade viril do homem dos pampas. “Ela perguntou quem eram aqueles rapazes que estavam comigo na escola. Respondi que eram meus amigos. Aí ela disse que meus amigos eram estranhos e [perguntou] se eu também achava isso. Respondi para a orientadora pedagógica que não e ficou nisso mesmo”.

Talvez, muito a contragosto de tantos corpos normativos, seja por aí que as conversas com o estranho se passe. Paulo, porque bicha, aprendia, cada vez mais, a distanciar-se dos signos e das marcas da masculinidade heteronormativa. Talvez, aos modos da pesquisa de Suely Messeder (2008) e dos jovens soteropolitanos hierarquicamente classificados de acordo com suas masculinidades, o corpo afeminado, o corpo “bicha” oponha-se sem restrições ao corpo dos “verdadeiros homens”. Talvez, nesse universo de diferenciação, entendamos o motivo pelo qual o jovem Paulo - possamos destacar, também, - não mais temia andar ou ser visto na companhia de sujeitos que seguiam o mesmo caminho. Bicha, Paulo aprende a fazer refúgio, a encontrar tocas. E, depois de um ano é convidada a retornar à casa, à família tendenciosamente edipiana, Paulo aceita, mas, agora, não é mais no temor, mas no enfrentamento das forças.

Por isso que, sem restrição, Paulo não teme suas amigadas. A conversa inicial retoma e, uma vez mais, a orientadora pedagógica de sua escola o chama, cerca-o e o intercepta em seu corpo demasiadamente sexuado:

Na semana seguinte, eu fui para escola com uma camisa dizendo “Eu tenho orgulho de ser gay”. Logo ela me chamou e perguntou se eu era gay, respondi que sim. Ela disse que eu estava cometendo algo errado e era para eu procurar uma psicóloga. A forma como ela disse pra mim... em pé, encostada na mesa, olhando para os meus olhos, segurando minha mão e com uma voz baixa, me deixou muito mal... Naquele momento achei que estava errado e que eu era doente. Aliás, ela me mandou para uma psicóloga.

A brusquidão estampada em gentileza fere o corpo. Pouco importa, para a escola, se aquele era o ano que Paulo voltava à escola. Tentaram enxergá-lo como um evadido, deram-lhe esse nome e atribuíram a ele um conjunto de estatísticas. Paulo sai de casa, refugia-se sob outros corpos e, distante da

escola, dizem-lhe: “EVASOR!”. Todavia, Berenice Bento (2011) destaca que é preciso diferenciar “evasão” de “expulsão”, de outro.

[...] não existe indicadores para medir a homofobia de uma sociedade e, quando se fala em escola, tudo aparece sob o manto invisibilizante da evasão. Na verdade, há um desejo de eliminar e excluir aqueles que contaminam o espaço escolar. Há um processo de expulsão, e não de evasão. É importante diferenciar evasão de expulsão, pois, ao apontar com maior precisão as causas que levam crianças a não frequentarem o espaço escolar, se terá como enfrentar com eficácia os dilemas que constituem o cotidiano escolar, entre eles, a intolerância alimentada pela homofobia (BENTO, 2011, p. 555).

Fazemos coro à socióloga potiguar na compreensão de que, para muitos corpos foragidos da heteronormatividade, não se trata, absolutamente, de um processo de “evasão” o que os faz abandonar a escola. Há toda uma engrenagem no sistema educacional que visa a não apenas *proteger* a heteronorma como, ainda, *expulsar* aqueles corpos que desafiam esse sistema, ou melhor, esse *regime de normalidade*. Porque desejante de corpos assexuados, a sexualidade exacerbante é sempre um desconvite à escola, um desconvite ao regime de normalidade.

O corpo escolar é um corpo dado à segurança. À insegurança cabe a aclamada evasão, números de insucesso nas matrículas, nas formaturas, nas reuniões de finais de semana. Paulo nem bem volta à escola, e já lhe aconselham algum tipo de tratamento, de restauração ou reencontro com alguma coisa perdida no trajeto, no currículo.

A essa altura, seu nome já se encontrava pichado no banheiro e agregado a adjetivos descritos por ele como desqualificadores: “Paulo-Claudete me dar 10 reais e te deixo pagar um poquete”. Sua condição performatividade berrante, no interior de um imaginário social sobre a masculinidade, permitia a liberdade do fetiche e a expressão do assédio. A própria matéria orgânica expressa no corpo de Paulo-Claudete é vista como o território da blasfêmia. Paulo-Claudete é a representação do corpo realizado e construído, na lógica do prazer androcêntrico, para o outro. Os convites sexuais são o preço pago graças à vestimenta andrógina, a ilegibilidade de gênero e a emasculação no território de *andrós* gauderio. A gestão escolar, a todo o momento, destituía Paulo, procurava modos de repassá-lo, e, com os colegas, com os fluxos escolares, Paulo tornava-se corpo mais desejante que desejável (DESPENTES,

2016). Os corpos o empurravam, cada vez mais, para fora da escola, isto é, para fora da normalidade sexual assegurada pela heteronormatividade.

Talvez, aos modos de Carvalho e Roseiro (2015), o processo de entrada na escola seja mediado pelo débito de algo do corpo. Se cabe à criança deixar de ser criança para tornar-se “aluno” no momento de escolarização curricular, talvez devamos também falar do débito do corpo desejante para permanecer nas relações curriculares. Entre o “verdadeiro homem” e a “bicha”, como Meseder aborda, as classificações podem ser desqualificadoras e, no entanto, aos modos de Paulo e de sua recusa às políticas de rejeição ao estranho, podem também criar lógicas de fortalecimento de não-normas bichas.

A escola, na figura da orientadora de estudos, pode tentar desamarrar sua bichice e mandá-lo a psicólogos em tons gentis e apertos de mãos calorosos, e, todavia, palavras em portas de banheiros ainda servem para lhe lembrar de uma operação que marca toda existência bicha em escolas: ao corpo demasiadamente sexuado é esperado todo modo de escape e de fracasso curricular; por isso mesmo, a pichação. E, no picho, Paulo-Claudete rainha do boquete, percebe-se não apenas desejante, mas altamente desejada.

Desejam-lhe contar sua história. Mas esse gosto é somente de seu corpo.

Dos Corpos Fora do Lugar

No regime de normalidades curriculares, o corpo sexuado precisa ser driblado, colocado em segunda ordem e, se possível, não praticar exercícios de narração. No que concerne aos currículos normativos, a aventura de narrar-se deve ser relegada e, no limite, dizer apenas de uma nomenclatura.

Ora, não é nenhum segredo que “adestramentos” são fundamentais para continuar o processo de fabricação de corpos sexuais vivenciados nas normas heterocentradas e que esses “adestramentos” são iniciados com a nomeação dada no momento, ou mesmo antes, do nascimento. Sabemos, com os anos crescidos nesses lugares, que inúmeros acessórios (brinquedos, utensílios e banheiros escolares, vestimentas e cores) são utilizados nessa arte de fazer o corpo, de formar o gênero e de confirmar o sexo. Todos estes acessórios são elaborados com fronteiras sexuais, que orientam as práticas curriculares nas escolas, nas famílias e demais instituições disciplinares. Há, decerto, uma ar-

quietura curricular desenhada para não deixar qualquer “desordem” do corpo escapar. Tudo parece se projetar “panopticamente” (FOUCAULT, 2014) para produzir os corpos heteronormativos, os corpos já de acordo com todo o jogo de controle. Nada parece escapar aos olhares das instituições reguladoras que observam a forma como seus tutelados sentam, caminham, gesticulam, falam... desejam.

É nesse sentido, portanto, que a professora Kátia, numa conversa conosco, alerta-nos de seu medo:

Estou com um problema muito grande na escola, estou muito preocupada. Tenho um aluno que esse ano assumiu que é homossexual. Os alunos falam mal dele o tempo todo. Já conversei com a turma um dia quando ele faltou, falei com eles, perguntei se eles gostariam de serem chamados de nomes que não gostavam. Não adiantou muita coisa. Os alunos falam que se ele se assumisse, tudo bem. Mas, ele diz que não é, apesar de andar com outros gays da comunidade... Os alunos reclamam que ele os traiu... “Professora ele ia lá em casa!”, os alunos falam... Ano passado ele era capitão do time de futebol, esse ano ele nem chega perto!

“Ano passado ele era capitão do time de futebol, esse ano ele nem chega perto!”, ecoa a fala dela. E, imediatamente, somos acossados por um projeto de masculinidade, de corpo e modo de ser homem que não é vivificado por todos os corpos de modo igualitário. Paulo-Claudete e o aluno da professora Kátia – que, decididamente, poderia ser uma professora qualquer de uma turma qualquer – destoam do modelo socialmente idealizado para o jovem masculino do projeto de escola. Cobram de Paulo uma terapia quase que de choque, quase uma “cura gay”, quase um apagamento da existência bicha (ROSEIRO; FIM; RODRIGUES, 2016) e, então, desse corpo sem-nome, dessa bicha em processo de fazimento, que algo em si seja nominal. Ao primeiro corpo, dizem “limpe-se!” e, ao segundo, exigem uma certeza a qual o corpo ainda não está pronto para dar e sequer sabe se algum dia virá a dar. A vigilância e as práticas educativas nas performatividades do corpo são, em seus entendimentos fundamentais, para corrigir ou justificar o que eles acusam de “comportamento estranho” e “anormal”, como destacou Caetano (2016).

O projeto de masculinidade, como Javier Sáez e Sejo Carrascosa (2016) lembram, é o do cu que não passa sequer bigodinhos de camarão, é o do cu

impenetrável ou do cu de pouca afabilidade. No caso específico do aluno da professora Kátia, a sua masculinidade heterossexual foi simplesmente questionada porque o rapaz compartilhava relações de amizade – cu muito afável, obviamente – com outros colegas socialmente identificados como gays (bichas, travestis, lésbicas, trans...), e, cremos nós, devido à forma como eles performam seu gênero². Mesmo sem se autoneamar “gay”, sua professora já o havia classificado, e, como os colegas deixam claro na fala da professora, estaria tudo bem se ele fosse “gay”, mas, daí, precisaria assumir, precisaria dar-se um nome irrevogável.

Ora, nessa situação, facilmente avançamos na postulação de que a escola tem sua centralidade na criação de hierarquias sexuais. Facilmente dizemos que à escola nada mais cabe senão estratégias de dominação da heteronormatividade. Todavia, ainda que a fala da professora atente, em muito, para a compreensão e afirmação de seu aluno como um corpo não-heterocentrado, há, ainda, uma preocupação afetiva, uma indagação sobre como se relacionam os corpos no interior da escola e como esses afetos permitem movimentações curriculares. Ou seja, com isso, não queremos propor que a escola se configure, de modo inescapável, como local de vigência de exercício da heteronorma. Justamente por ser um prédio *espelhado*, a heteronorma não é atrativa para todo e qualquer corpo, muitas são as vidas que escapam dos pontos turísticos programados e esperados aos sexos normativos e, assim, conhecem pequenos bares, vilarejos, guetos, becos, matas do extenso terreno da universidade rio-grandina ou dunas da maior praia do mundo. Mesmo em cidades pequenas demasiadamente ordenadas, o corpo encontra formas de descaminho. A despeito dos esforços da heteronormatividade curricular, corpos escapam de seus ditames e produzem subjetividades dissonantes, antinormativas.

Em toda a instrumentação curricular, estigmatizada ou não, há uma orientação na ordem das avaliações realizadas em torno dos sujeitos. Jogos, histórias, romances, aulas de biologia, de geografia, de história, de matemática... tudo arremete à lógica de gêneros “opostos” que se atraem, da história e da geografia sexual dos povos antigos e de suas possibilidades de povoação, etc. É neste jogo de apresentações e avaliações que as identidades sexuais não binárias, lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais – LGBT – e os sujeitos

² Sobre a teoria da performatividade do gênero, ver Judith Butler (2014) e Pablo Perez Navarro (2008).

que as reivindicam são deslegitimados. Não há, como dizíamos logo no início, um único processo oculto porque, há eras, tudo se tornou muito claro sobre com quem devemos nos amancebar e quais são as nossas possibilidades dos usos dos prazeres. As expectativas de gênero estão estampadas em livros didáticos, em festas escolares, nos pátios e corredores em que o “pegador” de uma turma pode “pegar” o máximo de garotas possíveis, enquanto as bichinhas, se muito, podem fazer uma “pegação” rápida em cubículos de banheiros ou nos fundos da escola. Bem ao fundo!

E, muito embora nem todos os corpos sintam-se atraídos para o palacete contemporâneo da heteronorma, nem de longe ela perde seu efeito. O prédio espelhado que se verticaliza na área mais economicamente favorecida da cidade movimenta ações reguladoras da sexualidade a todo o momento e com pouquíssimos revezes. A heteronormatividade é uma construção discursiva com viés político que tem por objetivo estigmatizar e marginalizar aqueles que com ela não se identificam. Seu efeito se dá por meio das regras produzidas nas sociedades, que controlam o corpo, a produção de gênero, de desejo e de prazer dos sujeitos e que, para isso, precisam ser constantemente repetidas e reiteradas para dar sentido de substância, de naturalidade.

A heteronormatividade não somente almeja manter a lógica dicotômica e complementar entre homens e mulheres, como também a degradação social dos sujeitos que buscam subvertê-la. Neste sentido, a homofobia e o machismo são respostas da heteronormatividade destinada às sexualidades dissidentes ou às mulheres. O sistema heteronormativo, para se manter na ordem das coisas, necessita se retroalimentar da lógica sexual binária. Daí a necessidade de ideologicamente controlar as tecnologias pedagógicas da escola e mais amplamente da cultura. Nestes pressupostos, articulam-se as identidades e as práticas curriculares (CAETANO; GOURLART; SILVA, 2016, p.10).

Os efeitos da heteronormatividade são *performativos*, isto é, tem o poder de produzir aquilo que nomeia e, assim, repete e reitera as normas de gênero (BUTLER, 2014).

A heteronormatividade se conecta diretamente com o androcentrismo. Em primeiro plano, sustenta a ideia do governo homem/masculino sobre a mulher/feminino. Em segundo lugar, ao exigir a tarefa de governo do homem e de governada da mulher, lhes obrigam a relações intrínsecas e reprodutivas do sistema em uma lógica binária. Nestes termos, penso que qualquer que seja a análise ou ativismo político das identidades sexuais que não considere estes dois conceitos,

estará reduzindo e limitando suas ações à superficialidade, sem contar, que estará reproduzindo cadeias de governos, alimentando a manutenção das estruturas que abarcam um ou ambos os conceitos (CAETANO, 2016, p.11).

Com os ditos até aqui, a fala da professora Kátia volta a nos marcar:

[...] os alunos dizem, mas ele afirma que não é. Apesar dele andar com outros gays da comunidade, ele diz que não é gay. O problema é que os colegas dele reclamam que ele os traiu. Costumam dizer __ Professora, ele ia lá em casa. Eu jurava que o cara era cão e ele é maior Leci. Fala sério!

Em evidência, fica justamente a ideia de que o corpo pode não apenas se afirmar, mas também disputar territórios normativos e transitar por eles sem que seja firmado um pacto permanente com algum demônio. “Professora, ele ia lá em casa!”, gritam os alunos, e, no jogo, o temor é que também eles se desviem, também eles acabem por se descobrirem corpos desviados por terem respirado o mesmo ar que um corpo fora do lugar. Externo a ordem masculina do lugar.

Das Perversidades nos Saberes Escolares

O currículo, que se realiza nas práticas cotidianas, não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento cientificamente comprovado nos laboratórios ou nas pesquisas metodologicamente validadas. Há maneiras e maneiras de conhecer e de desconhecer. E mais: toda ignorância, conforme ensinou Alós (2011), revela um tipo específico de *conhecimento*. Afirma o autor:

Quando a educação e a sexualidade esbarram uma na outra, formando o pantanoso terreno que responde por *educação sexual*, tornam-se comum ouvir coisas do tipo: “*não sei nada sobre educação sexual*”, “*ignoro como trabalhar com esta questão*” ou simplesmente “*não quero falar disso*”. Quando um professor profere algum desses enunciados, será que ele simplesmente *desconhece* as questões de educação sexual? Será que ele é apenas *incompetente* para trabalhar com educação sexual (não sentido pejorativo, mas apenas *sem a devida competência*)? Ou será que, por trás dessa ignorância, se esconde um saber de outro tipo? Será que, na oposição entre conhecimento e ignorância, a ignorância é apenas ausência de conhecimento, ou é um tipo específico de conhecimento sobre a sexualidade e as diferenças de gênero? (ALÓS, 2011, p. 422-423, grifos do autor).

Os saberes e práticas escolares, bem como os currículos, são construídos

com base em interesses eleitos nas escolas e/ou nos sistemas educativos. Há toda uma força desejante que faz aparecer ou sumir essa ou aquela discussão em uma sala de aula, em uma formação de professoras/es ou em uma reunião de responsáveis. Desejos, emoções, prazeres e afetos marcam todas as relações curriculares e, entretanto, nem por isso dizem de relações sempre abertas a conversas. Ou, como Alice Casimiro Lopes (2015) *fala* pontua, há sempre uma disputa para elencar o que, momentaneamente, será cabível nas regras curriculares. Daí que, tantas vezes, *ouvimos falar* dessa ou daquela professora que trabalha gênero de modo magistral na escola, ou que coloca uma *bonita fechativa* para sambar em termos curriculares. Ouvimos falar e, incompreensivelmente, raramente topamos com esses corpos – diante de tantas disputas, é quase incompreensível porque alguém assumiria, em primeira pessoa, essa ou aquela prática.

Todas tememos, de certo modo, nossos nomes nas portas de banheiros. A destituição do temor parece vir com o uso debochado da palavra denominativas.

Não basta criticar a heteronormatividade ou defender as identidades LGBT³/LGBTTIQ⁴. É preciso ir mais longe sob pena de continuarmos reféns de sistemas binários. Nessa oposição dicotômica entre a heterossexualidade e as identidades LGBT, ou entre a heterossexualidade e os corpos não-heterocentrados, reside não apenas os discursos favoráveis às práticas homofóbicas, mas também os discursos que buscam legitimar ou naturalizar as identidades produzidas a partir de certas práticas homossexuais e certas identidades “T”.

Ora o curioso é que, diante da heteronormatividade, tentaram produzir uma homonormatividade (que, decididamente, não cabe todos), a qual não relega às identidades LGBT à condição de sobra da norma e, entretanto, visa, ainda, ao estabelecimento de um modelo “respeitável” de homossexualidade/lesbianidade e de identidade trans. Sobre a homonormatividade, afirmam João Oliveira, Carlos G. Costa e Nuno S. Carneiro (2014, p. 64):

[...] funciona a par da heteronormatividade, sendo a homonormatividade uma espécie de projeto epistemológico da heteronormatividade. A homonormatividade não apenas dá continuidade ao legado das assunções heterossexistas e normativas; na realidade, ela também sustém estas assunções, ajustando normativamente as pessoas não-heterossexuais às economias políticas neoliberais, tor-

³ LGBT – lésbica, gay, bissexual, travesti e transexual.

⁴ LGBTTIQ - lésbica, gay, bissexual, travesti, transexual, intersexual e *queer*.

nando as mesmas suposições aceitáveis, o que é conseguido pela domesticação das reivindicações destas pessoas através da despolíticação e da privatização. A homonormatividade também opera por intermédio do favorecimento das narrativas sobre a consistência de gênero de acordo com as normas e performatividades heterossexuais, reforçando as suposições normativas sobre as sexualidades, sobre os desejos e sobre um sistema binário de gênero. Ancorar, reiterar e mascarar os discursos heterossexistas e heteronormativos produzidos por parte de não-heterossexuais é um outro modo de constituir a economia heterossexual que, assim, sistematicamente regula, controla e fortifica as suas próprias fronteiras.

Considerando os autores, a camisa “ORGULHO GAY” da Paulo-Clau-dete é muito bem-vista, mas não as pichações de seu nome no banheiro e os desejos “insalubres” que fantasiam as *masturbações* retóricas escolares. Como exemplo desse movimento, poderíamos citar a resistência que certos setores mais alinhados com um ativismo *mainstream* têm ao uso da palavra “travesti”, a qual, no entendimento desses grupos, estaria relacionada à prostituição e a outras imagens, mais uma vez, não “respeitáveis” da “comunidade”⁵ LGBT. As identidades *pajubeyras* (LUCAS LIMA, 2016), caracterizadas pela “*fechão*”, isto é, por uma performance afeminada ou *camp* (SONTAG, 1986; LOPES, 2001), da mesma forma que a identidade travesti, não são vistas com bons olhos pela normalidade homossexual instituída pela homonormatividade.

Certamente, a homonorma não passa de uma retórica curricular da produção do considerado bom *gay* (nada afeminado, nada espalhafatoso e bem definido em termos de gênero) ou boa *lésbica* (nada masculinizada e bem definida nas expectativas da feminilidade). E, decerto, a homonorma *pode* ser inserida em livros didáticos e em filmes pedagógicos. Talvez, essas performatividades sejam mais palatáveis aos setores conservadores da educação ou que, por meio dela, garantam receptores/as de seus discursos. Mostra-se um pouco de sofrimento da *gay*, como no já célebre filme *Hoje eu quero voltar sozinho*, e pronto, agradamos às travas, às sapatas, às viadas e as/os trans. Acalmados tais corpos, as lógicas curriculares seguiriam apenas *normas*, visto que não estariam, nem de longe, fragilizadas. O re-

⁵ Grafamos em aspas a palavra “comunidade” justamente por suspeitarmos na univocidade desse termo. Diferentemente desses ativismos que nomeamos *mainstream*, nos somamos a compreensões advindas dos Estudos Queer que apostam na proliferação da diferença e não em homogeneizações violentas. Não se trata de “dividir a luta”, de “provocar divisões” etc., como muito se tem dito sobre as chamadas “políticas da diferença” (COLLING, 2015), mas sim de compreender que é justamente a diferença, e não a igualdade, que unem aqueles e aquelas que ousam se rebelar contra as normalidades de gênero e de sexualidade.

gime heteronormativo em vigor continuaria eternamente, incluindo apenas outros corpos nos panfletos de divulgação do prédio espelhado da heteronorma. Torna-se necessário produzir uma alteração epistemológica e política que dinamite as regras comedidas e morais dos usos do corpo e dos prazeres da carne.

Não são com os familiares, tampouco com as codificações didáticas escolares, que as travestis ou transexuais aprendem a engenharia de formação do seu corpo; também não é nesses esquemas que gays e lésbicas aprendem a se prevenir das infecções sexualmente transmissíveis, ou mesmo que, entre bichas, amar é possível. Parece que para esses corpos em comum desacordo com a heterocentralidade foram ensinados que a vivência afetiva e amorosa era circunscrita às relações heterossexuais, cabendo a esses corpos somente a carne.

Quem de nós, ao participar de debates escolares sobre sexualidade, não foi apresentada/o a um leque de práticas sexuais que em muito nos lembra uma escala gradual entre homossexualidade, bissexualidade e heterossexualidade? Ou quem de nós já não vivenciou uma experiência em que o aluno era definido ou determinado a ser gay ou lésbica somente devido ao timbre de voz, forma de sentar e/ou educação familiar? O que percebemos no cotidiano é que a vivência da sexualidade se encontra em uma rede complexa de desejos, apresentações e condições favoráveis à sua prática.

E, de certo modo, o que está em jogo é a impossibilidade curricular de pensar os afetos e os direitos aos afetos indiscriminados entre corpos quaisquer, sem a nomeação explícita das categorias classificatórias heterodesignadas pelo discurso hegemônico da ciência. Um menino andando de mãos dadas com um amigo provoca, desde sempre, reações de espanto entre professoras e professores e, imediatamente, a classificação da relação. Há muito adultizamos os desejos afetivos de todos os corpos mesmo quando, para eles, afeto é apenas um modo de cuidar do outro, de estar com o outro. Com beijo ou sem beijo, com carinho ou pesares da segurança e controle, corpos-crianças transitam as escolas e espaços escolares pouco habituais com as mais escandalosas trocas epiteliais, pelo simples fato de existirem, nelas, superfícies de contato receptivas. E isso não significa que seja, já de imediato, autodesignado nas cadeias classificatórias disponíveis à sexualidade.

A solidão e o autocontrole dos desejos são as primeiras experiências que os sujeitos dissidentes aos códigos heteronormativos são obrigados a aprender devido ao preconceito e à discriminação. Assim, para alguns LGBT é neces-

sário reunir a capacidade de controle emocional e corporal, escamotear e reinventar desejos e, em alguns aspectos, até mesmo mentir. Mentir também se aprende com a escola. Quando não praticadas essas instruções, ao sujeito dissidente restarão as portas dos banheiros – um misto de humilhação e de reverência, de solidão e discrepância.

Se esse cenário desolador é verdadeiro, e nossas pesquisas e experiências docentes têm lamentavelmente relevado que sim, devemos nos perguntar: desejamos que nossas escolas sigam educando para a violência? Queremos seguir (de)formando corpos não-heterocentrados por intermédio de experiências de solidão e isolamento? Queremos continuar configurando a escola como um dos principais espaços de violência contra LGBT?

A escola é um espaço de construção não só de identidades, mas de significados e símbolos que rodeiam e apoiam a fixidez heterocentrada. Alguns corpos, ainda que dissidentes da heteronorma, aprenderam a valorizar a educação escolar e, com isso, fazem de seus anos de escolarização um eterno jogo entre norma-fuga, ora procurando discricção, ora fazendo-se escandalosa para marcar um corpo estranho, como nos lembra Paulo ou como nos lembra o corpo-não-assumido.

Sabemos que, nos documentos curriculares, as sexualidades e os gêneros são biologicamente incluídos apenas na medida em que cumprem um papel de estanque de certas discussões. O corpo, conforme Preciado (2014) assinala, é recordado em pequenas partes e erotizam parte X e Y, erotizam o que, depois, vieram chamar de órgãos reprodutores e, dali, fazem a definição de gênero e do sexo. Sexo é possuir um pênis ou uma vagina. “Ou”, nunca “e”. Os corpos funcionam, nessa perspectiva, em uma lógica racional, e os órgãos genitais femininos e masculinos são biologicamente condicionados a serem complementares e resultantes de reprodução da espécie humana. Uma professora ou outra, quando exploram bem essa discussão, dizem ainda de um uso da carne de modo prazeroso, dizem, ainda, da possibilidade do orgasmo e dos movimentos dos corpos em preliminares e em jogos. Há até aquela professora que fala, sim, da carne anal e dos encontros de vaginas, mas, como dissemos antes, ficamos apenas na história do *ouvi falar* e dos cochichos pouco usuais.

A bem da verdade, falta-nos tato para tanta pele, para tanta carne que ainda precisa ser convertida em categorias na geografia da sexualidade. Esta situação nos faz recordar que, quando a sexualidade se converte em objeto

do conhecimento cujas metáforas científicas são aplicadas à população, ela gera outros movimentos de subalternidades, de desigualdades e, portanto, de controle e de fronteiras à felicidade e à satisfação.

Quando tentamos mapear a geografia do sexo [...] ou quando tentamos ler a sexualidade através de uma teoria favorita, um manual de instrução ou de acordo com as visões dos chamados especialistas. Quando inserida no currículo escolar ou na sala de aula universitária – quando digamos, a educação, a sociologia e a antropologia colocam sua mão na sexualidade- a linguagem do sexo torna-se uma linguagem na sexualidade – a linguagem do sexo torna-se uma linguagem didática, explicativa e, portanto, dessexualizada. Mais ainda: quando o tópico do sexo é colocado no currículo, nós dificilmente podemos separar seus objetivos e fantasias das considerações históricas de ansiedades, perigos e discursos predatórios que parecem catalogar certos tipos de sexo como inteligíveis, enquanto outros tipos são relegados ao domínio do impensável e do moralmente repreensível. (BRIZTMAN, 2001, p. 90)

Corpos de todas as partes aprenderam a relacionar a carne à intimidade, a pele à amorosa impossibilidade de existência. Não é que algum dia tenhamos sido vitorianos, mas, em toda a lógica de fazer falar sobre a sexualidade, acabamos por achar que ainda precisamos de algum tipo de divã ou confessionalário contemporâneo (como o *Facebook*) para expor tanta “intimidade”. A sexualidade foi engendrada pela ciência e ainda nos distanciamos (e muito!) da figura do cientista nos cotidianos escolares.

A sexualidade fica neste princípio epistêmico limitada ao determinismo biológico, isenta de ideologias. Como se, olhando para um pênis, pudéssemos dizer que não há ali cor, formações epiteliais específicas, como se não pudéssemos falar de certa disfunção, de formatos e tamanhos diferentes. “É um pênis”, a ciência tenta dizer, mas, na fala de uma bicha, ele perde toda a neutralidade para virar objeto completo. “Amiga, era *gigante!* Quase não acreditei... e você tinha que ver, era lindo... e o som que as bolas faziam enquanto eu brincava com elas? Delícia!”.

Para o campo curricular, é preciso afirmar a não-neutralidade de qualquer campo de saber: corpo, gênero, sexualidade e afeto. Tudo tem uma ordem geográfica, econômica, histórica e política. Sua constituição social, cultural, histórica e subjetiva é fortemente alijada. É preciso que saibamos que os discursos sobre gênero e da sexualidade são significados como efeitos de sofisticados equipamentos educativos e formativos mantidos por instituições como o direito, a medicina, a família, a escola, a religião e a língua que produzem corpos reconhe-

cidos como masculinos e outros identificados como femininos. Essa dinâmica obscurece outras possibilidades de viver as identidades e práticas sexuais.

Os currículos, porque não ocultos, expõem cotidianamente os jogos nos quais o corpo é inserido. Enquanto práticas, currículos constroem, ensinam e regulam o corpo e os modos de viver para esse corpo e, entretanto, superam, em muito, os instrumentos burocráticos emitidos pelos Órgãos (quase-sexuais) e instâncias da administração escolar, exatamente porque se materializam em ações cotidianas de ensino-aprendizagem que envolvem todos os sujeitos da escola. A visibilidade – ou a invisibilidade⁶ agenciada pelo entrar e sair do armário – e a expressão das sexualidades é um caminho que observamos para trazer os corpos e suas subjetividades às práticas escolares.

Uma Questão de Corpo e Afeto

As histórias de escola se vão e, vira e volta, os currículos, enquanto dispositivos de controle, fazem mais uma vítima. Por vezes, corpos não-heterocentros fazem uma escolha de sair, de abandonar, de *evadir* a escola para enfrentar aquilo que os currículos, muitas vezes, não dão conta: as amizades.

Selecionamos duas únicas histórias ocorridas na cidade do Rio Grande -RS e, ainda assim, tanto corpo pode passar por elas. Mas o que chama a atenção é justamente que, em ambas, é o cuidado do corpo do outro, é o afeto para com o outro que tanto perturba a própria égide curricular. A orientadora de estudos, porque louca com as *migãs* do Paulo, não encontra paz até interpelar Paulo-Claudete e, chocada, descobre que Paulo, aquele corpo ainda em processo de afeminar-se, é também bicha. B-I-C-H-A, bichérrima! Noutra, é a professora e a turma que não entendem os afetos carinhosos da estrela do time para com as bichas. Não falam, mas, decerto, muitos corpos ali fantasiam orgias entre o antigo capitão do time e as (nada) recalçadas bichas escandalosas. Elas berram escandalosamente na masculinidade do capitão do time de futebol.

⁶ Desde o início, viemos destacando que não se trata, jamais, de algo oculto, e, todavia, isso não quer dizer que não existam coisas visíveis, mas apenas que o invisível é também produzido em um jogo de espelhos que tenta imitar o cenário dos arredores.

Os corpos, quando *curricularizados*, não aguentam qualquer contato maior que um abraço cordial. E, diante de tanta carne envolvida em alegrias, é a escola que corre para trás das portas dos banheiros e grafa o que não consegue apreender.

As portas de banheiros, por paradoxal que pareça, são as zonas de maior carinho que os corpos heterocentrados conseguem ocupar. Eles xingam as bichas, ameaçam comer o rabo uma das outras, tentam crucificar a carne, mas, ironicamente, as portas são os únicos lugares em que conversas são tecidas com direito à resposta, comentário, réplica, tréplica, cortes e passagens. Passagens que escorrem da porta para o chão, “como se fosse o sol desvirginando a madrugada”⁷ no grito da paixão. Todos, em algum momento, irão usar os banheiros e verão, lá, nomes, desejos, carnes, desenhos, vidas que, muitas vezes, mesmo uma aula bem conversada não conseguiria agenciar.

É óbvio que, com isso, não vamos fazer uma filosofia da porta de banheiro, por favor! Paulo-Claudete nos conta que, em dados momentos, deparar com seu nome é uma dor. Todavia, na lógica da carne e dos cuidados afetivos, as portas de banheiros mostram um caminho que dribla entre o anonimato e o desejo de existir. Não é uma filosofia de porta de banheiro que nos interessa, mas, justamente, uma proposta de currículo-banheiro – um currículo em que todos transitem, deixem seus recados, marcas e “restos” após uma descarga. Afinal, que corpo não produz restos?

RESUMO: As performatividades dos corpos, em sua relação com o espaço escolar, estão, a todo tempo, tensionando e sofrendo as interpelações curriculares. Este texto resulta de uma pesquisa realizada com docentes e estudantes da rede pública de ensino de Rio Grande-RS. Apoiado nas discussões dos cotidianos e suas preocupações com a vida do corpo ordinário esta escrita voltou-se aos diagramas de poder que se espriam na produção de discursos normativos. Nas tensões e acordos escolares, observa-se que as performatividades, por um lado, apresentam-se imbricadas na definição do sujeito ideal que a instituição escolar deseja criar e, por outro, são (re)construídas nos/ com os currículos em movimentos de adequação e resistência às lógicas normatizadoras da escola.

Palavras-chave: Identidades. Currículos. Performatividades.

ABSTRACT: The bodies performativities, in their relationship with the school space, are constantly stressing and suffering the curricular interpellations. This text is the result of a research carried out with teachers and students of a public school located in southern Brazil. Based on daily life studies and its attention to the life of the ordinary been, this essay has turned its focus on the power diagrams that are spreading in the production of normative discourses. In school tensions and agreements, it is observed that performativity, on one side, is imbricated in the definition of the

⁷ Trecho da canção Explode coração de Gonzaquinha.

ideal subject that the school institution wishes to create and, on the other, are (re) constructed in/ with the curricula in movements of conformation and resistance to the school normative logics.

Keywords: Identities. School curricula. Performativities.

Referências

ALÓS, Anselmo Peres. Gênero, epistemologia e performatividade: estratégias pedagógicas de subversão. **Estudos Feministas**. vol.19, no.2 Florianópolis May/Aug. 2011

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

_____. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(2):336, maio-agosto/2011

BRITZMAN, Deborah P. “O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo”. **Revista Educação e realidade**, São Paulo, v. 21, n.1., jan/jun.1996, p. 71-96.

_____. Curiosidade, Sexualidade e Currículo. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BUTLER, Judith. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte, Autêntica, 1999, pp. 151-172.

_____. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

CAETANO, Marcio. **Performatividades reguladas**: heteronormatividade, narrativas biográficas e educação. Curitiba: Appris, 2016.

_____; GOURLART, Treyce; SILVA, Marlon. Ensaio sobre a heteronormatividade: modos curriculares de aprendizagem das sexualidades e do gênero. **Atos de Pesquisa em Educação**. vol. 11, n. 2, p.634-655 ago./nov. 2016.

CARVALHO, Janete Magalhães; ROSEIRO, Steferson Zanoni. Vida nua, vida-criança, vida-aluno: rastros de identidade e diferença afirmando um “estado de exceção”. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 599-613, set./dez. 2015.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petropolis -RJ: Vozes, 1994.

_____. **História e psicanálise**: entre ciência e ficção. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

COLLING, Leandro. **A igualdade não faz o meu gênero** – Em defesa das políticas das diferenças para o respeito à diversidade sexual e de gênero no Brasil. São Paulo: Revista Contemporânea, v. 3, n. 2 p. 405-427. Jul.–Dez. 2013.

_____. **Que os outros sejam o normal – tensões entre o ativismo LGBT e o ativismo queer**. Salvador: EDUFBA, 2015.

CÓSSIO, Maria de Fátima. **Base Comum Nacional**: uma discussão para além do currículo. E-currículo, São Paulo, v. 12, n. 3, out./dez. 2014.

DESPENTES, Virginie. **Teoria King Kong**. Trad. Márcia Bechara. São Paulo: n-1 edições, 2016.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade I- a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

____. **A História da sexualidade II- o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalheite. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

____. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. 27. ed. São Paulo: Graal, 2013.

KATZ, Jonathan. A Invenção da heterossexualidade. Rio de Janeiro, Ediouro, 1996.

LOPES, Denilson. Terceiro manifesto camp. In: LOPES, Denilson. **O homem que amava rapazes e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

LOPES, Alice Casimiro. **Por um currículo sem fundamentos**. Linhas críticas, Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, mai./ago., 2015.

LOURO, Guacira. L. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto – Portugal, Porto editora, 2000.

____. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte, Autêntica, 2001, pp. 151-172.

____. “Teoria Queer: uma perspectiva pós-identitária para a Educação”. **Revista de Estudos Feministas**, vol. 9, no. 2, 2001, pp. 541-553.

LUCAS LIMA, Carlos Henrique. **Linguagens pajubeyras**: re(ex)istência cultural e subversão da heteronormatividade. Salvador: Tese (Doutorado), Programa Multidisciplinar de Pós-graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal da Bahia, 2016.

MAGALHAES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; RUIZ, Erasmo Miessa. Estigma e currículo oculto. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2011, vol.17, n. spe1, pp.125-142. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000400010>, acessado em 16.06.2017.

MESSEDER, Suely. A. **Ser ou não ser**. Uma questão para pegar a masculinidade. Salvador: EDUNEB, 2008.

MONZELI, Gustavo Artur; FERREIRA, Sérgio Rodrigues da S. (Orgs.). **A política no corpo**: gêneros e sexualidades em disputa. Vitória: Edufes, 2016.

NAVARRO, Pablo Pérez. **Del texto al sexo**. Judith Butler y la performatividad. Barcelona/Madrid: Editorial Egales, 2008.

OLIVEIRA, João Manuel de.; COSTA, Carlos Goncalves da.; CARNEIRO, Nuno Santos. problematizando a humanidade: para uma psicologia crítica feminista queer. **Gender and Sexuality**. Annual Review of Critical Psychology 11, 2014, disponível em <<https://thedisourseunit.files.wordpress.com/2016/05/4-problematizando.pdf>>, acessado em 16 de junho de 2017.

PRECIADO, Beatriz. **Manifesto contrassexual**. Trad. Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2014.

ROSEIRO, Steferson Zanoni; FIM, Matheus Magno dos Santos; RODRIGUES, Alessandro. Dossagens do imoral, overdose de bichice. In: RODRIGUES, Alessandro; MONZELI, Gustavo Artur; FERREIRA, Sérgio Rodrigo da Silva. (Orgs.). **A política no corpo**: gêneros e sexualidades em disputa. Vitória: EDUFES, 2016.

SAÉZ, Javier; CARRASCOSA, Sejo. **Pelo cu**: políticas anais. Trad. Rafael Leopoldo. Belo Horizonte: Editora Letramento, 2016.

SONTAG, Susan. Notas sobre los camp. In: _____. **Contra la interpretación y otros ensayos**. Barcelona: Seix Barral, 1984, pp. 303-331.

Recebido em Agosto de 2017.

Aprovado em Outubro de 2017.

A sinergia de uma proposta colaborativa sobre os corpos, gêneros e sexualidades em uma escola do ensino fundamental: fatores potencializadores¹

The synergy of a collaborative approach on issues involving bodies, genders and sexualities in a primary school: potential factors

Mac Cleide de Jesus Braga Amaral

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia -
UESB - e-mail: mac.jbamara@gmail.com

Marcos Lopes de Souza

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia -
UESB - e-mail: marcoslsouza@ig.com.br

Inquietações iniciais sobre o ensino dos corpos, gênero e sexualidades na escola

Contemporaneamente, quando pronunciamos palavras como sexo e/ou sexualidade, estas causam grande estranheza e os embates que as evoluem provocam mais espanto ainda, dependendo do lugar de onde se fala e de quem fala. Se pensarmos que as sexualidades se fazem presentes em todas as pessoas, instâncias e relações sociais, nós notaremos que, com todas as transformações do mundo moderno, muitas coisas foram repensadas. Nessa direção, indagamos sobre o porquê de questões como sexo, gênero e sexualidade inquietarem as pessoas? Outras questões se somam a essa: Como a sociedade tem lidado com essas temáticas? E a escola, como se posiciona diante de questões sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades? Essas são questões que nos perseguem e nos mobilizam tanto nos momentos em que lecionamos, quanto naqueles em que desenvolvemos nossas investigações.

¹ Este artigo é um desdobramento da dissertação de Mestrado intitulada “Tá vendo gente? Dá certo! É como eu sempre falo: a palavra comove, mas o exemplo arrasta”: análise de uma ação colaborativa sobre as temáticas corpos, gêneros e sexualidades no ensino fundamental defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), câmpus de Jequié-BA.

Pensando nisso, trazemos, para a discussão uma situação vivenciada pela autora deste artigo, o que a mobilizou para desenvolver um trabalho sobre corpos, gênero e sexualidades que será tratado neste texto. Na época, ela era coordenadora pedagógica em uma escola de anos iniciais do ensino fundamental quando se deparou com um caso emblemático:

“Era o horário do recreio e as crianças circulavam no pátio, todas bastante enérgicas, brincavam de pega-pega. Na sala ao lado eu, coordenadora pedagógica, estava reunida com cinco professoras que trabalhavam naquele turno. Discutíamos o planejamento da semana, quando uma delas parou e passou a olhar fixamente para um menino de onze anos do 5º ano e que corria pelo pátio. Nesse momento, a professora pediu que todas nos silenciássemos e olhássemos atentas para a criança. Naquele instante, perguntei o porquê daquela situação e a professora disse mais ou menos o seguinte, direcionando inicialmente para a professora dele: Observem o corpo dele, o modo como ele anda, o jeito das mãos, a postura, parece até que tem peito [...] precisamos chamar a mãe dele aqui, para conversarmos sobre isso e direcioná-lo para um tratamento, ou então, ele vai ter peito igual mulher e o pior, pode até querer ser gay [...]. Na sala os alunos não estranham não, colega (dirigindo-se a outra professora) ? Segundo a professora daquela criança, na sala de aula, nenhum dx²s colegas havia questionado o corpo dele. Na época, o posicionamento da colega provocou certo embate. Eu mesma passei a questioná-la, justamente por não concordar com tal comentário. Mas, as demais colegas pareciam coadunar com aqueles posicionamentos” (Relato da autora do artigo).

Nesta cena a professora que se perturba ao ver o garoto escapando às normatizações tem um entendimento de que a materialidade dos corpos necessita se manter polarizada, obedecendo a verdade de um sexo e a reiteração de performances que não permitem distanciamentos aos modelos, muitos menos os trânsitos dos corpos, gênero e sexualidade (LE BRETON, 2014).

Por que o corpo do aluno é questionado? Porque ele contestaria a cisheteronormatividade? Podemos pensar a cisheteronormatividade como uma ordem regulatória marcada pela cisheteronormatividade em que os sujeitos devem

² Durante a maior parte da produção desta escrita optamos por desenvolver este texto utilizando a grafia “x” ao invés dos artigos (o e/ou a, o/a) que “definem” os termos no feminino ou no masculino, levando em consideração a nossa aproximação com os estudos pós-estruturalistas e por compreender que é urgente pensar as sociedades para além dos reflexos de culturas patriarcais e binárias que influenciam e reiteram a ordem discriminatória, sexista e segregadora também por meio da linguagem. Nesse sentido, não temos como finalidade a construção de novos engavetamentos, todavia, pensamos na possibilidade das pessoas serem percebidas numa perspectiva de constituições identitárias instáveis e múltiplas. Contudo, há momentos que utilizaremos a grafia (o e a) nos casos em que se assume um lugar de gênero, contribuindo, desse modo, para uma melhor compreensão do trabalho que apresentamos.

alinhar-se ou identificar-se com o sexo/gênero que lhes foi imputado socialmente desde o nascimento não o contestando e, ao mesmo tempo, pela heteronormatividade em que devem ter a heterossexualidade como caminho natural e compulsório, regulando e controlando seus modos de vida (MISKOLCI, 2013; VERGUEIRO, 2016). No caso relatado o estudante perturbaria essa ordem regulatória ao ter uma performance de sexo/gênero/sexualidade que o aproximaria do que é entendido como feminino (a maneira de andar, a gesticulação das mãos e a possível presença de peitos) e distanciando-se daquilo que se entende como masculino. Ao desviar-se das normas de sexo/gênero/sexualidade, ele também estaria escapando ao modelo heterossexual, sendo lido como gay e, no caso, visto pela professora como algo pior, indesejável. Isso não acontece só com este garoto citado, pois no contexto escolar, outros meninos com características ditas femininas e as meninas com características entendidas como masculinas são alvo de injúrias, xingamentos, discriminações e outras formas de violência (MISKOLCI, 2013).

A situação apresentada não se distancia de outras realidades e reconhecemos que discutir, por exemplo, sobre gênero na escola, especialmente, nos anos iniciais do ensino fundamental, é uma tarefa não muito tranquila, já que xs professorxs ainda têm dificuldades em problematizar seus discursos.

Pesquisando as dissertações e teses no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) a partir dos anos 2000 sobre estudos que investigassem e discutissem sobre as temáticas corpos, gêneros e sexualidades nos anos iniciais, percebemos que as pesquisas existentes priorizavam investigar o conhecimento de alunxs e professorxs sobre os temas, os diferentes espaços escolares e as relações de gênero e sexualidade, a forma como esses temas são apresentados e de que modo esses são desenvolvidos ou não no contexto escolar. Escolhemos três trabalhos para apresentar algumas análises sobre abordagens das questões dos corpos, gêneros e sexualidades nos anos iniciais do ensino fundamental.

No trabalho de Oliveira (2010) com narrativas de crianças de 4º ano do ensino fundamental, ela relata que as crianças consideraram relevante discutir sexualidade na escola e desejavam que esses debates também ocorressem no ambiente familiar. No diálogo com pais, mães e cuidadorxs, a autora percebeu o apoio delxs para o desenvolvimento do trabalho de Educação para a sexua-

lidade na escola, já que elxs não o fazem por diferentes razões como falta de tempo para conversar com as crianças, medo ou vergonha ou por não acharem que seja o momento adequado. Já para xs docentes, estxs não se sentem preparadx ou à vontade para discutir sobre sexualidade na escola e que ainda preferem outras vozes autorizadas para realizar esta abordagem como x psicólogox, x médicox ou x biólogox.

Wenetz, Stigger e Meyer (2013) realizaram uma etnografia durante um ano com crianças de duas turmas distintas dos anos iniciais do ensino fundamental a fim de conhecer as construções das relações de gênero por intermédio das brincadeiras no recreio escolar. Durante as brincadeiras, por exemplo, foi notado que as meninas apresentavam comportamentos mais “tranquilos” e os meninos mostravam “inquietação”. Contudo, essas atitudes também eram subvertidas tanto pelas meninas, quanto pelos meninos. A dança estava muito presente no recreio e enquanto as meninas dançavam, os meninos, em geral, ficavam ao redor, como se as observassem, embora dançassem ao seu modo, dissimulando os movimentos ou caricaturando-os, talvez porque precisassem reiterar sua masculinidade. As relações de gênero e de sexualidade eram construídas por meio do modelo heterossexual, inclusive um dos garotos que não brincava de futebol e andava muito com as meninas tanto na sala de aula quanto fora dela era visto como gay pelos garotos, entretanto, as meninas não o questionavam desde que ele não se reconhecesse como homossexual.

Na investigação desenvolvida por Martins (2011) sobre como xs docentes dos anos iniciais do ensino fundamental trabalham com o tema sexualidade, ela relatou que xs professorxs reconhecem a importância do tema e quando trabalham priorizam o enfoque médico-biologizante. Foi interessante perceber que o grupo considera que as professoras têm maior facilidade de trabalhar em virtude de a mulher ser vista como a cuidadora das crianças. Também xs participantes destacaram a relevância da construção de espaços formativos sobre sexualidade para xs docentes do ensino fundamental promovido pela gestão pública.

De forma geral, os estudos têm se pautado em diagnosticar como estas questões atravessam a escola havendo menos trabalhos com um caráter participativo e interventivo. Diante desta lacuna existente e também das inquietações iniciais relatadas pela autora deste artigo, pensamos em desenvolver uma pesquisa colaborativa com uma docente da educação básica tendo como enfoque as questões dos corpos, gêneros e sexualidades. Entendemos que este

trabalho pode contribuir para a produção de conhecimento na formação dx professorx dos anos iniciais no que tange às referidas questões na perspectiva de focalizar outros aspectos pouco presentes nessas investigações. Esta pesquisa também pode favorecer o desenvolvimento da prática pedagógica de outrxs professorxs que, assim como nós, comungam de diversas inquietações no debate dessas temáticas para além de modelos estabelecidos e “naturalizados” e, para além disso, poderá auxiliar nas aprendizagens das crianças.

Diante do exposto, a pesquisa apresentada neste artigo teve como objetivo investigar e discutir os fatores potencializadores no desenvolvimento de uma proposta pedagógica sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades realizada colaborativamente entre uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental e uma pesquisadora.

Trilha construída durante a investigação

Na escrita deste trabalho nos aproximamos de uma perspectiva pós-estruturalista, e, portanto, pretendemos problematizar as questões dos corpos, os gêneros e as sexualidades procurando evitar novos aprisionamentos e amarras. Sobre pesquisar adotando esses pressupostos, as autoras Meyer e Soares (2005) mencionam:

Um processo de pesquisar que assume esses pressupostos é, então, construído por referências e ferramentas que deslocam certezas, invocam multiplicidades e operam com provisoriiedades e, exatamente por isso, nos colocam o desafio de estarem profundamente ancoradas num campo teórico e, ao mesmo tempo, admitirem a sua contingência e a sua transitoriedade (MEYER; SOARES, 2005, p. 41).

Ademais, as respectivas abordagens intencionam explicações parciais, locais e particulares. Não se prendem a comprovações de fatos, nem estão preocupadas com formas “legítimas”, “corretas”, “adequadas” de conhecimento, ensino e avaliação. Apostamos que essas abordagens podem contribuir nas discussões sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades, sobretudo, nos espaços educacionais.

Neste artigo nos debruçamos em apresentar e analisar os fatores potencializadores de uma proposta colaborativa para o trabalho pedagógico dx professorx dos anos iniciais no que se refere às questões de corpos, gêneros e sexualidades. Esta investigação se caracteriza como uma pesquisa colaborativa entendida como “[...] atividade de co-produção de conhecimentos e de formação em que os pares colaboram entre si com o objetivo de resolver

conjuntamente problemas que afligem a educação” (IBIAPINA, 2008, p. 25). Portanto, este trabalho pode favorecer a formação docente nas questões relativas aos corpos, gêneros e sexualidades.

Esta pesquisa colaborativa foi realizada com uma professora e 27 crianças de uma turma de 5º ano do ensino fundamental em uma escola pública municipal da cidade de Jequié-BA. A professora Marina³ foi a docente que aceitou participar deste trabalho, pois outras pessoas foram procuradas, mas recusaram a proposta por diferentes razões como: o fato de estarem estudando, o acúmulo de trabalho, usufruindo de licença prêmio, desinteresse e não afinidade pela discussão.

A investigação ocorreu em um período de, aproximadamente, 3 (três) meses em que foram realizados 24 encontros com duração variando entre uma e quatro horas. Estes encontros foram destinados ao planejamento das ações, ao desenvolvimento das aulas, aos momentos de estudos e avaliação após desenvolvimento das atividades em sala de aula e à entrevista final com a professora participante objetivando avaliar o processo colaborativo e as ações envolvidas. Como ferramentas para a produção das informações foram utilizadas o diário de campo e a entrevista semiestruturada. Conforme Minayo, Deslandes e Gomes (2007) o diário de campo permite aos pesquisadorx registrar alguns detalhes, entendimentos, informações, angústias e questionamentos que, talvez, outros instrumentos não permitiriam. Já a entrevista “[...] apresenta diferentes condições que favorecem a produção do discurso e o dialogismo, possibilitando análises mais aprofundadas e substanciadas do objeto em estudo” (IBIAPINA, 2008, p. 77).

Para analisar o material empírico buscou-se a Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiazzi (2011). Para xs autorxs, inevitavelmente xs pesquisadorxs são envolvidxs pelas pesquisas que se fundamentam na análise textual discursiva, sobretudo sendo influenciadxs por vozes de outrxs participantes e experienciando transformações e crescimentos no decorrer da análise. Ademais, “[...] Uma análise textual que atinge efetivamente seus objetivos transforma significativamente o pesquisador, talvez a metamorfose mais importante ao longo de todo o processo” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 191).

³Nome fictício escolhido pela própria professora participante da pesquisa. Exceto o meu nome e o nome do meu orientador, quaisquer outros nomes citados neste texto foram criados com a finalidade de preservar o anonimato dxs participantes da pesquisa conforme termos de consentimentos e assentimentos preenchidos e assinados pelxs participantes e responsáveis.

A referida proposta de análise também se adaptou aos objetivos, abordagem e instrumentos da presente pesquisa.

Diante do exposto, objetivando anunciar algumas reflexões e entendimentos provenientes do respectivo processo, apresentamos e discutimos os fatores que potencializaram a proposta colaborativa, permeando por vozes, fragmentos extraídos do “corpus”, teorias e impressões, como também por inconsistências e fragilidades que atravessam esse decurso.

Fatores potencializadores da proposta colaborativa

A proposta colaborativa desenvolvida com a professora foi viabilizada em virtude de quatro fatores preponderantes: as inquietações da professora Marina com seu filho Tom no que se refere aos escapes às normas de gênero; o aceite da família dxs estudantes quanto ao desenvolvimento da proposta; o vínculo de respeito e cumplicidade entre a professora e xs estudantes e a relação estreita entre pesquisadora e professora. Trabalharemos mais profundamente cada um dos fatores a seguir.

“Não era uma coisa que me chamava atenção não, veio me chamar atenção depois da maternidade”: o caso Tom

A autora deste artigo já conhecia a professora Marina, pois ambas eram professoras efetivas da rede municipal, todavia, a princípio não havia pensando em fazer o convite para ela participar desta pesquisa colaborativa. Aproximadamente, seis meses antes de convidá-la, a autora encontrou Marina em uma clínica. Naquele encontro, Marina mencionou que seu filho Tom passava por experiências desestabilizadoras das normatizações de gênero, ressaltando a dificuldade que ela vinha enfrentando para lidar com os questionamentos e estranhamentos das pessoas. As performances de gênero dele expressavam ações que para a nossa cultura não são consideradas de menino (era delicado, tinha interesse pela leitura, não gostava de jogar bola, se relacionava mais com as meninas do que com os meninos e interessava-se por desenhos que Marina entendia como para as meninas como My little pony). Nos episódios narrados por Marina, Tom vai escapando ao modelo de masculinidade, fugindo da norma, sendo visto como o “diferente”. Por isso, penso que a ida de Marina à psicóloga foi em busca de respostas e ela

logo de início tratou de diagnosticar um possível “transtorno de gênero” em Tom, inquietando ainda mais Marina.

Naquele dia, após a pesquisadora falar com Marina a respeito do tema de pesquisa, esta salientou o quanto as temáticas dessa investigação eram importantes. Diante disso, pensamos que o desassossego de Marina em buscar respostas para a situação do filho fez com que ela se interessasse em participar da proposta colaborativa, e consideramos que o filho dela foi um disparador para que se envolvesse na proposta, até para conhecer melhor essas discussões e entender o que estava acontecendo com Tom.

Foi por meio dessa relação de mãe e filho que Marina admitiu ter dado abertura para as questões sobre gênero e sexualidade. Ela citou o seguinte: “[...] não era uma coisa que me chamava atenção não, veio me chamar atenção depois da maternidade” (Marina – entrevista final – 02/01/2015). Esse interesse foi aparecendo ao longo do desenvolvimento do seu filho, por conta de suas atitudes, dúvidas, gostos, entre outros. Nessa direção, compõe-se um arranjo de vínculos interpessoais, pois a realização de trabalhos colaborativos sugere que os partícipes privilegiem relações que englobem questões sociais e pessoais compartilhadas por todxs xs envolvidxs (IBIAPINA, 2008).

Os diálogos e as experiências de Marina com seu filho nos atravessamentos dos corpos, gêneros e sexualidades de alguma forma a perturbavam, tanto que ela sempre relatava situações vivenciadas por e com Tom, em sua casa, na escola e com seus familiares. A cena a seguir demonstra um pouco disso:

“Manhã de sexta-feira, dia 28 de novembro do ano de 2014. A professora Marina havia acabado de concluir a chamada, quando resolveu salientar para a turma que o tema da aula era “gênero e identidades de gênero”. Minutos depois, a professora introduz a aula falando sobre a curiosidade do seu filho em relação à sua gravidez, ela cita que ele a perguntou: Como aconteceu mãe? E relatou em seguida todo seu nervosismo e proteção, salientando que só conseguiu respondê-lo com o auxílio de um livro de literatura” (Diário de campo – encontro de planejamento – 28/11/2014).

A atitude de Marina nesta cena evidencia a importância do filho nesse processo. Diversas maneiras poderiam ser pensadas para ela iniciar a aula e o assunto que seria debatido naquele dia, mas ela preferiu iniciar falando de um episódio vivido com Tom no início de sua gravidez. Pensamos que essa também pode ter sido uma alternativa para justificar a sua preocupação em discutir temáticas tão pouco debatidas em sala de aula, afinal, ela explicou

para as crianças que ficou muito nervosa com a pergunta de Tom. Naquele contexto, percebemos que o fato de Marina ter apontado a sua opção por um livro como dispositivo que intermediou e facilitou a conversa com o seu filho, parece que teve como objetivo, apresentar entendimentos por meio de suas figuras e textos que direcionam as crianças para uma compreensão do que é considerado desejado e “correto” no que tange à sexualidade para aquela faixa-etária. E isso a deixou mais confortável (XAVIER FILHA, 2014).

Diante disso, questionamos: de que forma xs professorxs abordarão essas questões com alunxs na escola se demonstram embaraços em discutir até mesmo com xs filhxs em casa? As dificuldades que xs professorxs têm em discutir questões sobre sexualidades com xs filhxs são as mesmas que provocam entraves na relação professorx-alunx e na prática pedagógica? Nem sempre a relação com xs filhxs é a mesma com xs estudantes. No entanto, acreditamos que as dificuldades que xs professorxs possuem para debater sobre as sexualidades com xs filhxs poderão refletir em seu trabalho e atividades pedagógicas com xs alunxs, pois isso está muito relacionado à forma com que essas pessoas lidam com a sua própria sexualidade. São as “marcas” identitárias frutos da produção dos sujeitos. Além disso, falar de sexualidades para muitas pessoas é também se expor diante dxs outrxs, da vergonha e do medo (LOURO, 2000; MISKOLCI, 2013).

Os episódios relatados por Marina envolvendo o seu filho foram muitos. A seguir, apresentamos o episódio da “coroa”, destacando que nesse processo de análise além da relação de Marina com o filho ter sido um fator disparador dessa aceitação, tudo indica que os encontros e diálogos favoreceram reflexões e novas compreensões acerca da equidade de gêneros e dos brinquedos, brincadeiras e papéis socialmente considerados de meninas e de meninos. Nesse contexto, a transgressão de fronteiras passa a ser permitida e compreendida.

Marina – *“Tom mesmo queria usar uma coroa, queria que eu comprasse uma coroa [...] (risos) [...] Aí minha irmã tava aqui, minha irmã é polícia, toda “marcadona” assim. Aí ele falou assim que a avó deu o dinheiro para ele comprar a coroa [...]”.*

Pesquisadora – *“A tua mãe?”*

Marina – *“A minha sogra! Aí ele chegou e falou na frente da minha irmã: Ô mãe tu vai comprar a minha coroa? Aí minha irmã chegou pra ele e disse o seguinte: **Que coroa era coisa de menina, que menino não usava coroa não**, então ele voltou para minha irmã e disse que rei e príncipe usam coroa sim, entendeu? [...] **E que ele queria a coroa dele sim, que não precisava ser uma coroa cheia de “fru, fru”, mas que o homem, que o príncipe é homem e o rei é homem e usam coroa sim**” (grifo nosso).*

Pesquisadora – *“Boa resposta, tá vendo Marina? Que bom se todos dessem uma resposta assim, uma resposta desse tipo. Observe que não havia maldade (aquilo que é entendida pela sociedade como tal) nenhuma ainda, até então, mas no momento em que ela (a tia) disse que a coroa era coisa de menina, gerou outras questões e conflitos”.*

Marina – *“Pois é [...] a gente que vem com o preconceito, né? Nós, os adultos”*
(Transcrição da gravação - encontro de planejamento – 13/10/2014).

Nas falas acima quando Marina relata o episódio envolvendo o Tom, ela demonstra não concordar com o posicionamento de sua irmã. A irmã de Marina traz à tona a ideia de que a coroa é um marcador de gênero, naturalizando-a como um objeto exclusivamente feminino e que, portanto, não pode ser utilizado por Tom já que ele é menino, reiterando a fixidez do que se entende por masculino e feminino e proibindo qualquer possibilidade de trânsito entre as múltiplas formas de expressão dos gêneros (LOURO, 2013).

Para Tom o uso da coroa é permitido ao homem, desde que suas características se distanciem de traços considerados femininos. Conforme relato, Tom resiste, subverte e transgride alguns padrões, e Marina reconhece e tende a corroborar com isso. Entretanto, notamos que as experiências vivenciadas por ele podem ter atuado em suas compreensões, principalmente quando ele diz que: *“[...] não precisava ser uma coroa cheia de “fru, fru” [...]”*. Com base nesse enunciado, indagamos: O que significa dizer com ou sem “fru, fru”? Sobre isso, percebemos que é possível transitar, mas há um limite para esse trânsito, ou seja, a coroa dele não precisava ser cheia de “fru, fru”, evitando muitos enfeites ou detalhes e se aproximando daquilo que é considerado masculino, do que os reis e príncipes usam. Logo, não acarretará estranhamentos.

Entendemos que a influência da família e dxs adultxs pode contribuir para a construção identitária das crianças. Assim, a postura, as falas e os conceitos dxs adultxs poderão respingar nas falas, pensamentos e comportamentos das crianças. É importante que nós educadorxs compreendamos a necessidade de aprendermos com as crianças, muitas delas estão ali questionando essas regras para a gente. Nem sempre as questionamos, é preciso que outrxs nos mostrem isso. Quando Tom faz isso, ele está desestabilizando as normas. Foi o filho, mas poderia ser umx alunx.

O aceite da família como propulsor do trabalho sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades

Assumir discussões envolvendo os corpos, os gêneros e as sexualidades na esfera escolar significa também presumir a reação das famílias. Nessa direção, analisamos cenas e fragmentos que retratam a preocupação de Marina no tocante às atitudes das famílias dxs alunxs e o quanto o aceite delas potencializou a proposta de ação colaborativa.

Além do aceite da família, a cena e fragmentos a seguir apresentam algumas questões a partir das quais podemos pensar sobre a relação escola (na pessoa dx professorx) e família acerca das questões que envolvem as sexualidades.

*“[...] As mães das crianças chegaram para a reunião preocupadas com a possibilidade de uma forte chuva. Nós também estávamos apreensivas, pois a mudança do tempo impediu que mais pessoas participassem daquele momento [...] Marina apresentou a pauta, passou os informes e, em seguida, me apresentou para as mães e antes de me passar a palavra, abordou um pouco sobre a parceria colaborativa, sobre a temática que iríamos desenvolver com a turma e ressaltou a pertinência do trabalho [...]. De posse da palavra, continuei falando sobre a proposta, a temática que iríamos abordar e disse que estaria disponível para quaisquer dúvidas e questionamentos [...]. Li e expliquei os termos que todas as mães presentes precisavam assinar para que pudéssemos realizar a proposta. Naquele instante, questionei se tinham entendido e se concordavam com a autorização. Pouco tempo depois, **uma mãe disse que era maravilhoso, pois não conseguia falar desse tema com a filha, tinha vergonha.** Em seguida, todas as mães presentes (não havia pais na reunião) concordaram e, por isso, autorizavam. Elas acrescentaram que eram assuntos bons e importantes porque xs filhxs estavam em fase de desenvolvimento e necessitavam esclarecer dúvidas e se informar [...]. Após as assinaturas dos termos, salientei que as mães, pais e responsáveis que não estavam presentes receberiam, no dia seguinte, os termos visando à autorização das crianças na pesquisa. No momento posterior, a professora reiterou que em caso de dúvidas, todxs poderiam procurá-la também”* (Diário de campo – reunião com os familiares - grifo nosso – 10/11/2014).

Por meio da cena, podemos notar que diversos fatores contribuem para que a família se ausente de momentos de discussão e interação com a escola, independente do assunto que está em pauta, pois todxs ficaram sabendo o que seria discutido apenas durante a reunião. Naquele dia, o fato de uma possível chuva se formar, por exemplo, pode ter sido o fator que impediu a ida de representantes de várias famílias, com isso, muitas crianças deixaram de ser representadas.

Marina temia a reação das famílias das crianças de sua turma, contudo, como podemos perceber na cena, ela agiu com muita tranquilidade e deu início à reunião. A professora não esperou que a pesquisadora expusesse sobre a proposta e as temáticas, pelo contrário, preferiu adiantar o que seria discutido. Isso pode ter ocorrido por ela achar mais “seguro” falar desse assunto antes, pois ela era a professora e a pesquisadora ainda era uma estranha para aquelas pessoas. Além disso, falar de sexualidades, sobretudo com crianças, ainda causa estranhamento. Assim, ela estaria se resguardando, inclusive Marina teria dito de antemão que a sua relação com as famílias dxs alunxs era bastante sólida e tranquila, independente do que ela pretendesse discutir.

Quando a pesquisadora falou, procurou proceder também de forma tranquila, afinal, já havia experienciado muitas situações como aquela, em reunião com as famílias nas escolas em que atuou, inclusive com o objetivo de abordar acerca dessas temáticas. Apesar das vivências anteriores, ela ficou surpresa e contente com o aceite diante da proposta, uma vez que não houve estranhamentos e objeções.

Na cena, reconhecemos também que mesmo tendo concordado com a proposta, havia uma ideia, por parte de algumas famílias, de que o objetivo de abordarmos as temáticas por meio da parceria colaborativa era o de reiterar a vigilância e controle sobre as sexualidades, especialmente, por se tratar de crianças que estavam passando por transformações em seus pensamentos, nas suas atitudes, e, sobretudo, em seus corpos necessitando, conforme entendimentos das mães “*esclarecer dúvidas e se informar*”. Apesar de haver divergências nos pensamentos das famílias quando se trata sobre gêneros e as sexualidades, muitas acreditam na existência de princípios mais “apropriados” em relação a essas discussões, pois há um receio em estimular “o desejo e o prazer sexual” (SOUZA, 2015, p. 5).

Outro ponto interessante na cena é que a primeira mãe concordou com a proposta, vendo-a como maravilhoso, pois ela tinha vergonha e dificuldade em conversar com a filha acerca dessas questões. A vergonha citada por uma das mães trata-se do que Foucault (2014) nos diz. Para ele, as práticas sexuais foram reduzidas a quatro paredes, nesse sentido as sociedades reiteram discursos acerca das sexualidades por meio de um mecanismo de saber/poder/prazer e tudo que escapa pode ser interpretado como uma transgressão das normas.

No desenvolvimento de trabalhos acerca das sexualidades, a escola pode enfrentar a intolerância e a resistência das famílias, pois muitas costumam pen-

sar a infância como sinônimo de pureza e inocência, ademais, além das famílias, xs próprixs professorxs entendem que afastando essas discussões do âmbito escolar, as crianças serão resguardadas, desconsiderando que essas questões perpassam por diversas instâncias pedagógicas e culturais para além da escola como, por exemplo, TVs, revistas, entre outros (FELIPE; GUIZZO, 2008).

É possível que situações como essas justifiquem a preocupação inicial da professora Marina. Porém, após diversos receios e inseguranças, a autorização das mães e a aparente confiança demonstrada pelas famílias nos fizeram repensar alguns conceitos. Se por um lado, a reunião para autorização e participação das crianças na pesquisa foi apontada anteriormente por Marina como um dos momentos que a deixou mais receosa, por outro, notamos que também foi um fator que potencializou a realização do trabalho. Mesmo assim, ela manifesta o temor e a curiosidade em torno das possíveis opiniões das mães e das famílias acerca das aulas desenvolvidas, como explicitado nos trechos abaixo:

“Na aula de hoje Marina me disse que tinha uma mãe no portão e que ela pensou que a mãe ia perguntar alguma coisa em relação à aula, mas foi sobre outro assunto. Marina disse ter ficado aliviada [...] Ela também disse que algumas vieram questioná-la e ela disse que iria tratar de assuntos importantes na aula” (Diário de campo – aula – 20/11/2014).

“Em conversa com Marina na aula de hoje, ela me disse que gostaria de encontrar alguma mãe para depois perguntar: E aí, em relação à pesquisa, o que eles falam?” (Diário de campo – aula - 28/11/2014).

“[...] às vezes eu fico curiosa querendo saber se eles fizeram algum comentário em casa” (Marina - Transcrição da gravação – encontro de planejamento – 12/12/2014).

Embora a família tenha autorizado e consentido a efetivação deste trabalho, percebemos nos enunciados acima que Marina revela sua preocupação em ser questionada, mesmo após a “concessão”. Para Marina a reunião não foi suficientemente esclarecedora para xs familiares que se fizeram presentes, ainda mais porque grande parte das famílias não compareceu e com isso a cada aula surgiam dúvidas sobre o que xs alunxs poderiam falar em casa e a repercussão de suas falas.

Sobre a dificuldade em abordar sexualidades na escola, Silva (2011) nos conta em seu texto intitulado *Corpo e sexualidade no ensino de Ciências: experiências de sala de aula*, que as professoras investigadas declararam que houve até denúncias ao Ministério Público por conta da escola discutir o tema em

sala de aula. É notório que as famílias que fizeram a denúncia não consideram a escola como um espaço “legítimo” e “adequado” para tais discussões e acreditamos que isso ocorreu por acharem que xs professorxs estariam incitando a prática sexual, além disso, as crianças e adolescentes são historicamente pensadxs como seres dessexualizados (CASTRO; FERRARI, 2011). Em tal direção, a desaprovação relatada por Silva relaciona-se aos argumentos de Foucault (2014) quando cita que desde o século XVIII existiam objetivos específicos acerca da produção de discursos sobre as sexualidades. Logo, o aceitável é que o discurso seja comedido e reproduzido por quem tem legitimidade, caso contrário, é merecedor de punição. Quiçá, para muitas pessoas, a escola não esteja autorizada para falar desses temas.

Preocupações como essas costumam permear o imaginário dxs professorxs no que se refere a tais discussões e o medo de serem interpeladxs pela família é constante, fazendo com que muitxs se eximem de desenvolver atividades acerca das sexualidades. Concordamos com Souza (2015) quando diz que as famílias pensam de formas diversas, portanto, elas não agirão da mesma forma, assim nem todas desejarão interditar discursos e práticas no contexto escolar, mesmo sendo tão difícil ainda pensar nas pessoas que compõem o espaço escolar na perspectiva da pluralidade. Também é possível que xs familiares dialoguem com xs seus filhxs a respeito do sexo e das sexualidades apesar dos entraves e interferências de crenças e preconceitos.

Consideramos então o aceite das mães no início da parceria e a autorização da família no tocante à participação dxs filhxs na pesquisa um relevante fator potencializador, pois fortaleceu a segurança da professora e da pesquisadora.

A relação professora-alunxs como fator potencializador da parceria colaborativa

Em um trabalho como este, do tipo colaborativo, envolvendo além de uma pesquisadora, uma professora e sua turma, é muito relevante considerar a forma como xs alunxs interagem com a docente, a relação que existe entre elxs. Em tal direção, discutimos um pouco acerca da relação entre a professora Marina e xs alunxs de sua turma, dando destaque a essa relação como outro elemento potencializador da parceria colaborativa.

A participação e interação da turma no decurso das aulas e discussões fortaleceram a parceria desde a primeira aula desenvolvida de modo colaborativo.

“Estávamos ansiosas [...] era a primeira aula com a turma [...]. Com a finalidade de introduzir a temática, Marina pergunta para as crianças: O QUE É CORPO PARA VOCÊ? [...]. Naquele instante, cada resposta foi ouvida e registrada no quadro de giz [...]. A professora então abre para discussão e dialoga intensamente com a turma [...]. Minutos antes do intervalo, Marina chama a atenção dxs alunxs, agradece-xs pela participação e contribuições. Ela enfatiza para todxs que a turma, de modo geral, surpreendeu dando respostas que abordavam o corpo para além do biológico, abrangendo questões culturais e a influência da sociedade” (Diário de campo – aula – 11/11/2014).

“Penúltima aula da parceria colaborativa, o tema? DST/AIDS. Algumxs meninxs perguntam se elxs já podiam fazer exames ginecológicos. Marina dialoga sobre o que foi colocado e não ignora as perguntas [...]. A discussão evolui e a professora incita-xs: “Vamos pensar sobre o assunto?” [...]. A aula decorre, Marina dialoga, interage, questiona e problematiza e xs alunxs correspondem” (Diário de campo – aula - 11/12/2014).

Antes da primeira aula, havia uma preocupação em como as crianças reagiriam diante dos temas que seriam discutidos, se haveria aceitação, estranhamento e até mesmo enfrentamentos. Entretanto, logo na primeira aula percebemos a sintonia que existia no convívio de Marina com a sua turma. Os fragmentos retratam que se trata de uma turma mais aberta, que aceita o diálogo e se posiciona constantemente. É interessante também observar a forma como Marina lida com o comportamento da turma. Ela não ignora, nem age como se essa participação fosse uma obrigação. Pelo contrário, ela aprecia xs alunxs e xs elogia. Essa valorização consegue estreitar e fortalecer os laços entre a professora e xs alunxs. Dessa forma, direta ou indiretamente contribui para o desenvolvimento de atividades e temáticas diversas, por mais complexas que sejam consideradas, como é o caso de trabalhos acerca das sexualidades.

Marina já havia dito que sua turma era bastante participativa e que todxs adoravam falar e perguntar, mas ela se surpreende e revela ter percebido que as temáticas fizeram com que elxs interagissem ainda mais. Há uma surpresa por parte de muitxs professorxs diante da participação ativa dxs alunxs, sobretudo, quando elxs têm oportunidade de se expressar, de questionar e de falar acerca dos seus pensamentos e sentimentos. Essa situação deixa xs professorxs mais tranquilos e confortáveis, e a aula passa a ser um espaço de descontração e produção de saberes (FIGUEIRÓ, 2009). Os trechos extraídos do diário de

campo demonstram que o bom relacionamento de Marina com xs alunxs impulsionou as discussões sobre os corpos, gêneros e sexualidades.

Durante a aula intitulada *Gravidez e Parto* desponta um embaraço, mas que pode ser configurado como um fator incrementador, no sentido de contribuir para repensar inseguranças e receios, no que concerne às sexualidades e práticas pedagógicas:

*“No início da aula sobre gravidez e parto esses meninos ficaram numa agitação, não sei se você percebeu [...] e na hora que eu fui para o fundo da sala, eles me bombardearam de perguntas. Eu falei: Gente se acalmem, que à medida que a gente for apresentando vocês vão tirando as dúvidas. Outro ponto que me chamou a atenção foi Jorge que disse que tinha uma pergunta para me fazer, e depois ele não teve coragem de fazer a pergunta e, eu **com medo de ficar constrangida** com a pergunta que ele pretendia fazer, eu também não incentivei (risos). Eu não sei se no decorrer da aula a pergunta que ele ia me fazer foi contemplada. **Pois eu tenho pra mim que ele ia perguntar como foi que eu engravidei**. E ele também estava curioso para ver o parto, queria muito ver como era o parto”* (Marina - grifo nosso - transcrição da gravação – encontro de planejamento – 27/11/2014).

“Teve umas coisas que me chamaram atenção: as meninas queriam saber se na primeira relação dóia, se na primeira vez sangra, se arde. Eu achei elas curiosas nesse sentido aí, de saber sobre a primeira vez” (Marina - transcrição da gravação – encontro de planejamento – 12/12/2014).

Enquanto os meninos apresentavam euforia e queriam tirar dúvidas acerca do tema que seria discutido, deixando Marina embaraçada no trecho correspondente a uma aula, em outro momento o que chama a sua atenção, mas não a inibe, é o fato das meninas estarem interessadas em discutir a respeito da primeira relação sexual e suas possíveis consequências.

Vale ressaltar que Marina relatou tais receios somente durante encontro destinado a avaliação das aulas. Em seu relato pareceu que a possibilidade de pergunta vinda de um menino a tiraria do lugar tranquilo, sobretudo na sua relação com Jorge. Porém, isso não prejudicou o trabalho, nem conseguiu interdita-la, mas, mesmo assim, ela se preocupou. Para além, Marina enfatiza com empolgação, a euforia, envolvimento, participação das crianças e interesse em conversar sobre assuntos que, muitas vezes, deixam de ser discutidos em casa. Ela diz: *“Eles estavam eufóricos, mas era uma euforia que tinha a ver com o assunto. Era algo novo e coisas que eles não encontram respostas em casa [...]”* (Transcrição da gravação – encontro de planejamento – 27/11/2014).

Conforme avaliação da professora Marina, as temáticas, os conteúdos, as dinâmicas e atividades desenvolvidas durante a parceria envolveram muito mais as crianças do que costumemente, levando em consideração que já era uma turma bastante participativa. Em alguns momentos ela frisa que:

*“Toda aula eu me surpreendo, eu pensei que nem ia me surpreender, mas **em todas as aulas eu me surpreendo com as colocações, com os conhecimentos dos meninos**”* (Marina - grifo nosso – transcrição da gravação – encontro de planejamento – 28/11/2014).

*“Eu acho que a turma que ajudou para que a temática e a proposta tivesse dado certo, **porque a turma era muito boa, aberta, participativa**”* (Marina - grifo nosso – transcrição da gravação – encontro de planejamento – 26/12/2014).

“[...] mudou para melhor, [...] eles já eram participativos eu achei ainda mais, mais participativos ainda, se envolveram muito mais” (Marina – entrevista final – 02/01/2015).

Além de mencionar o quanto a participação das crianças foi surpreendente e que superou sua expectativa, Marina reforça que os posicionamentos e saberes das crianças também foram notáveis. A professora não esperava que a turma possuísse tantas ideias e questionamentos acerca das temáticas em discussão. Muitxs professorxs argumentam que as crianças dos anos iniciais não têm o que falar e não precisam discutir sobre sexualidades, já que isso será discutido a partir dos anos finais. Cabe ressaltar que nem sempre essas discussões ocorrerão. Portanto, é interessante que sejam aproveitadas as curiosidades das crianças no tocante às questões de sexualidades, que uma variedade de atividades sejam colocadas em prática e diferentes conteúdos possam ser explorados. Também é importante criar oportunidades para que as crianças expressem seus sentimentos, anseios, dúvidas, entre outros (FIGUEIRÓ, 2009; FURLANI, 2011).

No contexto da relação professora-alunxs, algumas situações específicas foram enfatizadas:

*“Acho muito interessante e importante pontuar o que Anne fez durante aquela atividade no quadro (atividade na qual cada alunx deveria se dirigir ao quadro para escrever nomes de brinquedos e brincadeiras que eles consideravam de menino e de menina). Você viu que ela foi lá e quebrou aquela divisão? Olha como ela **transgrediu a questão ali**”* (Marina - grifo nosso – transcrição da gravação – encontro de planejamento - 28/11/2014).

“Minha filha! Jorge depois disso só quer estar participando agora. Até a mente abriu mais para as outras matérias viu filha. E Valter tá ficando rude. Eu tô “curan-

do” um e o outro tá ficando doente é?” (Marina – transcrição da gravação – encontro de planejamento – 24/11/2014).

“Alguns que eram bem quietos e imaturos estão diferentes, como Jorge, e querem falar, querem falar” (Marina – transcrição da gravação – encontro de planejamento – 28/11/2014).

Com base nos fragmentos podemos perceber que a professora Marina passa a admirar a transgressão da aluna Anne, uma aluna bastante participativa e questionadora e mesmo antes de iniciarmos as ações em sala de aula, Marina fazia comentários sobre ela e não poupava elogios. Diante da inquietação da turma, Marina também age com encantamento. Isso vai de encontro com o que algumxs professorxs consideram pertinente durante o desenvolvimento de uma aula, pois às vezes é mais interessante manter o controle. Outro aspecto importante é que ela reconhece a importância da relação dialógica e da troca de saberes em sala de aula, distanciando-se do entendimento de que apenas x professorx detém o saber. Mas o que chama a atenção da professora é a mudança no comportamento de dois de seus alunos: o Jorge e o Valter.

Segundo Marina, Jorge parecia ter dificuldade para entender as discussões e fazia posicionamentos dissonantes durante as aulas, mas, após o trabalho colaborativo, as compreensões, o interesse, o desembaraço e a dedicação dele fluíram. Com Valter ocorreu o contrário, conforme cita a professora:

“Valter já é diferente, em relação às outras aulas parece que está tendo um retrocesso, está calando e deixando as ideias dele meio confusas, mexeu com ele, algo mexeu com ele. Se você vir, **os scrapbooks dele são cheios de laços, cheio de fitas**” (risos) (Marina - grifo nosso – transcrição da gravação – encontro de planejamento – 28/11/2014).

Diversas questões podem ser problematizadas a partir desse fragmento. O estranhamento expresso na fala de Marina por conta da mudança de Valter nas aulas fica explícito nos trechos destacados, e isso tem relação com o fato de algumas de suas características se aproximarem daquilo que é tido como feminino, como percebemos em seu relato: “os scrapbooks dele são cheios de laços, cheio de fitas”. Parece que o fato de Valter realizar algumas atividades e ter gostos que são considerados “de meninas” o aproximam um pouco mais desses assuntos ou, talvez, o aproximariam, porém nota-se certa perturbação, fazendo com que ele “regrida”. A expectativa de Marina era que Valter mostrasse um maior interesse pelas temáticas, o agradando, o atraindo.

“Valter tá acanhado, Valter travou Mac, travou tanto que até nas outras áreas ficou ruim. Tá rude. As meninas falam bem assim: Oxente, a esperteza de Valter passou para Jorge” (Marina – transcrição da gravação – encontro de planejamento – 12/12/2014).

Mas quem é Valter? Valter era o aluno que levava apelidos dxs colegas das outras turmas e era perseguido nos intervalos, costumavam chamá-lo de “bichinha”, “mulherzinha”, queria ficar perto das meninas e brincar com elas, principalmente no recreio. Era também o aluno que caprichava nas atividades e trabalhos e sempre tirava notas boas. Por conta disso, a identificação de gênero e de sexualidade de Valter é a todo instante questionada. Ele escaparia ao regime cisheteronormativo, pois age ou faz coisas não entendidas como masculinas, perturbando inclusive a normatividade heterossexual.

Nesse contexto, o incômodo de Marina está vinculado não ao entendimento de que as atitudes de Valter escapam das normas, mas à expectativa que ela tinha em relação ao envolvimento, participação e interação dele durante as aulas sendo que, ao invés de inquietá-lo, tais assuntos e discussões o silenciaram. Por ser visto como o desviante, participar dos debates o colocariam em destaque, visibilizando ainda mais essa transgressão, o que talvez ele não desejasse.

De certo modo, é interessante a maneira como Marina pensa. Talvez, em outros contextos, x professorx temeria a inquietação, transgressão ou subversão dx alunx, enquanto Marina esperava que as aulas pudessem servir como oportunidade para que Valter dialogasse e interagisse, visando novas compreensões e entendimentos de si mesmo e do “outro”, ou quem sabe começar a retirar os esqueletos do armário como argumenta Miskolci (2013):

Talvez se aprendermos a encarar nossos fantasmas naquele estudante esquecido ou acuado num canto da sala, feito um corpo estranho, motivo de chacota, piadas, risinhos e, fora da sala, de empurrões, xingamentos e outras violências. Por que ele ou ela está ali neste local do incômodo, do que precisa ser exorcizado pela indiferença ou pela estigmatização, senão porque a sociedade teme algo nele/a? Isso exige exorcizar não esse corpo estranho na sala de aula, mas o medo que constrói a gramática educativa atual, ainda voltada para guardar esqueletos no armário (MISKOLCI, 2013, p. 65).

Na conjuntura da relação de Marina com xs alunxs de sua turma, entendemos o quão importante é que umx professorx se importe com xs discentes, escutando-xs, valorizando-xs e respeitando as especificidades de cada umx. A

professora não deu créditos somente para quem participou das aulas e dialogou com ela e com os assuntos propostos, ela se preocupou em entender as mudanças nas atitudes de alguns alunos, inclusive quem estava ali buscando uma zona de conforto, ou mesmo tentando fugir do que lhes incomodava. Em vista disso, pensar a relação professor-alunos envolve entendê-los como parceiros de uma caminhada com desafios, surpresas, compreensões e ressignificações.

“Eu a encontrei, ela me encontrou ou nos encontramos?”: a relação interpessoal entre a professora e a pesquisadora

Um dos elementos que impulsionou o aceite de Marina foi a amizade que ela tinha com a pesquisadora. Dessa forma, entendemos que a relação existente entre os participantes em trabalhos como este é importante que seja considerada. Pois, em trabalhos concernentes às temáticas que envolvem os corpos, os gêneros e as sexualidades, vários outros aspectos costumam ser apresentados como impedimentos, limitações e entraves, como abordado anteriormente.

Neste trabalho a pesquisadora assumiu o lugar de colaboradora acompanhando o desenvolvimento das aulas e realizando os registros. Também procurava auxiliar Marina desde a organização dos recursos didáticos e outros materiais, distribuição de atividades, negociação com a turma, realização de atividades coletivas e individuais, até mesmo na participação das discussões, quando solicitada. Logo, algumas intervenções eram inevitáveis, e, apesar de achar que estivesse incomodando, Marina dizia que pelo contrário, era bom e acabava ajudando-a. Os extratos abaixo explicitam esse entendimento:

“Hoje, houve momentos que me contive, por sentir vontade de intervir, entretanto, preferi esperar outra oportunidade, pois a turma às vezes conversa muito e agita os que estão atentos e participando, deixando a professora um pouco tensa e cansada. [...] é interessante ressaltar que a pró em momento algum mediou esforços para explicar e dialogar com as crianças [...]” (Diário de campo – aula – 25/11/2014).

“Neste dia, não consegui me conter muito e acabei intervindo na aula algumas vezes, dando dicas, sugestões, levantando questionamentos e explicando o que eu acreditava ser importante naquele contexto. Contudo, temi a reação da professora que podia pensar que eu estava intervindo porque ela estava cometendo alguma falha, já que na nossa parceria colaborativa ficou estabelecido que as ações fossem desenvolvidas por ela e eu estaria auxiliando a todo o tempo [...]” (Diário de campo – aula – 28/11/2014).

“A professora imediatamente passou a palavra pra mim, para que eu pudesse explicar o circuito composto por obstáculos e questões que deveriam ser respon-

didadas por todxs, ressaltando que essas questões abordavam sobre sexualidades e diversidade sexual, tema da aula” (Diário de campo – aula – 09/12/2014).

“Houve um rápido debate sobre o sentido do termo heterossexual que grande parte da turma teve dificuldade de compreender, nesse instante eu intervim e perguntei quem era heterossexual ali e todxs ficaram com receio de levantar as mãos. Aproveitei a oportunidade e expliquei à turma, conversamos e depois da explicação todxs disseram que agora entendiam o que era” (Diário de campo – aula – 11/12/2014).

Com base nesses trechos houve momentos de tensão na relação entre Marina e a pesquisadora. Esta última temeu a reação de Marina em algumas situações e interferências. Ela teve insegurança e medo, pois lidar com essas questões não é um processo fácil, mas as duas conseguiram realizar um bom trabalho juntas.

Para Marina, as contribuições da pesquisadora favoreceram a aula, pois a auxiliava em lembrar-se de algo que ela havia esquecido, direcionando-a. Como exemplo disso, “Após uma intervenção minha, a professora questionou a todxs sobre a violência, [...] e, se para elxs os meninos nascem para serem violentos” (Diário de campo – aula - 28/11/2014). Apesar disso, Marina também citou algumas vezes que a atitude da pesquisadora a deixava preocupada, achando que ela tinha cometido algum erro. Um dos diálogos retrata isso:

“Uma coisa que eu até queria te perguntar.[...] Eu estava pensando: Ô meu Deus será que Marina ficou chateada? Lembra que uma vez ou outra eu ia perto de você e falava faz isso e isso, pergunta isso?” (Pesquisadora - transcrição da gravação – encontro de planejamento – 28/11/2014).

“Não, porque assim, nas outras aulas tu não fez essa inferência, aí eu falei deve ser que está faltando alguma coisa aqui que não está contemplando o que foi proposto” (Marina - transcrição da gravação – encontro de planejamento – 28/11/2014).

Além da tensão, do medo e da insegurança, muitas outras preocupações perpassaram a colaboração. Em vista disso, é importante que reconheçamos a parceria colaborativa como um processo ativo, que requer elementos basilares no contexto da produção conjunta de saberes, por exemplo, a confiança, o respeito e a flexibilidade entre os pares (IBIAPINA, 2008).

Defendemos que a parceria colaborativa foi possível por conta do perfil da professora participante e do fato de estabelecer uma relação de amizade prévia com a pesquisadora, mas outras questões também foram relevantes, conforme

já expostos anteriormente. Compreendemos que a colaboração e o auxílio possibilitados pela parceria colaborativa, a determinação da professora e as metas que ela estabelece quando decide participar de uma atividade e colocá-la em prática também podem ser considerados como aspectos propulsores do trabalho. Nessa perspectiva, Ibiapina (2008, p. 37) defende “que a colaboração só se torna evidente em situações dialógicas, isto é, na interação entre pares”. Diante disso, reiteramos a importância de Marina ter se permitido e aberto suas portas, ter se mostrado receptiva em um trabalho envolvendo temáticas que são consideradas tão complexas e por não ter utilizado como argumento de fuga o fato de nunca ter participado de um curso de formação abrangendo tais questões.

Entendemos que colaborar é deliberar de modo democrático. Portanto, a efetivação da colaboração ocorre no processo de interação entre xs parceirxs, levando em consideração as diferentes competências e níveis de experiência (IBIAPINA 2008). Assim, professora e pesquisadora se encontraram, pois as relações preexistentes e as vivências anteriores, somadas à função e ao lugar que cada uma delas estava ocupando naquele momento, as conduziram na direção de pensarem juntas sobre a relevância de colocar as questões sobre corpos, gêneros e sexualidades em pauta no contexto das práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental.

O que podemos deixar como possíveis caminhos?

Trabalhar com as temáticas corpos, gêneros e sexualidades ainda é visto por muitxs educadorxs como algo custoso e até penoso, seja porque não sabem lidar com essas questões ou mesmo por medo e receio das implicações que esta abordagem pode trazer. Buscando romper com isso e apostando nas possibilidades, esta pesquisa encarou a construção e desenvolvimento de uma proposta colaborativa com uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental. Consideramos que este trabalho é uma forma de resistência diante de todo o contexto do trabalho docente que contribui mais para inviabilizar ações como essa do que investir nelas, sem contar o momento atual marcado por uma onda fundamentalista e conservadora que rejeita tais discussões.

Nesta pesquisa colaborativa vimos como alguns elementos podem auxiliar x educadorx para que elx ouse assumir discussões sobre corpos, gêneros e sexualidades na escola. Dentre as questões que favoreceram o trabalho con-

sideramos aquelas de nível pessoal (o vínculo de amizade da professora com a pesquisadora); a criação de relações intersubjetivas de confiança e respeito mútuo da professora com xs discentes; a parceria entre a pesquisadora e a professora, fortalecendo e assegurando os diálogos e, portanto, o desenrolar da proposta; o aceite da família e, de certa forma, o apoio para realizar o trabalho e uma questão que nos chamou a atenção, a preocupação da professora com esses temas em virtude de vivenciar alguns conflitos com seu filho que, de certa maneira, não correspondia às normatizações de gênero.

Esses são alguns dos vários elementos que podem potencializar a abordagem das questões dos corpos, gêneros e sexualidades na escola e que, portanto, podemos estar atentos a eles e tentar, de alguma forma, mobilizá-los. Não queremos com isso apresentar um caminho fixo para x professorx, mesmo porque não acreditamos em uma única forma de se trabalhar com essas discussões. Reivindicamos que xs docentes se aventurem mais nesse tipo de trabalho e, talvez, a parceria colaborativa possa ser uma das possibilidades, embora sujeita aos riscos.

Resumo: Este artigo analisa relatos e diálogos ocorridos ao longo de uma pesquisa colaborativa acerca das questões de corpos, gêneros e sexualidades realizada entre uma pesquisadora e uma professora regente de uma turma de 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal em uma cidade do interior baiano. Para a produção do material empírico foram feitas entrevistas semiestruturadas com a docente e construído um diário de campo ao longo dos encontros (aulas e planejamentos) realizados durante a pesquisa. Os fatores potencializadores da proposta colaborativa foram o envolvimento da professora com o seu filho, o aceite da família, a relação próxima entre professorx-alunxs e o vínculo interpessoal entre a professora e a pesquisadora. Ademais, evidenciamos as possibilidades de se trabalhar com os corpos, os gêneros e as sexualidades no espaço escolar, apesar dos entraves, contudo, é importante valorizar xs professorxs e seus processos formativos, garantindo espaços para que elxs se expressem e não se sintam isoladxs.

Palavras-chave: corpos, gêneros e sexualidades; pesquisa colaborativa; ensino fundamental.

Abstract: This article analyzes reports and dialogues that occurred during a collaborative research on issues involving the body, gender and sexuality. The questions were made to a teacher of the 5th year of the primary education at a municipal school in a city of the countryside of Bahia. For the production of the empirical material, semi-structured interviews were performed with the teacher and a field diary was constructed throughout the meetings (classes and planning) that were planned during the research. The potential factors of the collaborative approach were the involvement of the teacher with her child, the acceptance of the family, the close relationship between the teacher and students, and the interpersonal link between the teacher and the researcher. In conclusion, we highlight the possibilities of working with issues involving bodies, genders and sexualities at the school, despite the obstacles, however, it is important to value the teachers and their formative processes, ensuring them spaces for expression and avoidance of insulation.

Keywords: bodies, genders and sexualities; collaborative research; elementary school.

Referências

- CASTRO, R. P.; FERRARI, A. “Nossa! eu nunca tinha parado pra pensar nisso!” – gênero, sexualidades e formação docente. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: ANPED, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT23/GT23-88%20int.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2015.
- FELIPE, J.; GUIZZO, B. S. Entre batons, esmaltes e fantasias. *In*: MEYER, D.; SOARES, R. **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, p. 31-38.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. *In*: FIGUEIRÓ, M. N. D. (org.). **Educação sexual: múltiplos temas, compromissos comuns**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009, p. 141-172.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FURLANI, J. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livros, 2008.
- LE BRETON, D. Corpo, gênero, identidade. *In*: FERRARI; A. et al. **Corpo, gênero e sexualidade**. Lavras: UFLA, 2014, p. 17-34.
- LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade. Portugal**: Porto Editora, 2000.
- LOURO, G. L. **Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- MARTINS, C. **Educação sexual nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e práticas**. 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de ciências e matemática) - Universidade Federal de Sergipe: São Cristóvão, 2011.
- MEYER, D. E.; SOARES, R. F. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. *In*: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 23-44.
- MINAYO, M. C. de S. (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES; Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- MISKOLCI, R. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. 2ª ed. rev. e reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora/UFPO, 2013.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 2ª ed. rev. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.
- OLIVEIRA, L. S. **Falar sobre “sexo” é proibido professora?: problematizando entendimentos de sexualidade com crianças dos anos iniciais**. 2010. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande – Rio Grande – FURG, 2010.
- SILVA, E. P. Q. Corpo e sexualidade no ensino de ciências: experiências de sala de aula. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: ANPED, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT23.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

SOUZA, M. L. O PIBID como espaço formativo de desarranjos, reinvenções e pluralizações dos gêneros e das sexualidades. REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos... Florianópolis**: ANPED, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt23-3732.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

WENETZ, I.; STIGGER, M P; MEYER, D. E. As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. **Rev. bras. educ. fis. esporte**. São Paulo, v. 27, n.1, p. 117-128, 2013.

VERGUEIRO, V. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes**: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade . 2016. 244 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2016.

XAVIER FILHA, C. Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 1, p 153-169, 2014. Edição especial.

Recebido em Agosto de 2017

Aprovado em Outubro de 2017

“Ele se torna uma linda mulher dentro do ringue”: construções de gênero entre narrativas, encantamentos e lutas

“He becomes a beautiful woman in the ring”: constructions of gender between narratives, incantations and fights

Neilton dos Reis

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Coordenador do GESED (grupo de estudos e pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade)

e-mail: neilton.dreis@gmail.com

Roney Polato de Castro

Professor adjunto da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Coordenador do GESED (grupo de estudos e pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade)

e-mail: roneypolato@gmail.com

O que podemos aprender com um filme? Que processos de (des)subjetivação estão em jogo no atravessamento de narrativas? Este trabalho configura-se a partir de provocações e desdobramentos com uma pesquisa em educação, que investe na potencialidade de encontrar com sujeitos que se autoidentificam como não-binários no que diz respeito às suas expressões e performances de gênero. Pensar educação com esses sujeitos e suas experiências é colocar em foco os processos de subjetivação que constituem o sentido do que somos, os modos como nos colocamos no mundo, as experiências vividas na relação com normas e na produção ativa de resistências. Uma pesquisa em educação acompanhando as narrativas de sujeitos que ousam colocar-se contrariamente a um mundo binariamente organizado. Uma pesquisa em educação que se movimenta com uma proposição: esses sujeitos, os sentidos do que

são, suas performances e expressões podem nos conduzir a pensar processos educativos, para além do que social e culturalmente vem se estabelecendo como 'educativo'.

Foram três os sujeitos que encontramos – todos residentes em Juiz de Fora, Minas Gerais – e que conversamos em dois encontros individuais com cada um. Para o primeiro encontro discutimos as linhas de fuga a não-binaridade que permeiam suas experiências, bem como suas trajetórias de vida, relações e (re)invenções das performances de gênero; para o segundo, investimos sobre os currículos (escolares e não-escolares) que foram ao/de encontro com as experiências não-binárias, perpassando por narrativas de músicas, filmes, livros, movimentos sociais, escola, família etc. São narrativas dos segundos encontros que trazemos para essa argumentação, investindo na proposta de tomar como objeto de análise as pedagogias que se produzem onde há espaços de produção de saberes e relações de poder, pedagogias a partir das quais aprendemos a ser o que somos, a dar sentido ao mundo e a agir sobre os outros e sobre nós mesmos/as. Currículos de narrativas que costumam, frouxamente, as subjetividades, possibilitando que ocupemos lugares sociais e participemos dos jogos de verdade que organizam as relações.

Para este trabalho selecionamos oito excertos da narrativa de apenas um dos sujeitos que constroem a referida pesquisa: Elfo¹. Essa escolha não é arbitrária. Foi Elfo quem trouxe em sua narrativa experiências de si a partir do filme *Beautiful Boxer*. E foram essas narrativas que nos movimentaram a escrever esse texto. Assim, intentamos perpassar por algumas imersões nas *narrativas de si* de Elfo e de sua leitura da narrativa do filme. Interessa-nos propor um diálogo entre a narrativa fílmica e a narrativa de si, a fim de problematizar os processos de (des)subjetivação de uma pessoa que busca se diferenciar do binário feminino/masculino – entendendo subjetividades como sendo “esses modos pelos quais nos tornamos sujeitos, são modos de subjetivação que são construídos ao longo da História” (FERRARI, 2010, p.9). Para tal, recorreremos ao campo teórico dos estudos pós-críticos que tem lançado mão das desnaturalizações dos binários que constituem os sujeitos e possibilitado constituir modos de análise que tomam a linguagem e a cultura como centrais nos processos de subjetivação, contextualizando-os a partir de instâncias diversas que

¹ Nome fictício escolhido pelo sujeito da pesquisa.

participam da invenção dos sentidos sobre o mundo. Assim, interessam os discursos, as narrativas produtoras de realidades, instauradoras de verdades que costuram o tecido do social e da cultura.

Antes de construir esse diálogo nos propomos a uma breve apresentação tanto de Elfo quando de *Beautiful Boxer*. À época da entrevista, que ocorreu em outubro do ano de 2016, Elfo possuía 31 anos, sendo natural da cidade de Juiz de Fora - MG. Possui graduação em Filosofia, mora com a família e foi designada como gênero feminino ao nascer. Durante as conversas, sempre mostrou forte encantamento com as diferenças de gênero e de performances de gênero. Como, por exemplo, quando diz das performances de Drag Queen:

Excerto 1: “Aí minha mãe depois, quando começaram as paradas² aqui em Juiz de Fora. Às vezes minha mãe me trazia pra ver. E eu me encantava com as drags. Eu achava aquilo fantástico. Bem o que eu quero pra minha vida. Eu tinha uns 6 ou 7 anos. Então foi assim, eu sempre tive essa admiração muito grande pelas travestis, pelas drags. E eu queria abraçar, queria tocar, e minha mãe “nããão”. Aí quando minha mãe começou a perceber ela começou a parar de me levar.”
(Elfo – 2016).

O encantamento e a admiração são elementos relevantes para pensar o atravessamento de narrativas entre Elfo e o filme, já que a personagem central da película, ao expressar sua inconformidade com os ditames normativos, encanta-se com um mundo aparentemente distante do que por ela é habitado: o mundo feminino. E é no mesmo sentido de encantamento que Elfo narra suas impressões sobre *Beautiful Boxer*. O filme, de origem tailandesa, foi dirigido por Ekachai Uekrongtham e lançado em 28 de novembro de 2003. Recebeu prêmios de melhor filme, melhor direção e melhor atuação (para Asanee Suwan, protagonista) em festivais como Torino International Gay & Lesbian Film Festival, Thailand National Film Association Awards e Milan International Lesbian and Gay Film Festival (HEITER, 2010). A produção gira em torno da história real de Nong Toom e suas experiências enquanto transexual: um lutador de *muaythai* (boxe tailandês) designado enquanto homem ao nascer, e que decide investir na carreira de lutador e disputar o torneio nacional para ajudar sua família e viabilizar seu sonho de passar por tratamentos hormonais e cirurgias de transgenitalização. O filme apresenta a vida de Nong Toom e sua luta para

² Referência às Paradas do Orgulho LGBT até então organizadas pelo movimento social em Juiz de Fora – MG.

ser e estar no mundo de acordo com o entendimento subjetivo que tem de si mesmo a partir das referências culturais de masculino e, especialmente, de feminino disponibilizadas culturalmente. Temos, portanto, a história contada por Nong no momento em que é entrevistada por um repórter que desejava escrever sobre sua trajetória de vida.

Concluídas tais apresentações iniciais, indicamos que esse texto está dividido em quatro partes: essa introdução, seguida de um debruçar mais demorado sobre a narrativa do filme através do que nos conta Elfo, na qual pensamos alguns atravessamentos generificados de filme-vida; após, passamos a uma leitura da narrativa fílmica e o que ela nos dá a pensar acerca dos processos de subjetivação, mais especificamente de tornar-se um sujeito de gênero feminino. Concluímos com algumas considerações finais sobre as temáticas abordadas.

1. “Ele se torna uma linda mulher dentro do ringue” – atravessando filme e experiências

Durante a conversa com Elfo, enquanto o diálogo caminhava por suas referências culturais, produzimos o questionamento: “*o que você percebe das questões de gênero dentro dessas coisas que você gosta de arte, de cinema? Você vê um viés de gênero e sexualidade dentro dessas produções?*”. Foi então que a experiência de assistir *Beautiful Boxer* foi acionada e narrada. Elfo passou a uma descrição do filme através de cenas, falas e afetações. Selecionamos cinco trechos da narrativa que dizem de cinco momentos do filme. Eles nos servem de base tanto para percorrer a história do filme quanto para pensar as (des)subjetivações dessa experiência de assisti-lo/narrá-lo.

Excerto 2: “Ele é um lutador. Começa com um rapaz procurando ele [o lutador] tipo numa cafeteria aonde ele fazia shows – que no caso já era ela. E ela já tinha ido embora. Então esse rapaz, esse jornalista, vai atrás dela. [...] Aí quando vai ver, o rapaz que tava procurando ela se mete numa confusão e de repente ela chega brigando, bate nos rapazes tudo com um salto alto desse tamanho, 18cm mais ou menos. Batendo e tal. E pega ele e leva pra o tal café onde que ele tava. E então ele começa a perguntar como que foi a vida dela, como que tudo começou. Então ela começa a contar...”.

(Elfo – 2016).

Iniciamos esse debruçar sobre a experiência de assistir/narrar *Beautiful Boxer* com esse trecho não apenas por ele representar o início do filme para Elfo, mas também pela potencialidade que ele traz para a construção desse trabalho: a construção da narrativa de si. O ato de narrar-se é produzido a partir de uma relação. Toda palavra, todo conceito é emergente de um jogo. Jogos que poderão ser o disparador da experiência não apenas para as pessoas que narram, mas também para quem ouve. A pesquisa na perspectiva pós-estruturalista nos territorializa com parcialidades, afetos, sentimentos. Para Cecília Galvão,

a narrativa, como metodologia de investigação, implica uma negociação de poder e representa, de algum modo, uma intrusão pessoal na vida de outra pessoa. Não se trata de uma batalha pessoal, mas é um processo ontológico, porque nós somos, pelo menos parcialmente, constituídos pelas histórias que contamos aos outros e a nós mesmos acerca das experiências que vamos tendo. (GALVÃO, 2005, p. 330).

Narrar é construir uma imagem de si. Cada trecho sobre a qual nos demoramos pode provocar (des)subjettivações em todas as pessoas envolvidas do diálogo. A produção de narrativas compõe com outros dispositivos de autor-reflexão e autoexpressão para a produção de experiências de si pelos sujeitos. Com Jorge Larrosa analisamos que a experiência de si é resultado de “um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade.” (LARROSA, 2002, p. 43). A produção de narrativas participa, portanto, da elaboração de experiências e sentidos sobre si e sobre o mundo. Ao contar sobre o filme, Elfo não apenas descreve as atitudes de uma personagem, mas fala também de si, compondo um atravessamento filme-vida (*Beautiful Boxer* – Elfo). Estamos nos referindo a algo para além das semelhanças de trajetórias de vida e situações, mas ao próprio sentido de construção dessa imagem: uma mulher numa cafeteria na Tailândia contando sua história para um jornalista desconhecido é tão potente quanto uma pessoa contando suas inquietações a um jovem pesquisador numa praça de alimentação de um shopping no Brasil. Com Larrosa (2002) problematizamos esse investimento subjetivo, uma vez que “o que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que constamos a nós mesmos.” (p. 48). O atravessamento filme-vida, Elfo-Nong Toom, se coloca com a operação de contar histórias sempre em relação a outras histórias, que escutamos e lemos, e que,

de alguma maneira, “nos dizem respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas.” (id.).

O trecho da narrativa de Elfo nos direciona também para outra análise. Em pesquisas anteriores (DOS REIS e PINHO, 2016), podemos identificar que, muitas vezes, as pessoas que se identificam como não-binárias acionam os padrões hegemônicos de masculinidade e feminilidade para construir suas performances de gênero. Nesse sentido, ao não se sentirem pertencentes a esses padrões, produzem experiências que denominarão enquanto não-binaridade de gênero. Para a expressão dessa diferença ao binário elas utilizam, por vezes, um movimento de “mistura” dos signos ligados ao feminino e com outros ligados ao masculino. Podemos, assim, pensar a atenção que Elfo dispensa aos detalhes das cenas narradas nessa perspectiva: o salto de “18cm mais ou menos” ocupa o mesmo corpo que os movimentos de briga. Como indica Judith Butler, “quer estejamos nos referindo à ‘confusão de gênero’, ‘mistura de gêneros’, ‘transgêneros’ ou ‘cross-gêneros’, já estamos sugerindo que gênero se move além do binarismo naturalizado” (BUTLER, 2014, p. 254).

Prosseguindo a história do filme, Elfo conta:

Excerto 3: “Eles eram de uma família pobre, humilde e tal. E que tinha uma casinha. E que eram 3 ou 4 irmãos. Até que um dia num jantar ele aparece com a cara toda pintada, e o pai dele tipo olha com uma cara e os irmãos começam a rir e a mãe também. Aí o pai depois conversa com a mãe sobre essa questão. E se realmente ele fosse? A mãe falou assim ‘o que que tem? Vamos acolhê-lo do mesmo jeito’. E isso me fez pensar muitas coisas sabe. E aí o filme vai em toda essa trama.” (Elfo – 2016).

Como já sinalizamos com a narrativa de Elfo do início do texto, a família muitas vezes se configura como um território no qual se afirmam potentes processos de subjetivação. Quando pensamos nos sujeitos que constituem performances, expressões, corpos dissidentes das noções constituídas de normalidade, as famílias aparecem como esses locais de reafirmação das normas e reiteração dos valores hegemônicos, utilizando de mecanismos educativos que visam, nesses casos, vigiar e controlar para corrigir, readequar e, frequentemente, a punir. Caminhando com Michel Foucault, identificamos nas narrativas o caráter regulador dessa instituição: “a família é que vai ser o princípio de determinação, de discriminação da sexualidade, e também o princípio de correção do anormal” (FOUCAULT, 2001, p. 322). Dessa maneira, ela se ca-

racteriza como um instrumento que governa a identidade, os corpos e as relações dos sujeitos.

É a partir das diferentes práticas normativas apontadas por Foucault que a condução é realizada e os modos de ser e estar são regulados. Há correção, por exemplo, quando a mãe opõe resistência ao desejo de Elfo de “abraçar” e “tocar” as drags; ou, na narrativa do filme, quando “o pai dele tipo olha com uma cara e os irmãos começam a rir e a mãe também”. A preocupação do pai com o que Nong Toom é ou será compõe o papel instituído das famílias na educação como modo de incorporação das normas, de naturalização dos comportamentos sadios e normais, o que afeta sobremaneira a constituição das expressões de gênero. Nong e Elfo sabem, desde a infância, que suas performances destoam do esperado, pois isso é apontado por suas famílias.

Entretanto, outra dimensão é acionada por Elfo e produz nova reflexão: o acolhimento. Pensamos que esse acolhimento funciona como uma proposta de pedagogia: “acolher o outro como outro e o estrangeiro como estrangeiro; acolher outrem, pois, em sua irredutível diferença, em sua estrangeiridade infinita, uma estrangeiridade tal que apenas uma descontinuidade essencial pode conservar a afirmação que lhe é própria” (BLANCHOT, 1969, p. 115). Talvez seja a proposta de pedagogia e a descontinuidade (que poderá ser vista como acontecimento, como exploraremos a seguir) que fazem Elfo “pensar muitas coisas”. Assim, podemos pensar em um outro tipo de investimento colocado em ação pelos filmes: a possibilidade de mudança social. Os filmes, assim como o faz *Beautiful Boxer*, podem anunciar outros modos de ser, de se relacionar. O caráter político dos artefatos culturais pode provocar e contribuir com elementos para novas realidades inventadas.

Excerto 4 “E aí ele vai pra um mosteiro, pra ser budista. [...] Aí foi passando. Lá no mosteiro, eles mandam ele ir com um monge pra um lugar. Aí nisso ele vai. E ele guardava um batom dentro da roupa dele, sempre que tava sozinho ele via aquele batom e se imaginava. Ele simplesmente lembrava de quando ele era pequeno, eles foram ver uma luta aí tinha como se fosse uma luta aqui e ali tivesse uma moça dançando. Aí na hora que o lutador bate na cara do rapaz, ele se assusta. E ele se protege como que querendo chorar, aí ele vai ver a moça dançando. Aí ele se encanta. Aí então todo aquele encantamento daquela moça ele leva pra vida dele toda. Ele o tempo todo pensando naquela moça ‘eu queria ser aquela moça’. E aí o mosenhor que seguia ele no caminho virou pra ele e falou assim ‘meu filho, você tem certeza que é esse caminho que você quer seguir?’. Aí ele

perguntou assim ‘qual?’. Aí falou assim ‘você quer ir andando comigo até lá?’. Aí ele falou assim ‘pra falar a verdade, não’. Aí ele falou assim ‘então vai seguir seu caminho, volta pra trás’. Aí ele volta correndo. E a partir daí ele cresce um pouco, conhece uma trans e começa a trabalhar com ela”.

(Elfo – 2016).

A narrativa traz experiências, ainda, que são atravessadas pelo encantamento – tanto quando diz da sua experiência, como quando descreve o filme. O encantamento pela arte que repensa os padrões de gênero e é produzida pela comunidade LGBTTI³; o encantamento da personagem pela dançarina. A arte Drag Queen e a bailarina encantam, fascinam, seduzem. A fala de “*o que eu quero pra minha vida*” no trecho de Elfo sobre sua infância parece ser retomada quando descreve o filme: “*Ele o tempo todo pensando naquela moça ‘eu queria ser aquela moça’*”.

Dialogando com Adilbênia Freire Machado (2014), percebemos que o encontro de Elfo com a arte Drag Queen e o encontro da personagem com a bailarina pode significar um recriar e um reconstruir de mundos: “o encantamento é aquilo que dá condição de alguma coisa ser sentido de mudança política e ser perspectiva de outras construções epistemológicas, é o sustentáculo, não é objeto de estudo, é o que desperta e impulsiona o agir, é o que dá sentido” (MACHADO, 2014, p. 59). A partir do acontecimento de encantar-se, a criança-Elfo e a criança-Nong parecem (re)criar suas possibilidades de existência e darem sentido à sua diferença.

E é exatamente como acontecimento que compreendemos esses momentos. Em perspectiva foucaultiana, podemos compreender acontecimento como “a irrupção de uma singularidade única e aguda, no lugar e no momento de sua produção” (CARDOSO, 1995, p. 59). Ou seja, acontecimento do encantamento pode ser visto como uma ruptura com uma verdade ou uma singularidade, provocando (des)subjetivação no lugar e no momento de sua produção. Com a (des)subjetivação há desvencilhamento de um regime e produção de outras possibilidades de existência. A narrativa fílmica constrói tudo isso de forma muito emblemática: o susto da personagem ao ver a violência no ringue associada ao universo feminino e o encontro com a *moça dançando*, que oferece nova possibilidade de movimentar o próprio corpo.

³ Referência a Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexuais.

Excerto 5: “Aí o irmão dele mais velho cisma de ser lutador. Aí chamou ele pra ir junto e ele foi né. Aí o que acontece: o irmão dele chega lá cheio de marra e tal e os meninos batem no irmão dele. Aí o mestre lá fala “tira a mão dele” e pergunta pro outro “você quer ser lutador?”. Aí ele “eu não, é meu irmão que quer”. Aí ele fala assim “não, mas seu irmão aqui pra gente não dá. Chuta o saco”. Aí ele falou assim: “eu, chutar? Ah, pra mim não dá não”. Aí ele falou “chuta o saco”. Ele chutou. Aí ele falou assim “você fica, seu irmão vai embora”. Aí ele virou e começou a treinar e a treinar, mas ele achava que não ia dar em nada. Só que aí ele virou um dos maiores lutadores de Tailândia.”

(Elfo – 2016).

Contemplamos novo acontecimento: que marca tanto a trajetória da personagem quanto a trajetória de Elfo. Assim como no filme, em parte de sua vida Elfo vai com o irmão a uma academia de luta, onde o treinador propõe um exercício de avaliação. Elfo tem boa aprovação e inicia os treinos. Lançamos olhar a esse trecho pensando nas relações de poder que estão imbricadas (entre irmãos, entre os outros lutadores, entre os treinadores) e, de novo em perspectiva foucaultiana, percebemos que são essas relações que irão gerar as estruturas de significantes para constituir a interpretação de prazeres em forma de desejos. Essas estruturas (ou matrizes) serão as

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

Podemos pensar as práticas de luta enquanto práticas de decifração, reconhecimento e confissão dos prazeres, de rompimento com as regulações impostas a Elfo. No mesmo sentido, trazemos o trecho final do filme que é narrado:

Excerto 6: “Aí nisso ele começa a se maquiuar. Um dia o professor encontra ele maquiando a esposa e ele maquiado dentro do carro. Aí o professor perguntou “você gosta de se maquiuar?”. Aí ele falou “sim”, com muito medo, mas falou. Aí ele falou assim “então tá”. Aí na outra luta dele cobriram a cabeça dele. Aí quando ele chega pra luta ele está todo maquiado. Aí todo mundo começa a rir da cara dele. E tipo “ah bonequinha, vem dar beijinho” não sei mais o que. Fazendo deboches e tal. E nisso ele começa a transição dele dentro do ringue. Então ele se torna uma linda mulher dentro do ringue. E assim, é lindamente lindo. Aí depois, no final do filme já, ele senta de frente pro espelho. Aí aparece ele homem conversando com ele mesmo mulher. Aí ele falando “chegamos a onde queríamos,

agora vou te deixar”. Aí ela fala assim “não, não vá”. Aí ele fala “não, quando você precisar de mim, é só me chamar que eu vou estar aqui.”

(Elfo – 2016).

Essa parte final nos traz de volta a experiência de acolhimento demonstrada pelo professor, mas também a experiência de medo e de abjeção: “*Aí todo mundo começa a rir da cara dele*”. As narrativas de diferença indicam, em alguns momentos, para esse quadro de abjeção: “o sujeito é constituído através da força da exclusão e da abjeção, uma força que produz um exterior constitutivo relativamente ao sujeito, um exterior abjeto que está, afinal, ‘dentro’ do sujeito” (BUTLER, 2000, p. 111). A abjeção diz dos lugares de incômodo, estranhamento, diferença e desajuste. Entretanto, Elfo narra um novo acontecimento no filme: “*E nisso ele começa a transição dele dentro do ringue. Então ele se torna uma linda mulher dentro do ringue*”. Pensamos a narrativa a partir das proposições *queer*: o acontecimento sinaliza um repensar, testar, esgarçar, ironizar e provocar as relações – e seus sujeitos – com novos enquadramentos e possibilidades.

Por fim, ressaltamos a cena do espelho descrita por Elfo como uma negociação de identidades e prazeres. Fazendo relação com as análises de Christian Metz (1980, p. 55) sobre imaginário do cinema e seu diálogo com Lacan, podemos perceber que os processos de identificação por essas mídias podem se constituir de forma primária: uma identificação feita com a tela como espelho da própria experiência. Ainda que as experiências e a identificação de Elfo não tenham se fixado naquela visão espelhada da experiência da protagonista do filme, aquela imagem e aquele momento ficaram guardados à memória e foram trazidos à conversa, produziram subjetivações. O espelho, nesse caso, não refletiria a imagem real, verdadeira, mas traços, linhas que vão compondo um sujeito. Ver-se de outros modos, ver-se em outros corpos, imaginar outros modos de ser. O espelho funciona como dispositivo de voltar-se a si mesmo, rever trajetórias, reencontrar os rastros dos sujeitos que fomos e os rascunhos dos que poderemos ser. A identificação com a imagem, com o filme, se produz na medida em que Elfo preenche um “espacio en médio”, como propõe Fernando Hernández, espaço que “posibilita un encuentro conversacional del que emergen nuevas relaciones y significados” (HERNÁNDEZ, 2012, p. 24). Espaço “em branco” entre as imagens do filme e aquelas construídas por Elfo possibilitaria, assim, estabelecer uma relação tanto de interpretação quanto de

autocompreensão. Importa, nesse sentido, as posições de sujeito que ocupamos ao nos relacionarmos com as imagens. No caso de Elfo, trata-se de um sujeito em processo de questionamento das normas binárias de gênero, um sujeito em processo de resistência ao destino fixado na lógica heteronormativa. Tal relação entre imagens, preenchendo “el espacio del médío”, nos convida, como propõe Hernández (2012), a nos confrontar também com as incoerências, com as ambiguidades e ambivalências, enredando-nos em processos de dessubjetivação.

“Ele se torna uma linda mulher dentro do ringue”? – Construções de gênero

A narrativa fílmica nos conduz pela história de Nong Toom. Com ela podemos acompanhar um processo conflituoso de tornar-se que se expressa em marcas específicas de gênero, pois, como foi dito, apesar de ter sido designado como um menino ao nascer, Nong Toom expressará, desde a infância, o desejo de aproximar-se do que pode ser lido como um ‘outro mundo’, ou seja, o mundo feminino. Um processo de tornar-se que não designa, portanto, um destino previamente fixado, que deveria ser prontamente assumido, mas um processo de negociação com os significados culturais e as relações sociais de gênero, com vistas à sua constituição subjetiva. No atravessamento de experiências consideramos relevante destacar os modos como os processos de subjetivação são regulados pelas normas de gênero— assim é possível que Elfo, uma pessoa que se autoidentifica como não-binária, sinta-se afetada pelas experiências de Nong Toom, cuja constituição como sujeito de gênero tem como referência, a partir do que narra o filme, o sistema binário que organiza o mundo em referências de oposição masculino/feminino. Esse jogo é um elemento constante na narrativa fílmica, desde o mote central, qual seja, um lutador de boxe tailandês femininizado.

Feminizar: ato performativo de gênero, ação do sujeito sobre si, incorporando regulações de gênero instituídas culturalmente como referência para tornar determinadas representações social e culturalmente inteligíveis (BUTLER, 2014). Nong Toom volta-se para si mesmo, intervindo sobre seu corpo: inicialmente com adornos, maquiagens, trejeitos lidos como femininos; posteriormente, após uma trajetória de sucesso no boxe tailandês, reúne a

quantia necessária para a cirurgia de transgenitalização que transforma a materialidade corporal no que parece ser interpretado como modificação chave de sua subjetividade.

Nong Toom pode ser uma ‘mulher’? Essa questão se coloca ao pensarmos no que confere inteligibilidade ao corpo de uma mulher. Seguindo as proposições de Friederichs e Souza (2016), nos perguntamos o que tornaria esse corpo feminino, de que modos Nong precisaria agir, que normas assumir, o que precisaria aparentar? A feminilidade somente poderá ser fabricada à medida que, “entre as disputas dos efeitos de verdades dos discursos” (p. 197), Nong assumir certas normas sociais e culturais vigentes, próprias do tempo em que se passa o filme. São as normas de gênero, portanto, que garantem a inteligibilidade dos corpos, regulando e disciplinando os sujeitos de acordo com códigos de conduta circunscritos ao que é ‘masculino’ e ‘feminino’. Normas que vão se naturalizando, acabando por invisibilizar-se. Assim, “legitima-se um feminino normal”, naturaliza-se atributos como a fragilidade, a delicadeza, a emotividade, o zelo, normas que “acabam por se ‘cristalizar’ e sinalizam estar, desde sempre, nos corpos, fazendo esquecer que para estar ali há uma série de investimentos, treinos, aprendizagens, superações”. (FRIEDERICHS e SOUZA, 2016, p. 198). Nong vai assumindo certa feminilidade e apropria-se dos significados instituídos na cultura da qual é parte, à medida que se afasta de atributos masculinos, até o momento em que se torna insustentável permanecer com a prática do boxe tailandês, já que esse esporte vai de encontro ao que pode ser interpretado como feminino, envolve robustez, força, brutalidade. Podemos pensar que com Elfo, assim como Nong, há também um investimento construção corporal, porém, modificando-o para afastar-se do feminino. Elfo também expressa o desejo pela transformação e o prazer que esse investimento produz:

Excerto 7: “Igual eu te falei, eu comecei a malhar pra perder um pouco de peso e tomando esse inibidor [de hormônio feminino] que eu comecei, eu vou ficar um pouco mais andrôgena. Aí eu pensei “vou adorar!”. Porque vai chegar um pouco onde quero. Foi o que falei, eu quero aumentar um pouco meu tórax, eu quero aumentar mais. Existe só uma coisa que não gosto no meu corpo, que me incomoda. São os seios. Aí eu não penso em fazer cirurgia. Eu malhando, como já é pouco, eu malhando dá pra ficar muito bem. Aí eu decidi fazer isso. E também dependendo da blusa que uso, não dá nem pra notar.”

(Elfo – 2016).

Mesmo que os corpos sejam ordenados em um sistema binário de gênero, a partir dos diversificados processos de normalização e controle, tornando-os inteligíveis como masculinos e femininos, o caráter performativo dos gêneros institui “um espaço contingente, aberto a transformações. Espaço que estabelece possibilidades para tensionar as fronteiras de uma ‘verdade’ de gênero inventada e sustentada por meio de discursos, práticas, relações de poder e instituições.” (FRIEDERICHS e SOUZA, 2016, p. 199). A imagem corporal elaborada por Elfo faz uma composição de elementos que provocam deslocamentos à binaridade de gênero, jogando com delimitações. O prazer em “*ficar um pouco mais andrógena*”, aumentando o tórax, mas mantendo os seios, pode ser pensado como parte das “possibilidades de re-invenção e re-significação através da citação das normas regulatórias dos gêneros em contextos outros” (*id.*, p. 203).

Nong Toom femininiza-se no esporte. Não qualquer esporte, uma modalidade de luta esportiva. Espaço instituído para expressão de certa masculinidade, para a exacerbação da virilidade, da força, da agressividade. Pode habitar esse espaço um corpo em femininização? Pode habitar esse espaço um corpo lido como feminino? Chama a atenção a trajetória de Nong Toom, que pode ser ilustrada numa das cenas finais da película, onde podemos observar do menino à mulher (cena em que ela aguarda o ônibus). A trajetória de um corpo em processo forjado nas fronteiras do binário masculino-feminino. Um corpo que desafia os ditames normativos ao posicionar-se em arenas de certa masculinidade cultuada. Um corpo que, desde sempre, parece mostrar sinais de inadequação.

Nong chega ao centro de treinamento de boxe tailandês acompanhando seu irmão, que expressava fortemente o desejo pela prática esportiva e gabava-se de sua inclinação natural, sua virilidade – já que autoidentificado homem. A partir dos argumentos de Daniel Welzer-Lang pensamos que se estabelece uma valorização das culturas da masculinidade em detrimento do que é construído enquanto feminino: “os homens que não mostram sinais redundantes de virilidade são associados às mulheres e/ou a seus equivalentes simbólicos: os homossexuais.” (WELZER-LANG, 2001, p. 465). O irmão é rapidamente ridicularizado ao fracassar em seu teste inicial de socos e chutes. Ridicularizar é parte do processo de regulação normativa dos gêneros, algo que se potencializa em determinados espaços e situações – como no caso desta cena em

que Nong e seu irmão encontram-se cercados pelos aprendizes de luta e seu mestre. Com o aparente fracasso do irmão, Nong é convidado a testar suas habilidades e o treinador as aprova, convidando-o a integrar-se àquele grupo. Inicia-se ali um processo conflituoso, de negociação e tensão entre o desejo de Nong em ajudar a família e poder realizar seu maior desejo – tornar-se uma mulher – e submeter-se às práticas corporais inerentes ao boxe tailandês.

No entre, no processo de tornar-se, no que parece ser uma trajetória que vai do menino, que se borrava com a maquiagem da mãe à concretização do corpo feminino tão almejado, as tensões se intensificam. No princípio, Nong repudia a violência, não se vê praticando tais ações. Talvez associe a violência a uma masculinidade com a qual não se identifica ou mesmo a uma feminilidade – já que a composição do feminino pode passar por estereótipos de mansidão, calma, submissão, recato. Entremeando narrativas, Elfo, que também se interessou por lutas em determinada fase de sua vida, apresenta-nos possibilidades outras de pensar. Se Nong estabelece para si uma trajetória de progressiva femininização associada às normas de gênero reiteradas em sua cultura, Elfo percorre outros caminhos, assumindo para si atitudes interpretadas como “*bem de menino*” (bater, chutar, morder) e, ao mesmo tempo manter uma “*meiguice de menina*”:

Excerto 8: “Igual, entre as mulheres, entre as meninas tem aquele medo de ‘ah eu vou ser estuprada, alguém vai me pegar’ e eu não tinha isso. Porque se alguém encostar em mim, eu bato. Então eu tenho isso. Se me encostar, se me agarrar, eu bato, eu mordo, eu chuto... não quero saber. Então uma coisa que era assim, bem, uma coisa bem de menino. E ao mesmo tempo eu tinha e tenho a meiguice de menina. E eram coisas que, até pouco tempo, eram estranhas pra mim.”

(Elfo – 2016).

Dois principais elementos se destacam nessa narrativa. Em primeiro lugar a associação da violência com a masculinidade. Como nos diz Daniel Welzer-Lang (2001), as violências contra si e contra os outros existiriam para que os meninos/homens ganhem “o direito de estar com os homens ou para ser como os outros homens.” (p. 463). Uma coisa “*bem de menino*” é ser capaz de usar da força, da agressividade, mesmo que em defesa própria. Ocorre aí uma naturalização da relação entre masculinidade e violência, tanto que é sob essa prerrogativa que ela aparece nos comportamentos de sujeitos femininos. Eis aqui o segundo elemento, ao que parece, a agressividade pode ser um modo de resistir às vio-

lências impostas aos sujeitos femininos, uma resposta a essas violências. Figuraria também como uma forma de resistência a certas normas de gênero que impõem às meninas/mulheres o lugar da fragilidade, da passividade, transformando-as em vítimas constantes. Nong Toom aproxima-se do boxe tailandês, como foi dito, para reunir os recursos que o permitiriam ter outra vida, ser outra pessoa. No entanto, ao assumir uma identidade e uma expressão feminina, após realizar a cirurgia de transgenitalização, as habilidades construídas com a luta não desaparecem. A cena inicial do filme nos mostra Nong enfrentando homens que agrediam o repórter que viria a entrevistá-la, algo que parece instituir um sujeito híbrido, uma composição entre marcas de feminilidade e de masculinidade.

Com o passar do tempo, vislumbrando o horizonte da concretização do processo feminizador, Nong Toom parece adaptar-se ao contexto, às exigências próprias da prática esportiva, constituindo um corpo para a luta. Um corpo que vai conjugar o aprimoramento da musculatura, da força, dos movimentos certos e precisos do boxe tailandês, com uma imagem da feminilidade que marcará a inadequação desse corpo. Após permanecer escondida, essa imagem se revela na cena em que Nong está ao lado da companheira de seu treinador. Destaca-se a diferença com que o mestre percebe sua esposa e Nong – ambos maquiados. Ele simplesmente indaga se ele gosta disso e, com a resposta positiva de Nong, apenas deixa a sala, indicando, para surpresa de todos, uma possível aceitação.

Com os argumentos de Vagner Prado e Arilda Ribeiro (2014) problematizamos o esporte enquanto um mecanismo regulador dos corpos no que tange ao sistema sexo-gênero-sexualidade, no qual um corpo designado como macho ou fêmea no nascimento (até antes de disso, tendo em vista o aprimoramento das tecnologias médicas de visualização dos corpos intrauterinos) necessariamente deverá constituir-se como masculino ou feminino e, por conseguinte, expressarem exclusivamente o desejo heterossexual. O esporte, assim como outras pedagogias, ensina, repete, reitera marcações de gênero nos corpos, reforçando os processos de naturalização, que buscariam nos aspectos biológicos a centralidade para a definição do sujeito inteligível. As práticas corporais esportivas seriam locais de produção da mulher como “sujeito perdedor”, portadora de um “corpo frágil”, em relação ao homem, para quem o esporte seria parte da confirmação de sua virilidade e, por conseguinte, desvinculação dos valores ditos femininos (PRADO e RIBEIRO, 2014, p. 208).

Se na Tailândia é vetada às mulheres a possibilidade de praticar o boxe tailandês (CHAVES e ARAÚJO, 2015), o tornar-se feminino de Nong pode ser lido como desafiador das tradições, tomando um “caráter pedagógico e político”, que faz da sua presença a possibilidade de visibilizar a pluralidade dos corpos, dos gêneros, das sexualidades, como argumentam Carla Grespan e Silvana Goellner (2014, p. 1279). O esporte, enquanto lugar de expressão das tradições, é irrompido por um corpo que, embora em processo de femininização, mantém-se exercendo práticas corporais culturalmente designadas como masculinas. Ao romper com a suposta linearidade do sistema sexo-gênero-sexualidade, Nong Toom vai além de dar visibilidade a outros contornos de feminilidades possíveis, contribui para “revelar a potência do discurso heteronormativo no campo esportivo e fora dele” (GRESPLAN e GOELLNER, 2014, p. 1268).

No mesmo sentido, acreditamos que as práticas esportivas de Elfo, ainda que não se localizem em um campo profissional ou de grande visibilidade, acionam atitudes desafiadoras parecidas às de Nong. Elfo intenta um movimento performático que escape do *exclusivamente feminino* e do *exclusivamente masculino*, fazendo emergir, de dentro do espaço regulatório do esporte, um cenário indefinido, de questionamento e provocação. Wagner Camargo e Carmen Rial (2009) vão defender esses casos de desconstruções de signos performáticos dos corpos em transformação como uma prática de *esporte queer*, acreditando que essa é uma característica da pós-modernidade marcada pelo tensionamento que a indefinição de um corpo assim pode trazer.

Ao mesmo tempo em que esse tensionamento pode produzir um “novo” espaço para a diferença, a multiplicidade e a diversidade que coloque em xeque as limitações de uma ordem binária no esporte, que dê conta da complexidade dos gêneros, sexualidade e corpos, ele poderá produzir também o vislumbre de como as subjetividades marginalizadas pela heteronormatividade poderão ser capturadas para enquadrarem-se dentro dos pressupostos do sistema esportivo padrão. Ficamos, assim, com o mesmo questionamento de Camargo e Rial (id.): “Seria possível uma matriz própria de inteligibilidade das manifestações esportivas LGBT a partir de elementos constituintes do pós-moderno que se oferecessem como novos padrões a serem considerados?” (2009, p. 285).

Considerações finais

Ao lançarmos olhar à narrativa de Elfo e propor um diálogo com o filme *Beautiful Boxer*, intentamos ir ao encontro dos estudos de diferença, identidade e subjetividades. Entendemos que existem alguns atravessamentos filme-vida, Elfo-personagem: as narrativas se confundem, se complementam e, ainda, produzem uma a outra. Um filme que experiencia a transgressão às normas de gênero e a transgressão que experiencia o filme. Trajetórias que misturam dúvidas e dores com prazeres e alegrias, corpos que encantam, que fascinam, que também provocam estranhamentos.

O corpo de Elfo e o corpo da personagem criam fluxo entre si. Assim, vamos ao encontro de Maycon Silva Lopes (2016) quando sinalizamos que parece persistir “uma latente possibilidade de perturbação deste corpo, a ponto dele ser passível de estranhamento, de ser tomado como um algo não familiar, ou um corpo estranho” (LOPES, 2016, p. 6). Se apostamos na potencialidade do encantamento, o fazemos também em relação à potencialidade do estranhamento enquanto (des)subjetivação. Provoações e desestabilizações que poderão dizer de novas experiências, novas possibilidades de existência.

A potencialidade do estranhamento que desarmoniza a ordem binária dos gêneros, desconstrói representações historicamente produzidas, perturbam os efeitos das regulações que normalizam os corpos, coloca em tensão saberes que instituem o normal (GRESPLAN e GOELLNER, 2014). Estranhamento que classifica Nong Toom como inadequado para o espaço ao qual reivindica pertencimento. Estranhamento que não é impeditivo para que a personagem permaneça no universo do boxe tailandês e seja vitoriosa, mesmo que esse espaço seja socialmente atribuído a sujeitos considerados ‘verdadeiramente’ masculinos. A esse respeito, seguimos com as análises de Gresplan e Goellner (2014) ao pensar que as práticas esportivas, assim como as demais práticas sociais, “é um local de disputa de saberes e poderes que definem e delimitam padrões de normalidade sobre a aparência dos corpos, o exercício da sexualidade e a experimentação das representações de gênero.” (p. 1278).

Por fim, estamos falando de processos pedagógicos. De que modos podemos nos colocar no mundo, aprender a ser quem somos, ocuparmos-nos de nós mesmos/as na relação com as normas instituídas e com os riscos e prazeres de confrontá-las? Processos pedagógicos nas experiências vividas,

nas práticas esportivas e no cinema. A pesquisa possibilitou o encontro com sujeitos como Elfo, ressoando para outros encontros, com o filme *Beautiful Boxer*, com Nong Toom. Assistir ao filme é, nesse sentido, envolver-se com uma prática pedagógica, já que com os filmes e a partir deles, continuamente, os sujeitos produzem ou transformam a experiência que têm de si mesmos, ou seja, há uma lógica dos filmes e outros artefatos como dispositivos pedagógicos que contribuem para a construção e mediação da relação do sujeito consigo mesmo. O sentido do “pedagógico” aqui se aproxima do proposto por Jorge Larrosa, mais como uma operação constitutiva, “isto é, produtora de pessoas”, não se limitando a mediação da aprendizagem de algo “exterior”, um corpo de conhecimentos (LARROSA, 2002, p. 37). O caráter pedagógico dos artefatos culturais é sistematicamente ocultado e a relação com os sujeitos no processo de fabricação de uma experiência de si permanece naturalizada e não problematizada. Ao analisarmos o filme percebemos que ele nos apresenta um sentido de realidade em que o caráter pedagógico pode produzir outros contornos. O sentido de verdade do “real” do filme produz algum tipo de relação específica com quem assiste. Como se as pessoas pudessem identificar algo que se aproxime de suas vidas, ou seja, se é vida real, então eu também posso fazer isso na minha vida, também pode ser a minha verdade. A força com que Elfo fala do filme e como ele marca sua vida parece nos indicar isso.

Com este artigo nos propusemos a visibilizar processos pedagógicos com o cinema, problematizando atravessamentos de experiências. Como argumentam Marta Friederichs e Jane Souza (2016), quando se assiste às cenas de um filme, “as personagens eu estão nas telas, por serem efeitos de discursos, contam e ensinam, através de seus corpos, sobre uma determinada época, cultura, relações de gênero, regionalidade. Assim, o cinema se constitui como um potente espaço para tensionar modos de ser e viver.” (p. 196).

Resumo: O artigo se propõe a analisar processos de (des)subjetivação em jogo no atravessamento de narrativas entre Elfo, uma pessoa que se autoidentifica como não-binária no que diz respeito às suas expressões e performances de gênero, e um filme por ela narrado no contexto de uma pesquisa no campo da educação. Trata-se de *Beautiful Boxer* (2003), película de origem tailandesa que apresenta a vida de Nong Too e suas experiências enquanto transexual: um lutador de *muaythai* (boxe tailandês) designado enquanto homem ao nascer, e que decide investir na carreira de lutador e disputar o torneio nacional para ajudar sua família e viabilizar seu sonho de passar

por tratamentos hormonais e cirurgia de transgenitalização. Ensaíamos um diálogo, em perspectiva pós-estruturalista, entre a narrativa fílmica e a narrativa de si, a fim de problematizar os processos de (des)subjetivação de pessoas que lutam para existir em um mundo organizado pelo binário feminino/masculino. Nossas análises nos conduzem a pensar esses sujeitos, os sentidos do que são, suas performances e expressões, envolvidos em processos educativos, para além do que social e culturalmente vem se estabelecendo como 'educativo'.

Palavras-chave: gênero; pessoas não-binárias; cinema; narrativa; processos de (des)subjetivação.

Abstract: The article proposes to analyze processes of (de)subjectivation at play in the crossing of narratives between Elfo, a person who identifies himself as non-binary with his expressions and performances of genre, and a film narrated by him in the context of a research in the area of education. It is *Beautiful Boxer* (2003), Thai film that presents the life of Nong Toom and his experiences as a transsexual: a muaythai (Thai boxing) fighter appointed as a man at birth, and who decides to invest in the career of fighter and compete in the national tournament to help his family and enable his dream of going through hormonal treatments and transgender surgery. We rehearsed a dialogue, in a poststructuralist perspective, between the film narrative and the narrative of itself, aiming to problematize the processes of (de)subjectivation of people who fight to exist in a world organized by the feminine / masculine binary. Our analyzes lead us to think these subjects, the senses of what they are, their performances and expressions, involved in educational processes, beyond what is socially and culturally established as 'educational'.

Keywords: gender; non-binary people; movie; narrative; processes of (de)subjectivation.

Referências

BLANCHOT, Maurice. *Lentretien infini*. Paris: Gallimard, 1969.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, Guacira Lopes (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 09-27.

BUTLER, Judith. Regulações de Gênero. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 42. p. 249-274. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n42/0104-8333-cpa-42-00249.pdf>>. Acesso em 10 mar. 2017.

CAMARGO, Wagner. RIAL, Carmen. Esporte LGBT e Condição Pós-Moderna: notas antropológicas. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*, Florianópolis, v.10, n.97, p. 269-286, jul./nov. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/1984-9851.2009v10n97p271/11387>>. Acesso em: 20 set. 2017.

CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro. Foucault e a noção de acontecimento. *Tempo Social: Revista de Sociologia*. USP, São Paulo, ed. 7, p. 53-66, 1995.

CHAVES, Paula Nunes; ARAÚJO, Allyson Carvalho de. Pensando o corpo travestido etranssexualizado no esporte: uma análise da película *Beautiful Boxer*. *Motrivivência* v. 27, n. 45, p. 219-229, setembro/2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n45p219/30207>. Acesso em: 10 set. 2017.

DOS REIS, Neilton; PINHO, Raquel. Gêneros não-binários: Identidades, expressões e Educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 7-25. 2016.

FERRARI, Anderson. Sujeitos, subjetividades e educação. In: FERRARI, Anderson (Organizador). *Sujeitos, subjetividades e educação*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010, p. 07-18.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2: O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FRIEDERICH, Marta; SOUZA, Jane Felipe de. O corpo feminino: ficções para ser e estar nas telas do cinema. *Textura*, v. 18, n.38, p. 195-214, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/2211/1946>>. Acesso em: 05 ago. 2017.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GRESPLAN, Carla Lisboa; GOELLNER, Silvana Vilodre. Fallon fox: um corpo queer no octógono. *Movimento*, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1265-1282, out./dez. de 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/46216/32479>>. Acesso em: 10 set. 2017.

HEITER, Celeste. *Film Review: Beautiful Boxer*. ThingsAsian.2010. Disponível em: <<http://thingsasian.com/story/film-review-beautiful-boxer>>. Acesso em 19 de julho de 2017.

HERNÁNDEZ, Fernando Hernández y. El lugar de 'em medio': la pedagogía de la cultura visual como espacio de relación y resonancia. In: FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de (Orgs.). *Política e poética das imagens como processos educativos*. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2012. p. 19-36.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 35-86.

LOPES, Maycon Silva. *Notas para uma fenomenologia queer*. Disponível em: <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/1942325/Notas_para_uma_fenomenologia_queer.pdf >. Acesso em: 24 jan. 2017.

MACHADO, Adilbênia Freire. Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas: filosofia africana e práxis de libertação. *Páginas de Filosofia*, v. 6, n. 2, p. 51-64, 2014.

METZ, Christian. *O significante imaginário: psicanálise e cinema*. Lisboa: Horizonte, 1980.

PRADO, Vagner Matias do; RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Educação física escolar, esportes e normalização: o dispositivo de gênero e a regulação de experiências corporais. *Revista de Educação da PUC-Campinas*, Campinas, v. 19, n. 3, p. 205-214, set./dez., 2014. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducao/article/view/2854>>. Acesso em: 10 set. 2017.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Estudos Feministas*, ano 9, v.2, p. 460-482, 2001. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000200008/8853>>. Acesso em: 20 set. 2017.

Recebido em Agosto de 2017

Aprovado em Setembro de 2017

ÁGUAS ENCANTADAS: gênero e sexualidades no imaginário ribeirinho amazônico

ENCHANTED WATERS: gender and sexuality in the imaginary Amazonian riverside

Cláudia Maria Ribeiro

Professora Titular do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras (MG)
e-mail: ribeiro@ded.ufla.br

Imaginário da Cultura Amazônica

Imersa no desejo compreender a possível relação de trocas simbólicas entre a Cultura Amazônica e a Cultura do Mundo na atualidade, privilegiando o campo das Artes e do Imaginário e entrelaçando essas possibilidades com as relações de gênero e sexualidades mergulhei nos estudos mediados pelo professor Paes Loureiro na Universidade Federal do Pará - PA. A obra do autor e de vários outros também subsidiaram a produção de conhecimento: Bourdieu (2015), Danto (2005a, 2005b, 2010, 2015), Deleuze e Guattari (2010), Eagleton (2000), Goldmann (1972), Goodmann (2006), Goodmann e Elgin (1990), Michaud (1999), Moreira (1989), Talon-Hugon (2014). Várias reflexões foram intencionalmente desencadeadas pelo professor Paes Loureiro, responsável pelo Seminário, que objetivou a compreensão da Cultura Amazônica como forma de atualidade no mundo: a civilização do espetáculo, o imaginário no mundo globalizado, o trajeto antropológico, a produção da sensibilidade, a ideia da consciência possível, o livre jogo entre Estética e conhecimento, a construção da “distinção” dos centros hegemônicos face ao regional e periferias, o que é Arte?, o abuso da beleza ou a arte vítima da estética, a atualidade do mito, quando a vanguarda se torna a norma, arte e realidade e realidade da Arte.

A imaginação sempre tem irrigado, inervado, estruturado nossas formas de sociedade, nossos modos de viver juntos, nossos modos de sonhar, que dizem mais sobre nosso próprio segredo do que às vezes queremos

admitir (DURAND, 2003, p. 13). Assim, mergulhar nos segredos do mundo requer acionar a “dimensão estético-poetizante de seu imaginário” (PAES LOUREIRO, 2000c) para mexer e remexer histórias. Veiga-Neto (2012) me inspira a pensar que “É preciso ir aos porões” quando, nesse texto, afirma a importância dos estudos da obra de Bachelard articulando-a com as ferramentas foucaultianas. Veicula como epígrafe um trecho da referida obra: “viver apenas num andar é viver bloqueado. Uma casa sem sótão é uma casa onde se sublima mal; uma casa sem porão é uma morada sem arquétipos” (BACHELARD, 2003, p. 76).

Paes Loureiro (2000c, p. 60) também apresenta referencial bachelardiano quando estuda a cultura amazônica: “é nesse ambiente pleno de instigações à imaginação simbólica que caminha/navega o bachelardiano *homem noturno* da Amazônia. Depara-se este homem noturno com situações de imprecisos limites, de variadas circunstâncias geográficas, que vão motivando a formação própria de uma surrealidade-real”.

Bachelard e sua obra¹ também inundou minhas pesquisas na criação do *Museu Imaginário das Águas, Gênero e Sexualidade* (2014)². Complexidades, ambiguidades, paradoxos assumidos para desencadear problematizações ativando fantasias, reabilitando o estatuto do imaginário, do símbolo, das metáforas imbricadas no cotidiano. Viagens aos porões da casa! “As idas aos porões nos mostram que o mundo social tem história e é bem mais complexo do que nos fizeram supor as metanarrativas iluministas da totalidade” (VEIGA-NETO, 2012, p. 268). O referido museu reuniu obras de arte e sua organização foi instigada pelo referencial de Bachelard, que subsidiou criar os vários temas: Água Purificadora, Água Erótica, Água Protetora, Água Mitológica, Água Especular, Água Indefinida e Água Viva. O mergulho nos estudos da obra de Paes Loureiro incitou-me a navegar pelo que denominei de Águas Encantadas.

¹ A Filosofia do Não e a Poética do Espaço (BACHELARD, 1978), O Direito de Sonhar (BACHELARD, 1985), A Poética do Devaneio (BACHELARD, 1988), O Ar e os Sonhos. Ensaio sobre a Imaginação do Movimento (BACHELARD, 1990), A Terra e os Devaneios da Vontade. Ensaio sobre a Imaginação das Forças (BACHELARD, 1991), A Dialética da Duração (BACHELARD, 1994), A Formação do Espírito Científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento (BACHELARD, 1996a), O Novo Espírito Científico (BACHELARD, 1996b), A Água e os Sonhos: ensaio sobre a Imaginação da Matéria (BACHELARD, 1989) e A Psicanálise do Fogo (BACHELARD, 1999).

² Acessar em: www.fastore.pt/museu.

Águas Encantadas

...como dizia um velho pescador: nem tudo o que existe aparece. Há coisas que existem, mas só aparecem quando querem aparecer. Quando nosso sentimento merece. Certas coisas existem dentro do rio, assim como as que existem dentro da gente. Elas passam o seu encantamento pra nós. Porque no fundo do rio há tudo o que a gente imagina. Mas a gente tem que merecer ver. Se encantar, também, para poder ver... (PAES LOUREIRO, 2011, p. 332).

O autor afirma que as “encantarias” são “espécie de Olimpo submerso nos rios da Amazônia, onde habitam os encantados, os deuses da cultura amazônica” (PAES LOUREIRO, 2008, p. 7). Assim, libera-se a função não utilitária do rio “valorizando a relação deste com o imaginário, em detrimento das funções práticas e de uso que constituem a natureza imediata ou *material* do rio” (PAES LOUREIRO, p. 15). Outro autor que inspira os estudos em tela é Gilbert Durand (1997, p. 18) que diz que o imaginário consiste no conjunto das imagens e relações de imagens que constitui o capital pensado do *homo sapiens* – aparece-nos como o grande denominador fundamental onde se vêm encontrar todas as criações do pensamento humano. O conceito de imaginário é interdisciplinar. Navega pela filosofia, teologia, psicologia, sociologia, etnografia, psicanálise, teorias estéticas, literárias, linguísticas. Paes Loureiro surfa pelas artes como encantaria da linguagem e diz que:

A encantaria é um rio prodigioso, submerso num rio utilitário e pronto a emergir sob o toque do devaneio do caboclo ribeirinho. Pelo devaneio, o caboclo amazônico subverte a realidade do rio, desautomatizando a visão, fugindo à redundância, provocando uma nova contemplação rica de informações e transgressões (PAES LOUREIRO, 2008, p. 16).

Assim, na obra *Cultura Amazônica: uma poética do imaginário*, o autor afirma que toma “como hipótese de trabalho a ideia de que é o imaginário poético-estetizante que preside o sistema cultural na Amazônia” (PAES LOUREIRO, 2000c, p. 40). Nessa mesma obra, que é a sua tese de doutorado, descreve, exaustivamente, o procedimento metodológico – original e pertinente – que temo ser sintética demais ao inseri-lo neste texto, mas ao mesmo tempo, afirmo a importância de fazê-lo. Diante desse risco apresento a ideia do “flanar como um viajante por passagens da vida cultural amazônica” (PAES LOUREIRO, 2000c, p. 17)... “flanar pela cultura amazônica, deter-se aqui e ali, recorrer ao passado, reenviar-se ao presente, distrair-se minuciosamente num

lugar, apressar-se atentamente noutro, em suma, caminhar sem obrigação imediata de um fim” (PAES LOUREIRO, 2000c, p. 17). Na criação e recriação da natureza inspirou-se no conceito concebido por Leonardo da Vinci – *sfumatto*. “Na cultura amazônica está representado pelo devaneio” (PAES LOUREIRO, 2000c, p. 41).

Mergulhada nesse referencial fui subsidiada a articulá-lo com os conceitos de gênero e sexualidades. As relações de gênero, as sexualidades e o imaginário infiltram, atravessam, constituem, estruturam o social. Foucault desafia-nos a pensar a sexualidade como dispositivo:

Um conjunto decididamente heterogêneo, que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas; enfim, o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo, portanto, é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 2011, p. 244).

Meyer e Klein (2013, p. 4) dizem que “as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis, as doutrinas e as políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por pressupostos de gênero”.

Imaginário, gênero, sexualidade e os rios da Amazônia transfigurados pelos caboclos. “Essa mesma dimensão transfiguradora preside as trocas e traduções simbólicas da cultura, sob a estimulação de um imaginário impregnado da viscosidade espermática e fecunda da dimensão estética” (PAES LOUREIRO, 2000c, p. 60, 61).

Essa linguagem erotizada é uma constante na obra de Paes Loureiro. Arte magistral na escrita. Reporto-me a Foucault (1988) quando ele aborda os procedimentos para produzir a verdade do sexo. Um deles é a arte erótica em que:

a verdade é extraída do próprio prazer, encarado como prática e recolhido como experiência; não é por referência a uma lei absoluta do permitido e do proibido, nem a um critério de utilidade, que o prazer é levado em consideração, mas, ao contrário, em relação a si mesmo: ele deve ser conhecido como prazer, e portanto, segundo sua intensidade, sua qualidade específica, sua duração, suas reverberações no corpo e na alma (FOUCAULT, 1988, p. 65, 66).

Flanando pela cultura ribeirinha amazônica Paes Loureiro (2000a) e em tantas outras obras, excita e incita mergulhos na arte erótica das encantarias

da linguagem reverberando no corpo e na alma, o clitóris da selva, os espermatozoides do rio, o hímen, o sêmen, os alvos sexos, as defloradas boiúnas, as vulvas, o útero, o ovário, as mulheres que devoram seus amantes, as cunhantãs masturbando-se, o clitóris da vela que o vento lambe, os machos a foder as suas amas, o silêncio pélvico das águas, a chuva placentária, as vulvas abertas ao gozo, os remos fodendo as nádegas das ondas, os casais que sonhavam cópulas pendentes, as uvas do sexo, o pênis que verga, a chuva sêmen do sol, o peixe que faz amor com a estrela fêmea, putas, proxenetas, prostitutas lésbicas, nudez das manhãs, noite meretriz, galerias de calcinhas desocupadas do sexo, puro amor banhado em gonorreias, úmida felicidade de teu sexo, arambá – órgão sexual da mulher, ergo obelisco o pênis que te banha num repuxo de sêmen, sexo colibri.

Fecundidade de arte erótica, nas prosas e nos versos, inundando mitos, lendas, encantarias que habitam os rios. Esse autor faz emergir significados do rio:

O verbo emergir confere ao rio a significação de lugar de onde as coisas aparecem. É das águas que se emerge. Mesmo o ser é das águas placentárias que evém à vida. Bachelardianamente, pode-se dizer que o rio é o lugar onde a água é água por excelência. O rio é de água. O rio está vestido com a pele das águas, mas também a sua carne e sua alma são de água. Seu corpo é de água. O que nele está mergulhado participa de uma união cósmica. O rio nasce num olho d'água. Significa que o olhar desse olho é líquido. É o olhar das nascentes, o mais antigo olhar, o olhar das origens e de onde o rio nasce. O olhar desse olho é a água corrente no ser do rio. Sendo assim, o rio é um grande olho que olha o céu e que também nos olha. Mas também é um olho que olhamos enquanto ele nos olha. Espelho de água (PAES LOUREIRO, 2000a, p. 194).

Águas especulares que consistem em desafios para os estudos de gênero e sexualidade: tentar analisar os detalhes, as minúcias de temas que são paradoxais, enigmáticos, ambíguos tais como o espelho – que é símbolo da pureza, da verdade, da sinceridade, mas tem a ambiguidade das verdades e mentiras por gerar enganos e imagens deturpadas. Mas, as encantarias transformam o rio em uma realidade mágica. “São inúmeros os mitos que povoam as encantarias amazônicas” (PAES LOUREIRO, 2000a, p. 195). Dentre tantos, a seguir problematizarei a lenda do Boto e de Tambatajá.

O Boto³

O Boto é cantado em prosas e versos; tema de diferentes textos culturais. “É um encantado da metamorfose por excelência, expansão de uma espécie de êxtase dionísíaco, que deixa as mulheres fora de si mesmas, fazendo-as esquecer todas as normas para seguir somente o impulso ardoroso desse ser de puro gozo, de amor sem ontem nem amanhã” (PAES LOUREIRO, 2000a, p. 200). Esse êxtase dionísíaco remete à vida superabundante e efervescente, luxuriante e indestrutível ou não fosse ele o Deus da vinha, da vida vegetal, da humanidade geradora da vida (RIBEIRO, 2011). Dionísio é “o princípio eternamente criativo, eternamente fazendo existir e eternamente me alegrando na transformação das aparências (MAFFESOLI, 1985, p. 10). É uma lógica passional dando vida ao corpo social (MAFFESOLI, 1985, p. 15). Paes Loureiro compôs o Hino Dionísíaco ao Boto (2000d, p. 120):

É o Boto que celebro.
O Boto de roupas brancas filho das águas e do luar.
Ele que um dia surgiu tal resplendor de um sol
No diadema da noite.
Luz no fundo túnel do desejo.
O rio cedeu espumas para que a lua
Em seu tear tecesse a sua vestimenta.
Alvura, brancura, claridade (PAES LOUREIRO, 2000d, p. 120).

Hábil para dançar, aparece nas festas sem ser convidado, elegantemente vestido de branco, seduzindo as mulheres e espalhando o jogo da paixão. Engravida as mulheres mesmo menstruadas – *enluadas* – havendo a aceitação do filho do Boto. “A ultrapassagem da moral reforça o laço ético, porque, ao permitir ao imaginário, ao ludismo e aos fantasmas uma forma de expressão, a teatralidade da desordem relembra tudo o que dá qualidade ao ser/estar junto” (MAFFESOLI, 1985, p. 24). O erótico acha-se no âmago das múltiplas práticas sociais (MAFFESOLI, 1985, p. 28):

³ O boto é um mamífero cetáceo, da família dos platanistídeos e delfinídeos, marinhos e de água doce, que pode alcançar mais de dois metros de comprimento e diâmetro aproximado de 70 cm. Corresponde nas águas doces, ao golfinho ou delfim do mar. Das seis espécies conhecidas, três pertencem à Bacia Amazônica. Destacam-se o boto preto e o vermelho. O boto preto é tido como o que protege. O boto vermelho é o Don Juan das águas, sedutor de moças donzelas e mulheres casadas (PAES LOUREIRO, 2000c, p. 200).

Palavra-templo que te abriga e de onde
Errante sacerdote de Dionísio
Vagas na margem dos rios e do desejo
Polinizados nos lábios que te chamam (PAES LOUREIRO, 2000, p. 123).

Dionísio é ruidoso! “Frente a um tempo histórico dominado pela produção (...) encontra-se um tempo poético e erótico, um tempo do corpo amoroso, um tempo segundo e oculto, em torno do qual se organiza a perduração da socialidade” (MAFFESOLI, 1985, p. 47). Assim é o Boto – orgia que não é reduzida à atividade sexual. Sensualidade na sedução dos olhares. Há interditos? A problemática da coisa proibida aparece na união Boto-rapaz e mulher e na união fêmea do Boto e homem, que são diferentes. “A mulher entrega-se amorosamente ao Boto porque foi seduzida por ele sob figura humana (...) quando ele, mesmo como delfim, olha de perto uma mulher menstruada – *enluada* – existe o mistério, mas não propriamente a violação de um interdito, pois inexistente relação física” (PAES LOUREIRO, 2000c, p. 203). Na união fêmea do Boto e homem “a preferência do caboclo por essa relação decorreria do fato de que o sexo da fêmea-do-boto tem uma conformação muscular interna que se contrai repetidas vezes durante a cópula, provocando a intensificação do prazer” (PAES LOUREIRO, 2000c, p. 202).

Inúmeras são as narrativas que navegam pelos rios da linguagem: homens que prendem as botas para desfrutarem seu prazer; mulheres enciumadas que matam as botas; sexo da bota como amuleto para sedução das mulheres; homens que matam as botas com medo de gerarem filhos monstros; mulheres que engravidam do boto e os homens caçam-no para matá-lo; ele é censurado; as mulheres perdoadas. Não tem fim a fertilidade “daquilo que poderia ser, naquilo que é”.

Tambatajá⁴

A cultura amazônica constitui-se com uma natureza que provoca um imaginário suntuoso. Moreira (1989, p. 172), diz que o “que há de surpreendente e paradoxal nessa paisagem é que ela é ao mesmo tempo presente e

⁴ O tajá é uma planta em torno da qual giram crenças, superstições, abusões, variadas histórias e usos, entre os indígenas e caboclos da Amazônia. São cientificamente denominadas de tinhorões ou calúdios. Popularizaram-se com o nome indígena de táyá: tajá (PAES LOUREIRO, 2000c, p. 263).

inacessível; presente porque é efetiva no patrimônio da nossa espiritualidade, inacessível porque nunca penetra na zona concreta da nossa espiritualidade ou sensorialidade”. Na paisagem cultural dos rios da Amazônia surge outra lenda que pode ser visitada apenas como turista ou como sonhador, como afirma o autor em tela. O sonhador “vai sempre como nativo ou patriota, e somente quando as vicissitudes objetivas vencem-lhe as relutâncias afetivas do apego natal é que ele a abandona, quer dizer, expatria-se. O sonhador só conhece a rigor uma geografia – a que existe na sua sensibilidade e no seu sonho” (Moreira, 1989, p. 173, 174).

Diante dessas ideias minha pergunta é: quais as significações possíveis de se fazer emergir da lenda do Tambatajá?

Uma índia macuxi fugiu da maloca bonita, no rio Surumu, com o filho de um tuxaua taulipang, tribos mortalmente inimigas.

E nunca mais se separaram.

Se ele ia pescar, ela ia também.

Se ela ia banhar-se, ele ia também.

Se ele ia caçar, ela ia também.

Se ela ia para a roça, ele ia também.

Nove meses depois a índia tornou-se mãe.

Mas a criança nasceu morta e a índia não conseguia levantar-se ou caminhar.

E, desde esse dia, nunca mais conseguiu forças nas pernas para andar.

Então o Índio passou a levar a sua amada nos ombros para toda parte.

Um dia saíram pelo campo comendo mangaba e muruci.

O sol foi embora. Veio a lua. Veio o sol. Depois a lua veio. E assim aconteceu durante muitos e muitos dias.

E os dois amantes nunca mais voltaram.

Muito tempo depois, no lugar onde encontraram o arco e as flechas do homem; a tanga, os brincos e a pulseira da índia, crescera um tajá de um verde brilhante, que não conheciam.

Essa planta, que é o Tambatajá ou Tamba-tajá, nascida do corpo dos índios amantes, tem nas folhas uma reprodução vegetal do sexo da mulher e no talo da folha, do sexo do homem (PAES LOUREIRO, 2008, p. 54).

Deleuze e Guattari (1992) poderiam inspirar-me a pensar qual seria o personagem conceitual dessa lenda? Os autores afirmam que pode acontecer que ele “apareça por si mesmo muito raramente, ou por alusão. Todavia, ele está lá; e, mesmo não nomeado, subterrâneo, deve sempre ser reconstituído pelo leitor” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 77). Poderia arriscar a afirmar que é o amor?

O amor aparece diferentemente em muitas culturas: na Grécia Antiga, Império Romano, Antiga Pérsia, Japão Feudal em que, diferentes arranjos históricos concebem diferentes concepções de amor. Nos clássicos, no cristianismo, na sociedade cortesã do século XII, no amor-paixão-romântico dos séculos XVIII-XIX. Quais as histórias de Cleópatra e Marco Antonio; Penélope e Ulysses; Romeu e Julieta; Tristão e Isolda? Da Índia Macuxi e o Índio Tuxaua Taulipang na lenda do Tambatajá? E na atualidade? Será que ainda se mantém a crença medieval no amor verdadeiro como o nascido na Idade Média? Que significações históricas e culturais possibilitam conceber o amor? As novas configurações familiares redundam em amores não só heterossexuais? E os amores homossexuais?

Perguntas que são geradoras de outras perguntas, mas que serão fruto de outras escrituras. Dedicar-me-ei aqui a pensar o que emerge da lenda Tambatajá. Que amor inunda a história desse casal que fugiu para ficar junto? Ambos não se separavam – pescavam, caçavam, banhavam-se, roçavam as plantações – tiveram um filho que nasceu morto e ela ficou impossibilitada de caminhar. E o casal continuou a ir juntos para todos os lugares – ele levando-a nos ombros onde quer que fossem.

Seria pertinente pensar essa lenda acionando o conceito de amizade em Foucault, que a concebe como um modo de vida criativo? O filósofo reporta-se à relação social desenvolvida nos séculos posteriores à Antiguidade em que os indivíduos poderiam dispor “de uma certa liberdade, de uma certa forma de escolha (limitada, claramente), que lhes permitia também viver relações afetivas muito intensas (FOUCAULT, 1984). A índia macuxi e o índio tuxaua taulipang viveram uma relação intensa longe da tribo dela; longe da tribo dele; longe de qualquer tipo de instituição. O filósofo concebeu esse modo de vida – da criação de novas formas de ser – considerando os homossexuais, mas considero ser pertinente para a lenda Tambatajá. O casal inventou “de A a Z uma relação ainda sem forma que é a amizade: isto é, a soma de todas as coi-

sas por meio das quais um e outro podem se dar prazer” (FOUCAULT, 1981). Com isso esse autor indicava a possibilidade de se criar, a partir da amizade – que é uma forma de relação, um modo de vida ao redor do prazer. Ambos consideravam o prazer um do outro. O prazer do outro é algo que pode ser integrado ao nosso prazer, sem referência nem à lei, ao casamento, ou qualquer outra coisa (FOUCAULT, 1995, p. 258).

Nessa relação inventada de A a Z fazia-se presente o cuidado de si e do outro. Relacionamento que encarou os devires. Base sobre as quais pode-se “ser mais fortes do que tudo o que possa acontecer ao longo de nossa existência (FOUCAULT, 2004, p. 388). Depois da fuga, da vivência das idas e vindas pela mata, o casal Tambatajá passa pela dor da perda do filho e pela impossibilidade de caminhar da índia. Houve, portanto, uma nova forma de experienciar a amizade; uma vida compartilhada; espaço da “liberdade e do risco” (ORTEGA, 2002, p. 162).

Prazeres novos; prazeres intensos. Uma existência, a partir da amizade, levando em conta o prazer do outro. A relação do casal fugia das codificações. Exerciam a amizade num processo de autotransformação. Depois de mortos a planta que nasceu onde foram encontrados seus pertences tem nas folhas uma reprodução vegetal do sexo da mulher e no talo da folha, do sexo do homem:

a lenda do amor que não morre, que violenta a *hybris* natural quando transubstancia o humano em vegetal a fim de que ele não morra, perenizando sua vida por um incessante nascer de novo, um vir incessantemente à luz. Esse amor não elimina o que cada um ser é para si, mesmo que a distância que separa os amantes seja por ele suprimida, até que sejam reunidos em uma síntese de opostos, que é o próprio Tambatajá nascido (PAES LOUREIRO, 2008, p. 54, 55).

Na enxurrada de símbolos da cultura amazônica, o que marca um amor devir relacionamento criativo, de amizade como estética da existência? De cuidado de si e do outro? O pênis e a vulva. A relação homem-mulher é a relação sexual genital? O que encharca o imaginário? O que integra esse “contínuo processo de trocas simbólicas com a realidade, tão bem definido por Gilbert Durand, no seu livro de referência onde estuda o imaginário por suas estruturas antropológicas, como trajeto *antropológico* (DURAND, 1984, pg. 38). Não há mudança material sem que haja uma correlata mudança simbólica (DURAND, 1984, p. 28, 29). A relação sexual genital, na tradução simbólica desse amor, recai na não multiplicação dos gestos de simbolização?

Cabe aqui acionar outro conceito da obra de Paes Loureiro (2008, p. 28): a conversão semiótica – “como o movimento de passagem pelo qual as funções se reordenam e se exprimem numa outra situação cultural. A conversão semiótica significa o quiasma de mudança de qualidade simbólica em uma relação cultural, no momento em que ocorre essa transfiguração”. O símbolo representa o objeto – os seres humanos “percebem e abrem o real com o seu clavenário simbólico” (PAES LOUREIRO, 2008, p. 31).

Nas aventuras de sonhar que nos garante o imaginário, na busca de compreensão da realidade, ela é convertida em co-realidade. “Produzir é mudar significações. Criar” (PAES LOUREIRO, 2008, p. 37). E a lenda Tambatajá inspirou a produção de vários textos. A música de Waldemar Henrique é um deles e está em consonância com a análise feita, ou seja, a amizade como estética da existência:

Tamba-tajá me faz feliz
Que meu amor me queira bem
Que seu amor seja só meu de mais ninguém
Que seja meu, todinho meu, de mais ninguém
Tamba-tajá me faz feliz
Assim o índio carregou sua macuxi
Para o roçado, para a guerra, para a morte
Assim carregue o nosso amor a boa sorte
Tamba-tajá... Tamba -tajá... Ah
Tamba-tajá me faz feliz
Que meu amor me queira bem
Que seu amor seja só meu de mais ninguém
Que seja meu, todinho meu, de mais ninguém
Tamba-tajá me faz feliz
Que mais ninguém possa beijar o que beijei
Que mais ninguém escute aquilo que escutei
Nem possa olhar dentro dos olhos que olhei
Tamba-tajá... Tamba-tajá... Ah

Enfim... Não tem fim!

Quisera eu conseguir fazer emergir outros tantos aspectos dessa imensa e intensa narrativa de Paes Loureiro, dos mistérios e das realidades da Amazônia e fazer outros mergulhos nas águas encantadas que banharam-me de

paixão pela poética do seu imaginário – “virtude do homem ético-estético. Não a virtude do equilíbrio amorfo, infecundo e estagnante. Mas a virtude da justa medida ou desmedida da paixão. Paixão que não reprime. Paixão que reconhece o dispositivo ético da razão, mas que se vale da energia vitalista da fantasia” (PAES LOUREIRO, 2008, p. 115).

Paixão, sensualidade, erotismo. Proponho-me a navegar rizomaticamente por alguns trechos de sua vasta obra e puxar um fio aqui, outro ali, lembrando que um rizoma não começa e nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-se, *intermezzo* (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 48). O primeiro fio a ser puxado é a cena da ponte, na obra *Café Central* (2011):

Ela sentou e passou a perna direita por cima do assento. Ficou, como se diz, “a cavalo” e recolheu a curta saia sobre as coxas. Colocou no banco algumas suculentas mangas, “essas mangas são as melhores do mundo”, para que a gente comesse. Insistia comigo “coma, coma, todo mundo aqui sabe que não há melhores do que essas mangas daqui”. As poucas mangas arrumadas entre nós dois, no banco comprido de tábua em que estávamos sentados a cavalo, um de frente para o outro, ficavam entre suas coxas descobertas e eu podia ver sua calcinha branca escondendo a proibida manga talvez ainda não completamente madura (PAES LOUREIRO, 2011, p. 169).

E o texto segue inspirando devaneios pelo cenário de uma ponte sobre o rio. Por entre coxas, mãos e lábios lambuzados de mangas e as lambidas para – higienicamente – deixar limpo o que estava sujo. O texto entrelaçando cenas do *Cântico dos Cânticos*; a experiência excitando e, ao mesmo tempo fazendo brotar a culpa. Nas contradições e paradoxos das expressões das sexualidades.

No Jardim das Delícias da Madame Naty – prostituta personagem do livro *Café Central* – o autor faz-nos penetrar na parte central do tríptico de Hieronimus Bosch:

Espalhados entre roseiras e mangueiras, casais cultivavam jogos amorosos simulando perversões. Atrás de uma touceira, um homem fazia sexo com uma grande abóbora. Ao seu lado, de uma imensa coruja artesanal e oca saíam quatro pernas executando uma dança grotesca. Um homem se masturbava com a cabeça mergulhada na água. Mais à direita, um jovem nu, observado por outros, introduzia flores no ânus do companheiro ajoelhado e apoiado com as mãos no chão, quase a beijar a relva (PAES LOUREIRO, 2011, p. 123).

O Jardim das Delícias descreve o prazer dos sentidos quer seja ao representar o casal dentro de uma bolha ou o casal dentro da concha. Muitas figuras representam jogos de amor e Paes Loureiro (2011) desloca-os para um passeio ao jardim da casa da prostituta, depois de sorver absinto. Bosch retratou o prazer carnal e inúmeras figuras metafóricas ou simbólicas tais como os morangos que são insistentemente evidenciados. Os Espanhóis, ao invés de denominar o quadro de *Jardim das Delícias*, chamam-no de *Jardim dos Morangos*. Parece significativo Bosch conceber a imagem dos prazeres carnisais como a de um grande parque ou uma paisagem de jardim. Durante séculos, o jardim foi considerado o ambiente por excelência para os amantes e os prazeres amorosos. Nos jardins de amor havia sempre flores bonitas, pássaros a cantarem ternamente e, no meio, uma fonte onde os amantes se divertiam e se dedicavam à boa comida e à música. No *Jardim das Delícias* Bosch agregou elementos da iconografia tradicional dos jardins de amor, entre eles, a fonte e as casas de prazer dominando o lago que estão ao fundo do quadro.

Embora o *Jardim das Delícias*, se assemelhe aos jardins de amor, os seus habitantes são muito mais discretos. Raramente saltitam nus ou fazem jogos de amor na água, sendo, no entanto, a associação entre amor e jogos amorosos com a água já frequente nos tempos de Bosch. O quadro de Bosch não mostra nenhuma Fonte da Juventude, mas tais representações inspiraram, sem dúvida, a sua imagem dos prazeres do banho no *Jardim das Delícias*.

Na pintura de Bosch, no lago, homens e mulheres tomam banho em conjunto, mas no plano do meio, os mesmos estão cuidadosamente separados uns dos outros. No pequeno lago redondo só existem mulheres e os homens montam diversos tipos de animais à sua volta. Os jogos dos cavaleiros acrobáticos – um saltando sobre as costas de sua montada – sugerem que estão excitados pela presença das mulheres, uma das quais está saindo da água. Bosch serve-se deste meio para demonstrar a atração sexual entre homens e mulheres, e não é por acaso que o pequeno lago e a cavalgada circulante ocupam o centro do jardim, como fonte e início dos jogos de amor que têm lugar nas restantes áreas. Para os moralistas medievais, que nunca se mostraram muito cavalheirescos neste aspecto, era sempre a mulher que seduzia o homem para o pecado e para a concupiscência, seguindo o exemplo de Eva. Este poder maligno da mulher foi muitas vezes representado, mostrando uma mulher no centro de admiradores masculinos. Mas nos quadros de Bosch, os homens

em vez de dançarem, montam a cavalo. Os animais costumam simbolizar as apetências baixas ou animalescas do homem e as representações físicas do pecado foram muitas vezes mostradas em cima dos variados tipos de animais. No fundo, tanto naquela altura, como agora, montar um animal servia ocasionalmente como metáfora para o ato sexual (Paes Loureiro, 2011, p. 52 a 56).

Mergulhando no rizoma, no emaranhado das escrituras de parte da obra de Paes Loureiro, puxo outro fio do livro *Café Central*. O tempo submerso nos espelhos:

Desde cunhantãzinha mesmo, ainda cheirando a cueiro, que ela, por exemplo, quando ela tinha medo de noite, ela sempre foi muito medrosinha nesse tempo, ele levava ela para dormir na rede dele. Depois levava a menininha pra rede dela. Acontece que ela foi crescendo, toda criança cresce, né, mas continuava com aquele medo. Virge Maria. Era um medo do escuro que ninguém tirava. Eu já achava um abuso. O homem trabalha o dia inteiro, volta cansado, sem ânimo pra nada, e ainda ter que aguentar o medo da filha na hora do descanso” (PAES LOUREIRO, 2011, p. 269).

Esse fio puxado é um convite para a leitura de todo o capítulo: o incesto borbulhante nas entrelinhas. A escrita do autor não aciona os governos exercidos por múltiplas forças, autoridades capazes de vigiar, julgar, marcar a sexualidade e as relações de gênero. Não remete às verdades sobre os sujeitos: o certo e o errado; normal e patológico, decente e indecente, legal e ilegal. Discursos científicos, médicos, morais, religiosos, educacionais, jurídicos que produzem as sexualidades culturalmente. Na poética do autor há uma sutileza na produção do texto.

Não teria mesmo fim as histórias de caboclos e caboclas amazônicas. “Os relatos míticos são marcados por uma erotização, ora insaciável, ora burlesca, mas sempre estetizada” (PAES LOUREIRO, 2000c, p. 231). Assim sendo a obra do autor constitui-se num manancial de possibilidades para problematizações. Sigo desafiada na interlocução com várias outras lendas, dentre elas a lenda de Lara – cuja “longa cabeleira é penteada pelas ondas (...) a lua penteia os belos cabelos da Lara entrelaçados nas ondas do rio. Esse entrelaçamento da cabeleira da Lara com a “cabeleira das ondas” do rio bem demonstra o sentido de epifanização das águas que a Lara representa” (PAES LOUREIRO, 2000c, p. 254). Bachelard (1989, p. 84) diz que “a água que é a pátria das ninfas vivas é

também a pátria das ninfas mortas. É a verdadeira matéria da morte bem feminina.” E reporta-se à personagem Ofélia em Hamlet. Seria essa uma possível intertextualidade?

Finalizo o que não tem fim celebrando a diversidade diversa da Amazônia – outro conceito de Paes Loureiro – que me inundou de águas encantadas na “efervescência de significados, de sobre-sentidos, alegorias, reenvios, sobreposições metafóricas, manifestações do divino nas coisas do cotidiano, da natureza que se corporifica em uma fala como transcendência” (PAES LOUREIRO, 2008, p. 160, 161).

Enfim... não tem fim!

Resumo: Este texto entrelaça imagens simbólicas e comportamentos sociais e, este entretecer de artefatos culturais tem consistido em irresistível desafio para problematizar as relações de gênero e as sexualidades. Nos mergulhos na crítica do que somos, do que nos tornamos, das implicações políticas e culturais de nossas produções de conhecimento experiencio a potência da articulação do imaginário das águas, gênero e sexualidades para incomodar, instigar, incitar, sentir, desafiar agir, refletir sobre as naturalizações, as normatizações, os delírios classificatórios de paradigmas tradicionais. Inundada pela sensibilidade amazônica e sua efervescência de significados usufrui dos estudos da obra do professor Paes Loureiro e as potencialidades dos mergulhos no imaginário das águas foram sobremaneira ampliadas. Iniciei os estudos da cultura amazônica de matriz ribeirinha, concretizada em mitos, artes e seus reflexos nas relações sociohumanas. Quantas histórias, diferenças, conceitos, relações de poder e de resistência encharcaram-me ao contatar a produção teórica de João de Jesus Paes Loureiro (2000a, 2000b, 2000c, 2002, 2008, 2011) nos estudos realizados no Seminário: “A Cultura Amazônica na atualidade da Cultura do Mundo”. Apresento, neste texto, algumas reflexões que me instigaram.

Palavras-chave: imaginário das águas, sexualidade, gênero, mitos

Abstract: This text interweaves symbolic images and social behavior, and, this weave of cultural artifacts has consisted in an irresistible challenge to problematize the relations of gender and sexuality. When diving into the criticism of what we are, what we became, of the political and cultural implications of our knowledge production, I experience the power of the imaginary articulation of the waters, gender and sexuality, to bother, instigate, incite, feel, challenge, act, reflect on the naturalization, regularization, classification delirium of traditional paradigms. Flooded by the Amazonian sensibilities and its effervescence of meanings, the experience of the work of Professor Paes Loureiro and the power of the dives into the imaginary of the waters were largely amplified. I initiated the studies on riverside Amazonian culture, implemented from myths, arts and their reflections on socio-human relations. How many stories, differences, concepts, power and resistance relations have soaked me when contacting the theoretical production of João de Jesus Paes Loureiro (2000a, 2000b, 2000c, 2001, 2008, 2011) in the studies of the Seminar: “A Cultura Amazônica na atualidade da Cultura do Mundo”. I present, in this text, some of the reflections that have instigated me.

Keywords: water imaginary, sexuality, gender, myths.

Referências

BACHELARD, Gaston. *Os Pensadores. Vida e Obra. A Filosofia do Não. O Novo Espírito Científico. A Poética do Espaço*. Seleção de textos: PESSANHA, J. A. M. Tradução: Ramos, J. J. M. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Coleção: Os Pensadores.

_____. *A Água e os Sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. Tradução: DANESI, A. P. São Paulo: Martins Fontes, 1989. Coleção Tópicos.

_____. *A Dialética da Duração*. 2ª edição. Tradução: COELHO, M. São Paulo: Editora Ática S.A., 1994.

_____. *A Formação do Espírito Científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Tradução: ABREU, E. S. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996a.

_____. *A Poética do Devaneio*. Tradução: DANESI, A. P. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *A Psicanálise do Fogo*. 2. Ed. Tradução: NEVES, P. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Coleção Tópicos.

_____. *A Terra e os Devaneios da Vontade*. Ensaio sobre a Imaginação das Forças. Tradução: SILVA, P. N. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *O Ar e os Sonhos*. Ensaio sobre a Imaginação do Movimento. Tradução:

_____. *O Direito de Sonhar*. Tradução: PESSANHA, J. A. M.; RAAS, J.; RAPOSO, M. I.; MONTEIRO, M. L. C. São Paulo: DIFEL, 1985.

_____. *O Novo Espírito Científico*. Tradução: RIBEIRO, A. J. P. Lisboa: Edições 70 Ltda., 1996b.

DANESI, A. P. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BORDIEU, Pierre. *A distinção. Crítica Social do Julgamento*. Tradução: KERN, D.; TEIXEIRA, G. J. R. Porto Alegre: Editora Zouk, 2015.

DANTO, Arthur. *Que es el arte?* Tradutor: URRETA, I. G. Buenos Aires: Paidós, 2015.

_____. *A transfiguração do lugar comum*. Tradutor: PEREIRA, V. São Paulo: Cosacnaify, 2005a

_____. *Após o fim da arte*. Tradutor: KRIEGER, S. São Paulo: Odisseus, 2010.

_____. *El abuso de la belleza*. Tradutor: ROCHA, C. Barcelona: Paidós Estética 37, 2005b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* Tradução: PRADO JR., B.; MUÑOZ, A. A. São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. *Mil Platôs*. v. 1. Tradução: OLIVEIRA, A. L.; NETO, A. G.; COSTA, C. P. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* São Paulo: Editora 34, 1992.

DURAND, Gilbert. *As Estruturas Antropológicas do Imaginário. Introdução à Arquetipologia Geral*. Tradução: GODINHO, H. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Mitos Y Sociedades*. Introducción a la mitología. Buenos Aires: Biblos, 2003.

DURAND, Gilbert. *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. 10. ed. Paris: Dunod, 1984.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. Tradutor: BRANCO, S. C. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FOUCAULT, Michel. De l'amitié comme mode de vie. *Gai Pied*, n. 25, p. 38-39, abr. 1981. Disponível em: <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault>>. Acesso em: 15 de dezembro de 2016.

_____. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *História da Sexualidade – o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, Introdução, 1984.

_____. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução: ALBUQUERQUE, M. T. C.; ALBUQUERQUE, J. A. G. 19. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. (Org.). *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.

_____. *Microfísica do poder*. Tradução: MACHADO, R. 29. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

GOLDMANN, Lucien. *A criação cultural na sociedade moderna*. Tradutor: SILVA, R. R. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

GOODMANN, Nelson. *Linguagens da arte*. Tradutor: MOURA, V.; MURCHO, D. Lisboa: Gradiva, 2006.

GOODMANN, Nelson; ELGIN, Catherine. *Esthétique et connaissance*. Tradutor: PUIVET, R. Paris: L'éclat, 1990.

MAFFESOLI, Michel. *A sombra de Dionísio. Contribuição a uma sociologia da orgia*. Tradução: TRINTA, A. R. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

MEYER, Dagmar Elizabeth Esterman; KLEIN, Carin. *Um olhar de gênero sobre a "inclusão social"*. In: 36ª. Reunião Anual da ANPED, 2013, Goiânia, GO. Disponível em: <www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt23_2576_texto.pdf>. Acesso em 09/12/2016.

MICHAUD, Yves. *Critères esthétiques et jugement de gout*. Nîmes: Éditions Jacqueline Chambon, 1999.

MOREIRA, Eidorfe. *Obras reunidas de Eidorfe Moreira*. Belém: CEJUP, 1989.

ORTEGA, Francisco. *Genealogias da amizade*. São Paulo: Iluminuras, 2002.

PAES LOUREIRO, João de Jesus. *A arte como encantaria da linguagem*. São Paulo: Escrituras Editora, 2008. (Coleção ensaios transversais; 36).

_____. *Obras reunidas*. v. 1. São Paulo: Escrituras Editora, 2000a.

_____. *Obras reunidas*. v. 2. São Paulo: Escrituras Editora, 2000b.

_____. *Obras reunidas. Cultura Amazônica: uma poética do imaginário*. São Paulo: Escrituras Editora, 2000c.

_____. *Café Central. O tempo submerso nos espelhos*. São Paulo: Escrituras Editora, 2011.

_____. *Elementos da Estética*. 3. Ed. Belém: Editora Universitária/UFPA, 2002.

_____. *Hino Dionísaco ao Boto*. Revista Entretexos, Entresexos. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Grupo de Estudo Interdisciplinar em Sexualidade Humana. n. 4, dez 2000d.

RIBEIRO, José Augusto Lopes. *O imaginário educacional da Pós-modernidade*. 56 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade do Minho, Braga, 2011.

TALON-HUGON, Carole. *L'art victime de l'esthétique*. Paris: Nermann Philosophie, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, Anped, v. 17, n. 50, p. 267-282, maio-ago 2012.

Recebido em Agosto de 2017

Aprovado em Setembro de 2017

AMOR E EDUCAÇÃO NAS PROPAGANDAS DO DIA DOS NAMORADOS

LOVE AND EDUCATION ON BRAZILIAN VALENTINE'S DAY ADVERTISING

Anderson Ferrari

Professor do PPGE da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) Mestrado e Doutorado
email: aferrari13@globo.com

Filipe Gabriel Ribeiro França

Doutorando do PPGE da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
Professor de Educação Física da Rede Estadual de Minas Gerais
e-mail: filipe.gfranca@yahoo.com.br

Nathalye Nallon Machado

Doutoranda do PPGE da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Coordenadora Pedagógica e Professora da Rede Municipal de Juiz de Fora

Introdução

Começamos junho, um mês de grandes festejos e datas culturalmente comemorativas, como por exemplo, as festas juninas e o dia dos namorados. Antes mesmo de iniciar o mês somos invadidos por uma série de propagandas comerciais na televisão direcionadas a comemoração do dia dos namorados e o apelo ao consumo que esta data reforça. Esse fato pode passar despercebido para a maioria das pessoas, talvez já acostumada a não prestar atenção as propagandas comerciais ou mesmo já esperar este direcionamento por se tratar do mês de junho – esperado como aquele em que se comemora o dia dos namorados – e a ação de naturalização que estas comemorações fazem conosco. Mas para nós, é diferente, nosso olhar está atento para o que se passa na televisão entendida como espaço de constituição dos sujeitos sendo considerada uma instância pedagógica importante na cultura contemporânea. Mais do que isso, estas propagandas comerciais de TV nos chamam atenção porque estamos interessados e fazemos pesquisas com o objetivo de proble-

matizar algumas modalidades e estratégias discursivas que constituem uma forma pedagógica da mídia. Assim como Rosa Fischer (2012) queremos discutir este “complexo conjunto de estratégias de linguagem, visíveis nos diferentes produtos televisivos, e diretamente relacionadas a modos contemporâneos de constituir sujeitos na cultura” (2012, p. 113).

Segundo Ruth Sabat (2001), é cada vez mais necessário que o campo da educação volte “a atenção para outros espaços que estão funcionando como produtores de conhecimentos e saberes” (2001, p.30). A televisão e tudo que está sendo veiculado nela passa por este investimento na criação, reprodução ou mesmo repetição, de maneira que estamos defendendo essa necessidade de discussão no campo da educação por entender que as imagens e os discursos televisivos nos posicionam e ao fazer isso, são tomados como lugar de formação e condução da vida das pessoas. Esses fatos também chegam na escola, tem impactos nas práticas escolares. Não é raro, no mês de junho, a solicitação de atividades de produção de texto ou de discussão de algum suporte como o tema do amor. A escola dialoga com o cultural, mas este diálogo não significa limitar sua ação na reprodução, de maneira que parece ser importante problematizar as maneiras que crianças e jovens aprendem modos de ser e estar no mundo e que passa pela relação com os artefatos culturais e seus processos de constituição dos sujeitos.

Problematizar é para nós uma forma de fazer pesquisa, uma perspectiva foucaultiana de ação diante do mundo e dos modos de subjetivação dos sujeitos. Para Michel Foucault “aquele que questiona nada mais faz do que usar um direito que lhe é dado: não ter certeza, perceber uma contradição, ter necessidade de uma informação suplementar, defender diferentes postulados, apontar um erro de raciocínio” (2006, p. 223). Problematizar tem a ver com a história do pensamento, tem a ver com a relação entre moral, a busca da verdade pelo sujeito e a relação com o outro. O pensamento nos permite tomar distância das maneiras de fazer ou reagir, dar um passo atrás para transformar em problema algo que não nos chama mais atenção. Essa ação de distanciamento nos convida a transformar o pensamento, a ação e a realidade em objeto do pensamento e de questionamento: porque pensamos o que pensamos? Nossas formas de pensar e agir tem uma história, dizem de uma história do pensamento.

É neste sentido que queremos tomar como foco de problematização dois comerciais sobre o dia dos namorados que foram veiculados na televisão brasileira

no ano de 2017. Estamos defendendo que estes comerciais não apenas veiculam, mas produzem significados e sujeitos. Para isso, vamos focar nossa análise na preocupação em problematizar como estes comerciais incitam os sujeitos a olharem para si, convidam os indivíduos a efetuar, por conta própria ou com a ajuda dos outros, certas ações sobre seus corpos, pensamentos e condutas no sentido de obter aquilo que seria um estado de felicidade. Como a ideia de amor implica numa ação pedagógica sobre si mesmo? Como discursos e imagens de amor estão ligados a ideia de completude, felicidade e de verdade do sujeito?

Podíamos optar por não trabalhar com alguma propaganda em especial, “exigindo” do leitor um exercício de lembrança dos tantos comerciais que já assistiu e que se repetem nos meses que antecedem junho e que dizem do dia dos namorados. Seguramente seríamos capazes de lembrar de alguns que, em certa medida, dizem de uma repetição em torno da presença de casais heterossexuais em cenas do que comumente identificamos como de amor, carinho, paixão e que nos faz querer também estar naquelas relações, uma vez que a ideia de amor é algo ensinado, valorizado, aceito e desejado na nossa cultura. Mas já faz algum tempo que observamos um movimento diferente que nos chama atenção: a presença de filmes que investem em casais homossexuais e, não somente isso, também assumem a propaganda na perspectiva do modo de endereçamento que defende Elizabeth Ellsworth (2001), ou seja, no processo de mudança social, na transformação do sujeito a partir das perguntas presentes no filme: quem eu penso que o espectador é? Quem eu quero que ele seja? Podemos dizer que as homossexualidades surgem como investimento, como fonte de preocupação porque estão inscritas nas relações entre as pessoas, entre aceitação e negação, entre ações de discriminação e respeito, vigilância e experiências, controle e liberdade, preconceito e vivências, enfim, é uma elaboração social que opera em campos de saber-poder que engloba um conjunto estímulos televisivos.

“O poder do toque” e “Caretas para os caretas”

As duas produções que escolhemos – do produto Vick¹ e da vodka Smirnoff² – caminham na mesma lógica de construção, assumindo o amor

¹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=S_lv3x7FJg8>

² Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Td7vtWMSgw8>>

como transformador, tanto dos sujeitos que estão envolvidos nas situações afetivas dos comerciais quanto daqueles que estão assistindo. Essa proposta de transformação pode ser entendida no slogan das empresas: o “poder” do toque e “careta” para os caretas. Dizer do “poder” do toque é assumir o entendimento de que o amor é mais forte que o preconceito e a discriminação. Também pode nos levar a problematizar as relações de poder que organizam as afetividades. Que formas de carinho podem ocupar o espaço público? A proposta de fazer “careta” para os caretas também é uma convocação em atacar o preconceito. Fazer careta é um ataque, uma expressão de desgosto com algo e é assumir um posicionamento pela construção de um mundo melhor que também passa pela defesa de que o amor é maior que o preconceito e quem não acredita nisso merece uma “careta”.

O comercial de Vick – uma empresa que vende produtos ligados a aquecer o corpo, como chás e pastilhas – é construído utilizando a relação entre calor, carinho e amor. Ao final do comercial fica clara a intenção em outro tipo de sociedade e de sujeitos, sejam eles homossexuais ou não. Desta forma, podemos dizer que a composição entre discurso, imagem, sentido, sujeitos e cultura diz de uma época para pensar as condições de emergência de um comercial como este no século XXI, algo impensável a quarenta anos atrás, quando os primeiros grupos gays iniciaram uma ação de organização em torno da desconstrução de imagens negativas das homossexualidades e da construção de imagens positivas para o entendimento das mesmas (FERRARI, 2005). Em certa medida estes comerciais são tributários da luta por visibilidade e orgulho da comunidade LGBTQBT. Não por acaso o setor comercial identifica este potencial econômico desta comunidade e investe empreendimentos diretamente ligados a conquista dos sujeitos homossexuais, o que já foi chamado de poder do “pink money”.

Há uma intenção política com comercial de Vick. Ele inicia com a imagem congelada e focada em duas mãos que se tocam ao fundo, tendo no primeiro plano a frase *“nesse dia dos namorados, espalhe amor e carinho”*. Em seguida inicia-se uma música que contribui para o clima romântico do comercial em que somos apresentados a outras mãos entrelaçadas caminhando pela cidade. Não vemos rostos. Essas imagens de mãos, sem rostos, caminhando pela cidade já nos acionam saberes, ou seja, sabemos a que casais estão reservados os espaços públicos de troca de carinho. Em meio a estes diferentes

casais caminhando, surge a frase: *“Vick apresenta. O melhor do inverno. O calor do toque”*. O foco agora não são mais as mãos, mas os rostos e as trocas de carinho, com toque de lábios, rostos, olhos fechados, suspiros de casais heterossexuais. São casais que estão entregues, sem preocupação e receio em estarem em espaços públicos. A música toma uma direção mais empolgante até o primeiro corte. Uma tela branca interrompe a cena idílica com a frase: *“Mas o inverno de alguns casais é mais frio fora de casa”*. A música pára revelando toda tensão.

Quando voltam as imagens não são mais casais heterossexuais, mas casais de homossexuais em público. Também encontramos a mesma emoção de estarem juntos, os rostos exprimem a mesma paixão que estava presente nos casais anteriores. Mas algo de diferente também compõem estes casais em público. Há um misto de alegria, paixão, vontade de carinho com preocupação, receio, vigilância de quem está passando. As mãos iniciam um movimento de aproximação e interrompem a ação, se afastam. As expressões faciais dão lugar a preocupação, os sorrisos são apagados. A música dá o tom do drama de casais homossexuais em público. Até um novo corte. Novamente a tela branca encerra as imagens: *“Vick acredita que o poder do toque é para todos”*.

A música retoma a emoção e os casais homossexuais estão em outra situação, as trocas de carinho são assumidas em público sem constrangimento, livres de preocupação. Mais do que isso, como um investimento político de visibilidade, algo defendido pelos movimentos sociais como a transformação do sujeito homossexual, uma passagem de vergonha para orgulho. O filme termina com uma tela negra em que está escrito: *“Todos os casais deste filme são reais”*.

O segundo comercial que escolhemos é da empresa Smirnoff, uma produtora de bebida alcoólica. A proposta do comercial segue a mesma lógica do anterior, o investimento no amor de casais homossexuais. A primeira imagem que vemos é um coração e a palavra AMOR em vermelho em primeiro plano e ao fundo partes de corpos sem rostos, na cidade. Como no comercial anterior, em se tratando de uma preparação do dia dos namorados, esta escolha imagética pode conduzir os espectadores ao lugar comum de pensar que se trata de casais heterossexuais. Neste comercial há uma locutora ao fundo que diz: *“O amor é lindo. E livre, né”*. A enunciação revela os casais. Ficamos sabendo que se trata de casais homossexuais.

Mesmo seguindo a mesma lógica de construção do comercial anteriormente analisado, este segundo toma a direção inversa das imagens, iniciando com casais homossexuais em troca de carinho, beijos, toques em público, assumindo a visibilidade sem preocupação. A música é alegre e festiva, rompendo com o clima do amor romântico, mas mantendo o sentido de felicidade que a ideia de amor e de estar com alguém recomenda. Ao longo do filme a palavra AMOR e corações são acionados durante todo tempo. Dando continuidade a lógica do filme, a locutora informa: *“Esses são casais da vida real. Mostrando que o amor é diverso e para todo mundo”*.

Há um movimento intenso no filme, os casais não estão em toques e aproximações lentas como a marca do amor, mas estão eufóricos, intensos, com beijos empolgados, oscilando entre movimentos lentos e rápidos. O movimento dos corpos é interrompido com o congelamento da imagem, fazendo o enquadramento focar nas pessoas que estão passando na rua e olhando, o que é reforçado com a fala: *“Mas espera aí. Ainda tem gente que faz careta para beijos assim. Pois é! Caretas! Relaxa!”*. A imagem de pessoas olhando atravessado para os casais beijando é intercalada com bocas com língua para fora, na expressão infantil de fazer careta.

“Hoje é o dia do orgulho LGBTQ”, anuncia a locutora. Ela ainda provoca, fazendo do comercial um momento de manifestação e convocação para uma ação de reprovação do preconceito e discriminação. A propaganda assume um caráter de movimento social, num sentido político de posicionamento em defesa das homossexualidades. *“A timeline inteira vai se lembrar disso. Quer ver só! Vamos mandar careta para pros caretas. Vamos encher os vídeos de caretas. Sem estresse e com muito amor. Basta postar uma foto com a #carea para os caretas e ajude a lembrar que a gente brilha e brilha muito. Então pra que fazer careta? A gente não morde. Quer dizer, só um pouquinho”*. Um texto evidentemente político no sentido de assumir a defesa das homossexualidades e mais do que isso organizar estratégias de ação, conduzindo sujeitos, tanto homossexuais quanto heterossexuais. Há um direcionamento com o passo a passo do que deve ser feito. Enquanto o vídeo vai organizando a ação dos sujeitos a tela vai apresentando diferentes fotos de caretas, com homens e mulheres com a língua de fora.

A propaganda encerra reforçando o investimento no amor e diversidade. *“Carea para os caretas. Um brinde ao amor. Um brinde a diversidade. Um*

brinde a vida real. Aprecie com moderação, né!". A música alegre segue todo filme, posicionando o espectador, demonstrando que as pessoas que vivem sem preconceito são mais felizes, alegres, coloridos.

Os comerciais como artefatos culturais: o investimento nos sujeitos

Queremos tomar as propagandas comerciais veiculadas na televisão brasileira como artefatos culturais que investem na educação das pessoas reforçando ou alterando formas de relacionamentos, afetividades, constituição corporal, sentimentos, enfim, agindo num processo de ensinar as pessoas a ser e estar no mundo. Nos últimos anos tem aumentando os trabalhos sobre a importância dos artefatos culturais e sua relação com os processos educativos, sejam eles escolarizados ou não, como bem demonstra Rosa Fischer (2012) ao defender a televisão como instância pedagógica na cultura contemporânea.

Tal afirmação – ou suposição – sustenta-se em uma série de investigação que vimos fazendo há alguns anos, com o objetivo de delinear algumas modalidades e estratégias de linguagem que constituiriam ou poderiam indicar um *ethos* pedagógico da mídia. (...) um complexo conjunto de estratégias de linguagem, visíveis nos diferentes produtos televisivos, e diretamente relacionadas a modos contemporâneos de constituir sujeitos na cultura (p. 113).

Por isso, consideramos importante destacar o que são esses artefatos, em que campo conceitual eles nasceram, como vão se estabelecendo como objetos a serem explorados e pesquisados e o investimento que fazem nos sujeitos. Trabalhar com os comerciais de televisão sobre o dia dos namorados diz da definição de amor, de relações afetivas, do que significa estar juntos, o que é um casal. Os comerciais, desta forma, lidam com a prescrição do que dever ser ao mesmo tempo em que também dá lugar a descrição do que é “namorar”. Assim, ao falar de namorados, da ação de namorar, de estar junto e de amar aciona duas maneiras de descrever o amor, a idealista e a realista. Somos chamados a sair do comercial, do que é “ideal”, como prescrição para entrar no real, para pensar nossas vidas, o que queremos no diz respeito as relações de amor.

Por isso, destacamos a importância dos Estudos Culturais para a problematização e a abertura do olhar para as diferentes pedagogias que estão ao nosso redor e nos educam a todo momento, pois “a compreensão de que dife-

rentes artefatos da cultura são produtivos na formação dos sujeitos encontrou nos Estudos Culturais e nas discussões e análises sobre pedagogias culturais fundamentação teórica e empírica pertinente” (COSTA e ANDRADE, 2015, p. 845). Acreditamos que “os Estudos Culturais são um processo, uma espécie de alquimia para produzir conhecimento útil: qualquer tentativa de codificá-los pode paralisar suas reações” (JOHNSON, 2006, p. 10) e suas potencialidades enquanto área de produção de conhecimentos. Porém, algumas possíveis definições são apontadas na tentativa de elucidar o que são os Estudos Culturais. Richard Johnson (2006) nos diz que tais estudos “podem ser definidos como uma tradição intelectual e política; ou em suas relações com as disciplinas acadêmicas; ou em termos de paradigmas teóricos; ou, ainda, por seus objetos característicos de estudo” (p. 19-20). Para nós, o último ponto destacado por Richard Johnson é o que mais nos interessa para problematizarmos os dois vídeos publicitários destacados neste texto.

No Brasil, a partir de meados da década de 1990, visualizamos a aproximação do campo dos Estudos Culturais com a Educação (WORTMANN, COSTA e SILVEIRA, 2015). Tal aproximação aconteceu de forma mais intensa em alguns Programas de Pós-Graduação em Educação da região sul do país, culminando inclusive com a criação de linhas de pesquisa voltadas a investigar as relações entre os Estudos Culturais e a Educação. A existência dessas novas linhas de pesquisa acabou ampliando a curiosidade dos/das pesquisadores/as, levando-os/as além das práticas escolares e pedagógicas desenvolvidas exclusivamente dentro das instituições educacionais, abrindo espaço para o investimento na discussão de pedagogias presentes em outras instâncias culturais, sobretudo, nas mídias.

Inseridos e produzidos culturalmente, podemos dizer que os programas e comerciais de televisão, os filmes, os jornais, as revistas, as músicas, as redes sociais e demais mídias decorrentes da internet constituem-se enquanto artefatos culturais que atravessam a vida contemporânea. Artefatos que educam, produzem saberes e conhecimentos sobre nossas vidas, apontam como devemos ser ou nos comportar e do que e de quem devemos gostar. Os dois filmes, tanto o comercial de Vick quanto da Smirnoff, investem na defesa de toda forma de amor, enfatizando as diferenças como uma marca que nos constitui, de tal maneira que ser contra isso significa ser careta. Há um investimento e apelo para a aceitação, incitando os casais do mesmo sexo a se expressarem em público. Podemos pensar que em grande parte do comercial esquecemos

de que produto se trata. As pastilhas Vick e a vodka Smirnoff passam despercebidas, o que se “vende” é um estilo de vida, formas de ser e estar no mundo diante da diversidade sexual.

Nesse sentido, os artefatos culturais agem enquanto dispositivos que atuam na constituição dos sujeitos. Michel Foucault (2012) nos lembra que um dispositivo “engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. [...] O dito e o não dito são os elementos do dispositivo” (p. 364). Ou seja, o dispositivo é a rede de relações que pode ser estabelecida entre esses elementos, “tem uma função estratégica e está sempre inscrito num jogo de poder e, ao mesmo tempo, sempre ligado aos limites do saber, que derivam desse e, na mesma medida, condicionam-no” (LÓPEZ, 2011, p. 47).

O conceito de dispositivo trazido por Michel Foucault em sua obra pode ser compreendido como um emaranhado de relações que atravessam o indivíduo e a sociedade. Ele comporta linhas de visibilidade, linhas de enunciação, relações de força, processos de (des)subjetivação e de ruptura que se entrelaçam, se misturam, se modificam e também modificam o dispositivo. Este não é estável, é provisório, pois, está em movimento, em transformação. Tal transformação pode ser exemplificada quando voltamos algumas décadas atrás e tentamos buscar na memória publicidades exaltando a multiplicidade sexual. As mídias e seus diferentes artefatos vão aos poucos assimilando as lutas por visibilidade e direitos, sendo pressionados pelos sujeitos e modificando os seus modos de produzir e atingir os diferentes públicos.

Essas relações de poder se manifestam quando estratégias são acopladas ao dispositivo. Essa junção propicia a fabricação de saberes enquanto verdades por meio dos discursos. As frases presentes nos dois comerciais nos dão pistas das “verdades” que a Vick e a Smirnoff querem transmitir ao público. Afirmar que “*o poder do toque é para todos*” e que “*esses são casais da vida real, mostrando que o amor é diverso e pra todo mundo*” coloca em evidência as diferentes formas de se relacionar afetivamente com o outro, rompendo com a heterossexualidade enquanto única possibilidade de expressão e vivência de nossas sexualidades. Assim, podemos observar que “o dispositivo (...) está sempre inscrito em um jogo de poder” (FOUCAULT, 2012, p. 367), estando ligado a configurações de saber que dele nascem e o condicionam.

Ainda explorando o conceito de dispositivo proposto por Foucault e indo além dele, consideramos relevante tomar o dispositivo enquanto instância educativa. Nesse movimento, Jorge Larrosa (1994) se propõe a problematizar o dispositivo como algo pedagógico, que ensina, que subjetiva, que produz um certo movimentar aos sujeitos. Para ele “um dispositivo pedagógico será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo” (p. 57). Observando os dois comerciais, temos um investimento nas mensagens para os sujeitos que os assistirão. Enquanto dispositivos pedagógicos, quais experiências eles podem produzir nos sujeitos? E como que essas experiências atravessam os sujeitos?

Ambas as propagandas fazem questão de deixar bem claro para quem irá assistir: *“todos os casais deste filme são reais”*. Uma afirmação que marca um lugar, tem um posicionamento político, utilizando o artefato cultural como divulgador e revelador do nosso cotidiano. As equipes de produção dos comerciais de Vick e Smirnoff poderiam ter escolhido um elenco aleatório, formado somente por atores sem nenhuma relação com as discussões envolvendo as diferentes maneiras de vivenciar as sexualidades. Mas, não. As duas campanhas são esteticamente bem organizadas e encenadas por casais que sentem na pele diariamente os preconceitos e violências por amarem quem querem em público. Ler ou escutar durante o comercial que aquelas pessoas são reais e passam realmente pelas situações retratadas pode tocar o espectador de alguma forma, agindo como um dispositivo pedagógico, formando-o e provocando uma reflexão sobre si mesmo e suas atitudes com o outro.

Pensando nessas potencialidades educativas, Rosa Fischer (2002) leva o conceito de dispositivo pedagógico explorado por Jorge Larrosa (1994) para os estudos sobre as mídias e seus artefatos, abrindo caminho para o que ela chamou de dispositivo pedagógico da mídia. Para ela

tratar do “dispositivo pedagógico da mídia” significa tratar de um processo concreto de comunicação (de produção, veiculação e recepção de produtos midiáticos), em que a análise contempla não só questões de linguagem, de estratégias de construção de produtos culturais [...], apoiada em teorias mais diretamente dirigidas à compreensão dos processos de comunicação e informação, mas sobretudo questões que se relacionam ao poder e a formas de subjetivação (2002, p. 155).

Assumimos que os processos educativos são amplos e extrapolam os muros das instituições educacionais, uma vez que as mídias e seus artefatos assumem lugar de destaque nesses processos. Com os meios de comunicação aprendemos os modos desejáveis de nos constituirmos enquanto sujeitos, assimilando tais modos ou resistindo e criando formas próprias de existência.

Voltando a analisar especificamente os dois comerciais, podemos dizer que “a tela seria uma das possibilidades concretas de apresentar e constituir a chamada realidade. A tela torna-se uma teia de discursos. Discursos esses que fazem as realidades existirem, persistirem e, por vezes, modificarem-se” (BALESTRIN e SOARES, 2012, p. 90). Modificações que passam pelo estranhamento do outro. No comercial da Smirnoff a careta é a imagem representativa desse estranhamento. Se faço careta é porque algo me incomoda, me tira do lugar, me provoca. É a partir da apropriação da careta feita aos casais homossexuais ao longo da peça publicitária que a empresa também tenta convidar o espectador a refletir sobre seus atos e sobre si mesmo: *“Pra que fazer careta? A gente não morde. Quer dizer, só um pouquinho!”*. Usando de didática e ironia, o comercial mostra que os *“casais da vida real”* não representam perigo algum à sociedade, porém, estão alertas, lutando por seus direitos e resistindo às opressões cotidianas. Assim, vemos que uma imagem isolada, como a careta, não possui o mesmo significado quando se une a outras imagens numa edição de vídeo. A careta passa a ser ressignificada ao longo do comercial. O que era sinônimo de desaprovação, transforma-se em luta política e processo educativo, expressando o movimento de reflexão disparado pelo dispositivo pedagógico da mídia.

Deste modo, vamos pensando nas possibilidades de romper com o que está posto na sociedade e em nós mesmos a partir dos artefatos culturais. Artefatos que tem a capacidade de atingir grandes e diferentes públicos, abrindo espaço para discussões antes inexistentes ou ignoradas há algum tempo atrás. Artefatos que tocam em nossas feridas, nossos afetos e, por isso mesmo, nos cativam e nos convidam a (re)pensar nas nossas existências e no que temos feito com elas. Os vídeos comerciais de Vick e Smirnoff mexem com nossas subjetividades, falam de nós mesmos e de nossas relações com o outro. Produzem processos de (des)subjetivação a partir das imagens que vão sendo exibidas e podem “criar quem sabe novos movimentos que possam extrapolar a tela. Um movimento de pensamento, um pensar em movimento. O que

pode um filme? O que se pode fazer com um filme?” (BALESTRIN e SOARES, 2012, p. 91). Tais questionamentos revelam que trabalhar com artefatos culturais implica em pensar nas particularidades de cada um deles. As duas publicidades destacadas neste texto possuem modos específicos de atingir e tocar o público, utilizando-se de sons e imagens que provocam e convocam os sujeitos a produzirem algo a partir da experiência assistida e vivenciada. É sobre esse endereçamento aos sujeitos que discutiremos adiante.

O amor romântico e os modos de endereçamento nas campanhas publicitárias

Talvez seja importante pensar ou colocar sob suspeita as aproximações entre amor e homossexualidade. Porque investimos, hoje em dia, na ideia de amor homossexual? Quais são as condições de emergência do discurso amoroso nas relações homossexuais e mesmo na definição e aceitação de algumas homossexualidades em detrimento de outras? Recuperando a trajetória de constituição como objeto de investigação, a homossexualidade foi “inventada” no século XIX. (FOUCAULT, 1988). Podemos dizer que somos tributários desta ideia da homossexualidade como invenção ainda hoje, o que explica, em parte, a existência dos dois comerciais. A homossexualidade e os homossexuais são invenções discursivas em disputa.

O homossexual do século XIX torna-se uma personagem: um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida; também é morfologia, como uma anatomia indiscreta e, talvez, uma fisiologia misteriosa. Nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela está presente nele todo: subjacente a todas as suas condutas, já que ela é o princípio insidioso e infinitamente ativo das mesmas, inscrita sem pudor na sua face e no seu corpo já que é um segredo que se trai sempre. (FOUCAULT, 1988, p. 43).

A homossexualidade como uma prática inventada no século XIX deu origem a um entendimento de homossexual diretamente ligado à sua sexualidade como verdade a ser confessada, revelada e buscada no corpo, no desejo e no sentimento. A atração e não o amor era o que marcava esta subjetividade. Ao mesmo tempo, surgiu conjuntamente os discursos de desvalorização desta expressão e marca do sujeito, fortemente atacada e desconstruída no Brasil a partir do final do século XX com o surgimento e fortalecimento dos grupos

organizados em luta pela diversidade sexual. Nesta busca pela valorização e aceitação, a homossexualidade foi se aproximando de valores já aceitos e buscados pela sociedade de forma geral, como por exemplo, o modelo de família monogâmica, a luta pelo direito ao casamento e a ideia de amor romântico. Ousamos dizer que as homossexualidades foram se aproximando do modelo heteronormativo de casamento, família e amor. É esse modelo que está presente nos dois comerciais, apagando outras expressões de homossexualidades, não diretamente ligadas a ideia de amor.

Pouco a pouco fomos constituindo uma espécie de fronteira entre amor e sexualidade. A ideia de amor aceita e que aprendemos a buscar é aquela que define o amor como a atração por uma única pessoa. Para Otávio Paz (1994) o encontro entre amor e erotismo exige duas condições: a atração e a escolha. O encontro diz da atração que experimentam duas pessoas, como algo involuntário. O involuntário absolve a “culpa” e a negação da homossexualidade, visto que entendido como um poder incontrolável que ultrapassa a vontade e escolha dos sujeitos. No entanto, a escolha está o tempo todo presente, como expressão da força e liberdade do sujeito. Destino e liberdade organizam o amor. “Frequentemente considera-se que o amor romântico implica atração instantânea – “amor à primeira vista”. (GIDDENS, 1993, p.51). Essas construções do amor – como destino, liberdade, atração instantânea e involuntária organizam os comerciais e nos prendem a elas como espectadores e sujeitos em construção. Elas não estão somente nos comerciais, mas também são reforçadas por outros artefatos como revistas, romances, filmes, novelas, imagens, enfim, um conjunto de ações discursivas e não discursivas que vão construindo juntas nossa busca pelo amor como resultado de um processo de atração por alguém que pode transformar nossa vida em “completa”.

Entendemos que palavras, imagens e discursos presentes em campanhas publicitárias e também em muitos outros artefatos culturais produzem sujeitos e, nesta produção, os sujeitos se subjetivam, tornam-se quem são por meio das experiências a que estão expostos, aliadas aos contextos sociais, históricos e culturais a que fazem parte. Não por acaso, nos dois comerciais há a intenção de chamar atenção que se trata de casais da vida real. São casais da vida real que vivenciam situações de amor, numa aposta para a aproximação da homossexualidade para a ideia de amor, num processo de aceitação. Segundo Jurandir Freire Costa

Aprender a valorizar o amor como um bem desejável é aprender, ao mesmo tempo, a não duvidar de sua universalidade e de sua naturalidade. Só que a ideia da naturalidade e universalidade da experiência amorosa nada tem de evidente por si mesma. Quando dizemos que o amor é universal, estamos dizendo que sabemos reconhecer em experiências emocionais passadas semelhanças ou idêntidades com experiências amorosas presentes. Mas a capacidade para reconhecer semelhanças ou diferenças em fatos afastados no tempo e no espaço é ensinada e aprendida como qualquer outra. (COSTA, 1998, p.13).

Concordando com Jurandir Costa queremos problematizar a ideia de amor, como algo inventado e que pode ser recriado se considerarmos e julgarmos que assim deve ser. No entanto, nos comerciais que analisamos, esse pensamento parece caminhar na direção oposta, reafirmando a ideia de amor como algo universal. O amor aparece ligado a liberdade, ao poder de transformação dos sujeitos, tanto dos homossexuais quanto os espectadores que, ao assistirem aos comerciais, são incitados a se transformarem em direção a aceitação das homossexualidades como expressão do amor. Amor e liberdade são construídos como dois estados desejáveis dos sujeitos. O sujeito, portanto, não possui nenhuma propriedade essencial, nenhuma origem prévia que o faça ser quem é, pois o sujeito é uma invenção da cultura. Como invenção, o sujeito é levado a entrar no jogo de construção do amor romântico como aquele que é libertador, já que ele é capaz de levar o sujeito ao encontro com sua “verdade”.

Considerando tais questões, podemos compreender o valor e a complexidade que as campanhas publicitárias assumiram na vida das pessoas. Não trata-se de um investimento em vão. E este investimento, que não é gratuito, nos interessa de forma particular, uma vez que estamos envolvidos com problematizações existentes na constituição das subjetividades, processo no qual a mídia possui valor inegável.

Nas subjetividades que vão se constituindo, entendemos que a linguagem ocupa um papel central, a autora Marlucy Paraíso (2014) nos diz que “o sujeito é um efeito de linguagens, dos discursos, dos textos, das representações, das enunciações, dos modos de subjetivação, dos modos de endereçamentos, das relações poder-saber” (p. 31). Neste texto, especificamente, nos toca a importância dos discursos da mídia acerca do amor romântico que, aqui no Brasil, se celebra intensamente em junho, no dia 12, véspera do dia

de Santo Antônio, o santo intercessor dos casamentos, manifestação suprema do amor bem-sucedido, da história romântica que deu certo.

Entendemos, nesta trama que é a constituição das subjetividades, que existem grandes discursos, ou discursos direcionadores como a religião, as ciências médicas e biológicas e aqui é pertinente dizer os discursos midiáticos, que vão sendo incorporados ao cotidiano das pessoas de forma a construir processos, produzindo consensos nas relações sociais em que estamos envolvidos. Estas metanarrativas explicativas acerca das coisas do mundo vão infiltrando-se e subjetivando cada uma das pessoas e cabe dizer, cada uma de uma forma diferente.

Por que torna-se importante dizer de constituição de subjetividades, linguagens e narrativas ao tratarmos de mídia, amor e também de educação? Porque quando dizemos de mídia, artefatos culturais, focando em campanhas publicitárias que circularam por ocasião do dia dos namorados no Brasil, estamos dizendo de todos os elementos anteriormente citados, aliado a um outro fator, que a autora estadunidense Elizabeth Ellsworth (2001) classifica como “modos de endereçamento”.

Quando esta autora nos diz sobre os modos de endereçamento, podemos entender como o direcionamento de algo que é produzido, considerando e focando em um público específico, daí termos condições de problematizar acerca das produções que nos chamaram a atenção e nos trouxeram até aqui, produzindo esta escrita.

Assim como os sujeitos, a cultura, as produções, a história, etc. o amor também não é algo sobrenatural e dado essencialmente na vida das pessoas. O amor é uma construção social, que na contemporaneidade ganhou contornos fortes, que o ligam ao sucesso, à plenitude, ao prazer e à realização. Nem sempre foi assim. Se voltarmos na história teremos inúmeros exemplos de formações familiares baseadas em acordos comerciais, trocas de favores e arranjos familiares que nem de longe sinalizavam para a ideia do encontro de almas que nutrem um sentimento em comum e que juntas seguiriam a vida e formariam uma família. Foram vários os momentos que a humanidade viveu e que nos trouxe ao que hoje nos é apresentado como amor. Semanticamente o amor é definido no Minidicionário Aurélio da Língua Portuguesa como:

Sentimento que predispõe a desejar o bem de outrem; sentimento de dedicação absoluta de um ser a outro, ou a uma coisa. Inclinação ditada por laços de família; inclinação sexual forte por outra pessoa. Afeição, amizade, simpatia. O objeto do amor (2001, p. 39-40).

Temos também tantos exemplos na literatura. Tomo como exemplo duas escritoras: Adélia Prado (2011) e Fernanda Young (2005), ao falarem do amor em suas obras. Na sequência, vejamos o que estas mulheres dizem sobre o amor:

O amor me fere é debaixo do braço,
de um vão entre as costelas.
Atinge meu coração é por esta via inclinada.
Eu ponho o amor no pilão com cinza
e grão de roxo e soco. Macero ele,
faço dele cataplasma
e ponho sobre a ferida (2011, p.83).

“Estar apaixonado é olhar através da pessoa e com isso
perdê-la”,
somente a lâmpada que ilumina o amor traz a realidade de
volta.

Quantos dias perdi você, olhando para mim, dentro do seu
corpo.

Enfiando-me em ti, e tu em mim, para revogar a dor de Sermos Dois - e Dois
sempre tão longe... [...] (2005, sem página) .

Sentimentos de dor, pertencimento e encontro são os modos de endereçamento que as escritoras encontraram para dizer sobre o amor nestas obras específicas. Foram escolhas feitas, levando em consideração fatores que a elas eram importantes. O que daí deriva, não é mais competência das autoras, uma vez que “o espectador ou a espectadora *nunca* é, apenas ou totalmente, quem o filme pensa que ele ou ela é” (p. 20). Assim disse Elizabeth Ellsworth (2001) acerca de produções cinematográficas, mas que são bastante pertinentes para os poemas que escolhemos e também as campanhas publicitárias que dão a tônica deste artigo. Voltando ao Vick e à Smirnoff e aos dias dos namorados, podemos deduzir que seu modo de endereçamento primeiro foi com o intuito de despertar o consumo. Entretanto, como as mídias podem incentivar o consumo de seus produtos considerando parcelas específicas da população? Como podem despertar empatia entre possíveis consumidores de forma que

escolham esta ou aquela marca? O dia dos namorados passa a ser um marco importante no direcionamento das campanhas que as empresas apresentaram, investiram no discurso do amor possível a todos e todas, independente de onde seu desejo aponta.

Elizabeth Ellsworth (2001) nos chama a atenção para o fato de que “todos os modos de endereçamento ‘erram’ seus públicos, de uma forma ou de outra” (p. 44); não há garantias das formas como as pessoas irão receber esta ou aquela peça publicitária. Para um casal gay, pode haver o conforto de ver sua história retratada; para aqueles e aquelas que estão sozinhos/as, a ideia do amor romântico pode ser incômoda ou insistente; para nós educadores pode ser uma bela oportunidade de problematizar as formas como os artefatos culturais afetam a constituição das subjetividades. Não há controle. Continuando, Elizabeth Ellsworth esclarece:

De fato, se fosse possível obter ajustes perfeitos entre as relações sociais e a realidade psíquica, entre o eu e a linguagem, nossas subjetividades e nossas sociedades seriam fechadas. Completas. Acabadas. Mortas. Nada a fazer. Nenhuma diferença. Não haveria nenhuma educação. Nenhuma aprendizagem (2001, p. 56).

Embora não haja garantia da ação de mudança social nas pessoas que assistiram a esses comerciais, há um nítido investimento em trazer para vida pública algo que durante muito tempo estava essencialmente destinado à vida privada. Esse movimento que pode parecer novo – de colocar a vida das pessoas no domínio público – e também de reivindicar este espaço como de todas as formas de expressão, também reforça um processo absolutamente antigo, porque data da modernidade, que é a defesa do amor romântico. Nos comerciais que analisamos o amor está vinculado a liberdade, ambos sendo desejados. O amor apaixonado tem sido sempre libertador, dotado de tal força que é capaz de modificar as pessoas, gerando uma quebra na rotina e nas formas de pensamento. Neste sentido, o que buscamos aqui foi colocar estas questões em jogo para pensar as relações de saber-poder que estão organizando nossos modos de subjetivação e nos constituindo sujeitos de determinadas formas de amar, ser e estar no mundo. Apostamos que trabalhar com educação é colocar isso sob suspeita para que possamos ser capazes de inventar outras formas de expressão e de nos constituir.

Considerações finais

Ao final estamos defendendo que a televisão é um espaço educativo e, mais do que isso, estamos defendendo um sentido de educação como uma diversidade de processos, espaços, saberes, produções e ações que no seu conjunto formam sujeitos. Por esta definição, queremos pensar que educação não é o que acontece somente nas escolas, mas no encontro das escolas com o mundo ao seu redor, de maneira que adquirimos saberes ao assistir televisão, ao ir ao cinema, a navegar pelas redes sociais. Saberes que dialogam, se chocam ou se encontram, se reforçam ou se conflitam com outros saberes. É nesse jogo que vamos nos tornando o que somos. Neste intuito de olhar para outros espaços como educativos, tomamos comerciais do dia dos namorados como locais de ensinar e aprender. Minimamente de ensinar e aprender a relação com o cultural que nos colocam estas datas como “naturais”, de maneira que ao nos trazer a ideia de amor e relação entre duas pessoas vão nos convidando a nos construir nestas lógicas. Escolher analisar o amor nos comerciais de televisão, assim como optar por descrever qualquer outro fato ou eventos humanos, de acordo com uma perspectiva teórica qualquer, significa definir formas de olhar para o mundo e como se organiza as motivações emocionais para as decisões e pensamentos com consequências distintas. Mas não podemos esquecer que os comerciais vão mais além e não se limitam a falar somente do amor, mas de uma forma de amar específica, o amor entre pessoas do mesmo gênero, um amor adjetivado, o amor homossexual. Assim, defendemos em nossa análise que o amor foi uma forma ou uma estratégia argumentativa para dizer o que somos ou devemos ser no que diz respeito ao amor, tanto os homossexuais quanto as demais pessoas de outras orientações que eventualmente assistiram aos comerciais.

O investimento nas mídias é forte e constante, uma vez que há o conhecimento de sua potência na vida das pessoas. Falar do amor como os comerciais descrevem, ou seja, do ponto de vista que mistura o idealismo e o realismo é uma forma de valorizar a experiência amorosa de forma geral. Poderíamos dizer que esta valorização do amor é do cultural, está presente em diferentes contextos sociais e fortemente marcada nesta data que foi criada para comemorar e consumir o amor. Talvez porque o amor esteja diretamente ligado a ideia de completude, a uma experiência emocional que tem como a grande função nos tirar da solidão. Os casais que aparecem nos comerciais

estão felizes de estarem juntos, evidenciando que um completa o outro, que não estão mais sozinhos. Essas relações estão associadas ao amor e são desejadas. Este conhecimento chega às escolas e invade o cotidiano das pessoas, daí a necessidade de repensarmos constantemente na educação que ocorre nos vários espaços nos quais circulamos e que nos subjetivam. Mas o amor também tem outra virtude que é o respeito e ternura pelo outro. Esse também é outro investimento presente nos comerciais. Mesmo que não estejamos numa relação afetiva homossexual, somos chamados a respeitar o outro, a respeitar relações de ternura, afeto, carinho e amor.

Desse modo, acreditamos na potencialidade da sintonia existente entre educação, comunicação e conseqüentemente as mídias. Uma sintonia que aponta modos de ser sujeito na sociedade contemporânea, por meio de um universo de imagens que nos atraem, capturam e educam. Esses processos educativos atuam na (re)construção de nossas condutas, nos levando a pensar sobre o que temos feito conosco e com os outros. Isso implica em ir além do ato de simplesmente enxergar as imagens ou as campanhas publicitárias, e sim, tê-las como ferramentas que podem nos tirar do lugar e nos subjetivar de alguma forma, inclusive assumindo-as enquanto dispositivos que possam atuar na promoção das diferenças e no combate às violências e exclusões.

Resumo: Nas semanas que antecedem o dia 12 de junho, comumente “comemorado” e construído como o dia dos namorados, somos invadidos por comerciais na televisão na intenção de vender seus produtos apelando para esta data em que a ideia de amor está fortemente presente. O amor e a educação se encontram nestes comerciais nos conduzindo a problematizar a televisão como uma instância pedagógica na cultura contemporânea. A partir destas ideias, vamos tomar dois comerciais em que a presença de casais homossexuais é o foco para discutir algumas estratégias discursivas e imagéticas que estão sendo utilizadas para construir ou indicar um *ethos* pedagógico da televisão diretamente ligado aos modos de subjetivação. Para essa discussão nos inspiramos na perspectiva pós-estruturalista que toma os sujeitos como produção discursiva atravessada por relações de poder, de maneira que a presença destes modos de existir na televisão interpela o cotidiano dos sujeitos, participando da construção de suas subjetividades. Na organização do artigo vamos, inicialmente, trabalhar com a televisão como artefato cultural para pensar seu papel nos processos educativos contemporâneo em que este espaço visual investe numa educação do olhar e dos sentidos. Em seguida queremos nos deter no conceito dos modos de endereçamento, uma teoria e política do cinema, para discutir o investimento num tipo de sujeito homossexual. Unindo essas duas intenções centrais queremos fazer estas discussões a partir do atravessamento com a relação entre amor e educação.

Palavras-chave: amor, homossexualidades, televisão, artefatos culturais, subjetividades.

Abstract: During the weeks prior to June 12th, usually “celebrated” and built as the Brazilian Valentine’s Day, we are invaded by TV commercials aiming to sell products by appealing to this date when the idea of love is strongly present. Love and education meet in these commercials con-

ducting us on discussing the TV as a pedagogical tool in contemporary culture. From these ideas, we are going to analyse two commercials where the presence of homosexual couples is the focus to build or indicate a pedagogical *ethos* from television, directly connected to the modes of subjectivation. For this discussion we are inspired by the post-structuralist perspective that understands subjects as discursive productions crossed by power relations, in a way that the presence of these means of existing on the television interpellates the subject's routine, joining in the construction of their subjectivities. On this paper organization we are going to, initially, work with the television as a cultural artefact to think its role in the contemporary educational processes in which this visual space invests an education of the look and the senses. Afterward we want to halt on the concept of Mode of Address, a cinema theory and politic, to discuss the investment in a kind of homosexual. Bringing these two central intentions together we want to make these discussions based on the crossing between love and education.

Keywords: love, homossexualities, television, cultural artefacts, subjectivities

Referências

BALESTRIN, Patrícia Abel; SOARES, Rosângela. "Etnografia de tela": uma aposta metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marluce. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 87- 109.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 07-76.

COSTA, Jurandir Freire. *Sem fraude nem favor: estudos sobre o amor romântico*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

COSTA, Marisa Vorraber; ANDRADE, Paula Deporte de. Na produtiva confluência entre educação e comunicação, as pedagogias culturais contemporâneas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 2, mai./ago. 2015, p. 843-862.

FERRARI, Anderson. "Quem sou eu? Que lugar ocupo?": Grupos gays, educação e a construção do sujeito homossexual. Tese de Doutorado UNICAMP, Campinas: Programa de Pós-graduação em educação, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. 4ª edição revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

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, jan./jun. 2002, p. 151-162.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, Michel. Polêmica, Política e Problematizações. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 225-233.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 25ª ed. São Paulo: Graal, 2012.

GIDDENS, Antony. *A transformação da intimidade: sexualidade, amor & erotismo nas sociedades modernas*. São Paulo: editora da UNESP, 1993.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 7-131.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 104-131.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. O conceito de experiência em Michel Foucault. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, jul./dez. 2011, p. 42-55.

PARAÍSO, Marlucy Alvez. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann & PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). *Metodologias de pesquisas Pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 25-47.

PAZ, Octávio. *A dupla chama*. São Paulo: Siciliano, 1994.

PRADO, Adélia. Amor Violeta. In: *Bagagem*. Rio de Janeiro: Record, 2011, p. 83.

SABAT, Ruth. Pedagogia Cultural, Gênero e Sexualidade. Florianópolis: *Revista dos Estudos Feministas*, 2001, p. 9-21.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, jan./abr. 2015, p. 32-48.

YOUNG, Fernanda. *Dores do amor romântico*. Rio de Janeiro: Ediouro Edições, 2005.

Recebido em Julho de 2017

Aprovado em Setembro de 2017

A EMERGÊNCIA DA “IDEOLOGIA DE GÊNERO” NO DISCURSO CATÓLICO

THE EMERGENCY OF “GENDER IDEOLOGY” IN CATHOLIC DISCOURSE

Amanda da Silva

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná

Pesquisadora do Laboratório de Investigação em Corpo, Gênero e Subjetividade na Educação (LABIN)

Maria Rita de Assis César

Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR

Coordenadora do LABIN (CNPq/UFPR)
e-mail: mritacesar@yahoo.com.br

“Ideologia de gênero” e a Conferência Episcopal Peruana

Um dos discursos mais correntes nas bases conservadoras que defendem a retirada de termos ligados ao gênero e à orientação sexual dos Planos de Educação, embasa-se no que alguns políticos têm chamado de “ideologia de gênero”¹. Esses setores ultraconservadores unidos a diversos grupos religiosos colocam seus alvos de ataque nos movimentos sociais e nas produções acadêmico-científicas que defendem questões referentes às populações historicamente excluídas. Esse processo de ataque e de desqualificação das demandas LGBT é facilitado, uma vez que tanto os movimentos sociais quanto os grupos acadêmicos sofrem com disputas internas. Por sua vez, os grupos conservadores apresentam um discurso unificado: através de dogmas e posições religiosas eles dizem que prezam pela proteção da família – aquela família nuclear, consagrada no matrimônio e no arranjo pai, mãe e filhos – e que por meio de projetos e políticas públicas para diversidade (principalmente as no âmbito

¹ Por entender que esse meta-conceito (CÉSAR, 2016) foi produzido para deslegitimar os estudos de gênero e as demandas do movimento LGBT, a expressão “ideologia de gênero” será sempre grafada entre aspas.

educacional) se tem imposto às crianças uma ideologia baseada em princípios antinaturais e antifamiliares. Ou seja, o que tem sido chamado de “ideologia de gênero” nada mais é do que um ato antidemocrático, que fere a laicidade do Estado e tenta deslegitimar toda uma área de conhecimento reconhecida e relevante para as práticas educacionais.

Nesse sentido, a primeira referência, em um documento oficial, ao termo ideologia ligado ao conceito de gênero, aparece em 1998 em uma nota intitulada “*La ideologia de género: sus peligros y alcances.*”² emitida na Conferência Episcopal do Peru. O documento é dividido em onze tópicos e ao longo de suas dezesseis páginas discorre sobre a existência de uma natureza humana, originada em uma lei natural completamente imutável, criada por Deus e comprovada cientificamente pela biologia, demonstrando como os “defensores de uma ideologia de gênero” promovem uma desconstrução da família, da educação, da cultura e da religião. (CONFERÊNCIA EPISCOPAL PERUANA, 1998). Segundo eles, esse movimento ideológico dominou os Estados Unidos da América e tem alcançado os países menos desenvolvidos, o que acaba afetando a população. A carta traz o argumento de que por falta de informação as pessoas podem não compreender os perigos e os alcances desse movimento a favor do gênero. O que seria comprovado, por exemplo, com a grande quantidade de materiais educativos que abordam esse tema e têm sido difundidos em colégios e universidades de prestígio. (CONFERÊNCIA EPISCOPAL PERUANA, 1998).

Além disso, o documento aponta a IV Conferência Mundial da Organização das Nações Unidas sobre a Mulher, realizada em setembro de 1995 em Pequim na China, como o lançamento de uma forte campanha de convencimento e difusão do que eles chamam de uma nova “perspectiva de gênero”. A direção da conferência da Organização das Nações Unidas (ONU) definiu que o conceito de gênero permitiu “passar de uma análise da situação da mulher baseada no aspecto biológico para uma compreensão das relações entre homens e mulheres como produto de padrões determinados social e culturalmente, e portanto passíveis de modificação.” (ONU, 1995). Frente a essa definição do conceito de gênero, a nota peruana passa, a todo o momento, a reforçar a existência de um homem e de uma mulher naturais que apresentariam, respectivamente, uma essência masculina e outra feminina. Nesse caminho, gênero seria outra forma,

² “A ideologia de gênero: seus perigos e alcances”. Para uma análise mais aprofundada deste documento ver (COELHO; SANTOS, 2016).

“uma maneira mais educada” de dizer sexo. Ou seja, gênero é entendido por eles como sinônimo de um sexo exclusivamente biológico.

Para os apaixonados defensores da “nova perspectiva”, não se devem fazer distinções porque qualquer diferença é suspeita, má, ofensiva. Dizem ainda que toda diferença entre o homem e a mulher é construção social e, por conseguinte, precisa ser alterada. Buscam estabelecer uma igualdade total entre homem e mulher sem considerar as naturais diferenças entre ambos, especialmente as diferenças sexuais; mais ainda, relativizam a noção de sexo de tal maneira que, segundo eles, não existiriam dois sexos, mas sim muitas “orientações sexuais”. Com efeito, os mencionados promotores do “gênero” não encontraram melhor opção do que declarar guerra à natureza e às opções da mulher. No entanto, é evidente que nem toda diferença é má, nem muito menos irreal. Tanto o homem quanto a mulher – criados à imagem e semelhança de Deus – têm suas próprias particularidades naturais que devem ser colocadas à serviço do outro, para alcançar um enriquecimento mútuo. Isto – claro está – não significa que os recursos pessoais da feminilidade sejam menores que os recursos da masculinidade; apenas significa que são diferentes. [...] Não obstante, diante da evidência de que estas diferenças são naturais, os promotores da “nova perspectiva” não questionam suas teorias, preferindo mais atacar o conceito de natureza. (CONFERÊNCIA EPISCOPAL PERUANA, 1998, *online*).

Já no primeiro tópico desta nota fica claro que, desde o início, esse movimento conservador se constituiu de uma forma muito bem organizada e planejada, uma vez que eles listam conceitos específicos da área dos estudos de gênero – como hegemonia, desconstrução, patriarcado, heterossexualidade compulsória, orientação sexual e homofobia – para alertar a população de que a utilização dessas palavras está ligada a essa “nova perspectiva de gênero” que, segundo eles, é contra a natureza. Eles ainda conhecem, de maneira detalhada, os programas de estudos feministas de colégios e universidades norte americanas e seus textos-base. Além disso, entram em contato, estudam e até chegam a citar, produções acadêmicas como *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* de Judith Butler (2013), *Compulsory heterosexuality and lesbian existence* de Adrienne Rich (1993), entre muitas outras, para atrelar o que eles têm chamado de uma “nova perspectiva de gênero” a uma agenda feminista que, segundo eles, não teria a intenção de melhorar a situação da mulher e sim de separá-la do homem, fazendo-a crer que seus interesses são incompatíveis com os de sua família.

Esse movimento fica mais perceptível quando a nota traz a discussão de ideias como natureza e papéis socialmente construídos. Para eles, os promoto-

res dessa “nova perspectiva” estariam utilizando o termo papéis para distorcer as discussões, mas o que pode ser percebido nessa passagem é uma lógica – adaptada aos interesses de quem se coloca contra ao que tem sido chamado de “ideologia de gênero” – semelhante à utilizada por Judith Butler (2013) no conceito de performatividade.

“papel” se define primariamente como parte de uma **produção teatral na qual uma pessoa, especialmente vestida e maquiada, representa um personagem** conforme um roteiro escrito. O emprego do termo “papel” ou da expressão “papéis desempenhados” transmite necessariamente a sensação de **algo artificial que é imposto a uma pessoa**. Quando se substitui “papel” por outro vocábulo – tal como “vocação” – põe-se de manifesto como o termo “papel” afeta nossa percepção de identidade. Vocação envolve algo autêntico, não artificial, um chamado para ser o que somos. Respondemos à nossa vocação para realizar nossa natureza ou desenvolver nossos talentos e capacidades inatos. (CONFERÊNCIA EPISCOPAL PERUANA, 1998, *online*, grifos meus).

Para demonstrar a diferença entre os vocábulos “papel” e “vocação” a nota traz o exemplo da maternidade. Segundo eles a mulher não representa o papel de mãe, ela é uma mãe. Uma vez que a maternidade é uma vocação feminina, onde a tradição e a cultura exercem certo tipo de influência sobre a relação mãe-filho e sobre o modo como a mulher cumpre as responsabilidades colocadas pela maternidade, mas de nenhum modo essas duas instâncias criam mães, já que a maternidade é uma capacidade inata da mulher. (CONFERÊNCIA EPISCOPAL PERUANA, 1998).

Mais adiante, a nota, apoiada em Dale O’Leary³, faz uma diferenciação

³ Nascida em 1941 Daele O’Leary é uma escritora e jornalista norte americana amplamente citada por fundamentalistas brasileiros. Dentre suas publicações destacam-se dois livros: “*One Man, One Woman: A Catholic’s Guide to Defending Marriage*” e “*The Gender-Agenda: Redefining Equality*”, onde ela lista cinco princípios que guiam os “ideólogos de gênero”, são eles: a abolição das diferenças entre homens e mulheres e a abolição da maternidade em tempo integral; acesso livre a contraceptivos, ao aborto e promoção do comportamento homossexual; educação sexual para crianças e jovens e abolição dos direitos dos pais sobre seus filhos; obrigação de emprego lucrativo para todas as mulheres; desprezo da religião. Ela ainda aponta que os “ideólogos de gênero” estão firmemente presentes nas universidades e no governo e que uma batalha pelo senso comum poderia ter sido facilitada se o perigo dessa ideologia tivesse sido descoberto mais cedo. Para ela “Os ideólogos de gênero promovem a ideia de que todas as diferenças são construções sociais artificiais que podem e devem ser eliminadas para que homens e mulheres possam participar de todas as atividades sociais em números estáticos iguais. A realidade biológica feminina ou masculina não deve ter nenhum reconhecimento social. Assim, a primeira demanda dos ideólogos de gênero foi o acesso ilimitado ao aborto, uma vez que o peso da gravidez cai apenas sobre a mulher (o aborto permite que homens e mulheres façam sexo sem levar em conta uma criança).

entre um “feminismo da igualdade” e um “feminismo de gênero/feminismo radical”, onde o primeiro estaria ligado à uma crença de igualdade legal e moral entre sexos e o segundo pregaria a ideia de que a mulher está presa a um sistema patriarcal de opressões.

as “feministas do gênero” consideram que quando a mulher cuida de seus filhos no lar e o marido trabalha fora de casa, as responsabilidades são diferentes e, portanto, não igualitárias. Então vêem esta “desigualdade” no lar como causa de “desigualdade” na vida pública, já que a mulher - cujo interesse primário é o lar - nem sempre tem tempo e energia para se dedicar à vida pública. [...] Ademais, as “feministas do gênero” insistem na desconstrução da família não só porque - segundo elas - escraviza a mulher, mas ainda porque condiciona socialmente os filhos para que aceitem a família, o matrimônio e a maternidade como algo natural. (CONFERÊNCIA EPISCOPAL PERUANA, 1998, *online*).

Aqui é importante esclarecer que essa comparação realizada ao feminismo radical está ligada à segunda onda do feminismo dos anos 60/70 e não ao feminismo TERF (*Trans-exclusionary radical feminism*) ou *radical feminism* (RadFem).⁴ Nesse sentido, uma primeira onda do feminismo, que abrange o final do século XIX e boa parte do século XX, é caracterizada pelo movimento sufragista (mulheres lutando pelo direito de votar).

A próxima demanda foi a redefinição do casamento, assim a diferença não sexual não deveria importar e dois homens ou duas mulheres poderiam chamar seus relacionamentos de casamento. Apesar das evidências contrárias, os ideólogos insistem que as crianças não precisam de uma mãe e de um pai. Recentemente, tem se dito que a biologia deve ser irrelevante e que um homem, que faça ou não faça alterações cirúrgicas, pode decidir que ele é uma mulher e usar banheiros e vestiários femininos. Não espere consistência lógica daqueles que começam negando a realidade.” (tradução minha) para saber mais acessar: < <https://goo.gl/J3akUt> > acesso em 15 Abr 2017.

⁴ Langnor (2017) faz um panorama histórico da constituição do movimento feminista retratando contextos políticos brasileiros e estrangeiros que demonstraram a união das lutas das mulheres. Nesse percurso, a autora mostra como o movimento feminista universitário contemporâneo (no contexto da Universidade Federal do Paraná) encontra conexões temporais e espaciais com a história do movimento feminista e, ao mesmo tempo, se distancia de algumas características e pautas anteriores, o que faz surgir novas práticas feministas e outras formas de organização. Essas novas práticas deram origem a várias vertentes como o feminismo radical, o feminismo interseccional, o feminismo liberal... Desta maneira, por meio de entrevistas aos coletivos feministas universitários, a autora identificou que a transexualidade – além da classe e da aceitação de homens – é um dos elementos centrais de divisão entre os grupos: “[...] seja quando da formação inicial do grupo, em que as participantes iniciam um novo grupo porque querem incluir a transexualidade como uma das pautas fundantes em sua organização, ou, a posteriori, quando o grupo já formado se divide por divergências quanto à aceitação da transexualidade como pauta. Neste caso, o coletivo ou grupo permanece interseccional e algumas participantes deixam de compô-lo e passam a buscar outros grupos que não incluam a transexualidade”. Esse grupo que exclui mulheres trans* é conhecido também pela sigla em inglês TERF (*Trans-exclusionary radical feminism*).

Já na segunda onda do feminismo, por volta dos anos 60 e 70, começa a surgir o feminismo radical com o objetivo de se diferenciar de um feminismo que estava voltado às mulheres brancas, de classe média e heterossexuais. As mulheres dessa época faziam a crítica a uma identidade muito bem definida do feminismo e a um essencialismo da categoria mulher, uma vez que essa substancialização do feminismo, esse sujeito do feminismo não as representava. Nesse momento o sujeito mulher começa a ser fragmentado, o horizonte do ser mulher é multiplicado, surge o feminismo negro, lésbico e latino.

Já em uma terceira onda do feminismo, com Judith Butler e outras diversas autoras, a identidade mulher é colocada em questão. Em outras palavras, em um primeiro momento tem-se o ser mulher como algo dado, em um segundo momento acontece uma multiplicação desse ser mulher e, em um terceiro momento, – com Judith Butler e posteriormente prolongamentos com a teoria *queer* – o ser mulher começa a ser algo sujeito a questionamentos. Recentemente, pós Judith Butler e pós teoria *queer*, há a constituição de um conjunto de feministas que é profundamente contrário ao questionamento que desessencializou o ser mulher. É uma espécie de feminismo que propõe a volta de um essencialismo e de uma constituição do sujeito, onde o ser mulher é tão essencial que a mulher trans*⁵ não é reconhecida por esses coletivos. Essas “novas feministas radicais” se apropriam de um arcabouço teórico produzido pelas feministas dos anos 60 e 70 para justificar seus posicionamentos, e, por esse motivo é muito importante esclarecer esses dois sentidos da palavra radical quando ela vem acompanhada do feminismo. (LANGNOR, 2017)

Assim, para a nota, as “feministas de gênero” teriam o objetivo de desconstruir a sociedade em cinco pontos principais: a masculinidade e a feminilidade, as relações familiares, as ocupações e as profissões, a reprodução humana e a educação. A partir dessa ideia, a agenda dessas feministas teria como ponto essencial a promoção da livre decisão em dois assuntos: a reprodução e o estilo de vida. Onde o primeiro seria a expressão chave para

⁵ Por mais que o termo trans*, com asterisco no final, ainda preserve relações com as políticas identitárias, ele tem a intenção de ser menos excludente e mais fluído, surgindo como um termo guarda-chuva que abarca as identificações de gênero que não se enquadram na compulsoriedade do sistema sexo-gênero. Para saber mais consultar: <<http://transfeminismo.com/>> Acesso em: 27 out. 2015.

o aborto e o segundo estaria ligado à promoção das sexualidades fora do matrimônio, como o lesbianismo e a homossexualidade. (CONFERÊNCIA EPISCOPAL PERUANA, 1998). Essa agenda impulsionalista, então, o direito de casais de lésbicas a conceberem filhos por meio de inseminação artificial e a adotar legalmente os filhos de suas parceiras. Deste modo, as feministas de gênero “[...] não apenas propõem estes tipos de aberrações como também defendem o “direito à saúde” que, para o bem da verdade, se afasta por completo da verdadeira saúde do ser humano.” (CONFERÊNCIA EPISCOPAL PERUANA, 1998, *online*). Ainda segundo a nota, esses novos direitos propostos pelas “feministas de gênero” promoveriam o aborto de um ser humano não nascido e, sobretudo, o direito de determinação da identidade sexual. Para eles,

Isto é mais preocupante ainda quando se leva em conta que para as “feministas do gênero” existem cinco sexos. [...] A “liberdade” dos promotores do “gênero” para afirmar a existência de cinco sexos contrasta com todas as provas científicas existentes, segundo as quais somente existem duas opções a partir do ponto de vista genético: ou se é homem ou se é mulher; não há absolutamente nada, cientificamente falando, que esteja no meio. (CONFERÊNCIA EPISCOPAL PERUANA, 1998, *online*).

Assim, no que diz respeito a esse documento, o “feminismo de gênero/radical” é apontado como um sistema fechado que não aceita argumentações, uma vez que “não se pode apelar para a natureza, nem para a razão, nem para a experiência ou para as opiniões e desejos de mulheres verdadeiras porque segundo as feministas de gênero tudo isto é “socialmente construído”.” (CONFERÊNCIA EPISCOPAL PERUANA, 1998, *online*). Esse feminismo teria, ainda, influências do Marxismo, porém, o foco se deslocaria dos problemas econômicos para atacar a família e a natureza, com o objetivo de desconstruir a sociedade e a educação e “impulsionar a agenda homossexual-lésbica-bissexual-transsexual e não os interesses das mulheres comuns e correntes”. (CONFERÊNCIA EPISCOPAL PERUANA, 1998, *online*). Fica claro aqui, que esse feminismo definido por eles como um “feminismo de gênero” forma a base do que eles têm chamado de “ideologia de gênero”, e que a “falta de informação das pessoas” (CONFERÊNCIA EPISCOPAL PERUANA, 1998, *online*) tem sido usada como justificativa para espalhar cada vez mais ódio contra aqueles que não seguem os considerados bons padrões cristãos.

Outras referências

O catolicismo apresenta forte influência no que diz respeito à construção de uma ideia de “ideologia de gênero” através de princípios surgidos já desde a publicação da Carta Encíclica *Humanae Vitae*, em 25 de Julho de 1968 pelo Papa Paulo VI, que trazia a postura da igreja em relação a algumas medidas ligadas à sexualidade humana. Dentre essas medidas, destacavam-se o aborto, a esterilização e os métodos artificiais de contracepção. Para isso, esse documento considerava que o amor conjugal deveria ser fiel, total e exclusivamente fecundo, uma vez que “a Igreja ensina que qualquer ato matrimonial deve permanecer aberto à transmissão da vida.” (PAULO VI, 1968, *online*), já que “o matrimônio e o amor conjugal estão por si mesmos ordenados para a procriação e educação dos filhos” (PAULO VI, 1968, *online*). Por mais que essas questões já tivessem sido abordadas anteriormente na Encíclica *Casti Connubii* (escrita pelo Papa Pio XI em 1930), em pronunciamentos do Papa Pio XII e na Encíclica *Mater et Magistra* (escrita pelo Papa João XXIII em 1961), foi apenas na carta *Humanae Vitae* que se instituiu, além de um método para lidar com as questões da sexualidade, uma visão de família formada por um homem e uma mulher e que incluía, necessariamente, filhos.

Com essas influências, o pontificado do Papa São João Paulo II foi marcado por diversas investidas no campo da sexualidade, dentre elas podemos destacar a carta Encíclica *Evangelium Vitae* e a criação da Jornada Mundial da Juventude. A primeira tratava do valor da vida humana, versava especialmente sobre a dignidade do embrião, que, segundo o documento, deveria ser protegido em sua total integridade desde os primeiros minutos de sua existência, visto que ao se reivindicar o direito ao aborto, a liberdade humana ganhava um significado perverso, dando lugar a um poder absoluto sobre os outros e contra os outros, o que se constituía em uma morte da verdadeira liberdade. Ou seja, tratava do embate entre o que o Papa denominou de “cultura da vida” e “cultura da morte” (JOÃO PAULO II, 1995).

Já a Jornada Mundial da Juventude é um evento, criado em 20 de dezembro de 1985, que acontece até os dias de hoje em cidades escolhidas pelo Papa. Esse evento pode ser considerado um trabalho de evangelização dos jovens com objetivo de conquistar novas gerações de católicos. A edição de 2013 da Jornada Mundial da Juventude foi sediada no Brasil e conduzida

pelo Papa Francisco. Nessa ocasião foram distribuídos, a todos os participantes inscritos, um manual de bioética⁶ – elaborado pela fundação francesa Jérôme Lejeune e aprovado pela Comissão Nacional da Pastoral Familiar da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil – que, em seu conteúdo, condenava o aborto, o uso da pílula anticoncepcional, a inseminação artificial, a eutanásia, a adoção de crianças por casais do mesmo gênero e a “ideologia de gênero”.

Ainda em 2013, a Conferência Episcopal Portuguesa emitiu uma Carta Pastoral, intitulada “A propósito da ideologia do gênero” que trazia ideias centrais para a constituição do discurso em torno dos perigos da “ideologia de gênero”.

Difunde-se cada vez mais a chamada ideologia do gênero ou *gender*. Porém, nem todas as pessoas disso se apercebem e muitos desconhecem o seu alcance social e cultural, que já foi qualificado como verdadeira revolução antropológica. Não se trata apenas de uma simples moda intelectual. Diz respeito antes a um movimento cultural **com reflexos na compreensão da família, na esfera política e legislativa, no ensino, na comunicação social e na própria linguagem corrente**. (CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, 2013, *online*, grifos meus).

Por mais que o documento também apresente a ideia de que a “ideologia de gênero” tem se aproveitado da desinformação das pessoas sobre o real significado do gênero para disseminar seus ideais que ameaçam as crianças, a família e a instituição matrimonial, ele traz deslocamentos importantes. O primeiro diz respeito ao uso da linguagem, que ainda não tinha sido abordado em documentos anteriores:

Vem-se generalizando, a começar por documentos oficiais e na designação de instituições públicas, a expressão *gênero* em substituição de *sexo* (*igualdade de gênero*, em vez de *igualdade entre homem e mulher*), tal como a expressão *famílias* em vez de *família*, ou *parentalidade* em vez de *paternidade e maternidade*. Muitas pessoas passam a adotar estas expressões por hábito ou moda, sem se aperceberem da sua conotação ideológica. Mas a generalização destas expressões está longe de ser inocente e sem consequências. Faz parte de uma estratégia de afirmação ideológica, que compromete a inteligibilidade básica de uma pessoa, por vezes, tendo consequências dramáticas: incapacidade de alguém se situar e definir no que tem de mais elementar. (CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, 2013, *online*, grifos do autor).

⁶ Disponível em: < <https://goo.gl/EQChrN>> Acesso em 06 Abr 2017.

O segundo deslocamento é trazer como principal ponto de preocupação as legislações que, para eles, tem permitido que a “ideologia de gênero” se dissemine e ganhe força, inclusive, no ensino:

Os planos político e legislativo são âmbitos de penetração da ideologia do gênero, que atinge os centros de poder nacionais e internacionais. Da agenda fazem parte as leis de redefinição do casamento de modo a nelas incluir uniões entre pessoas do mesmo sexo (entre nós, a Lei nº 9/2010, de 31 de maio), as leis que permitem a adoção por pares do mesmo sexo (em discussão entre nós, na modalidade de co-adoção), as leis que permitem a mudança do sexo oficialmente reconhecido, independentemente das características fisiológicas do requerente (Lei nº 7/2011, de 15 de março), e as leis que permitem o recurso de uniões homossexuais e pessoas sós à procriação artificial, incluindo a chamada maternidade de substituição (a Lei nº 32/2006, de 26 de julho, não contempla a possibilidade referida). Outro âmbito de difusão da ideologia do gênero é o do ensino. Este é encarado como um meio eficaz de doutrinação e transformação da mentalidade corrente e é nítido o esforço de fazer refletir na orientação dos programas escolares, em particular nos de educação sexual, as teses dessa ideologia, apresentadas como um dado científico consensual e indiscutível. Esta estratégia tem dado origem, em vários países, a movimentos de protesto por parte dos pais, que rejeitam esta forma de doutrinação ideológica, porque contrária aos princípios nos quais pretendem educar os seus filhos. Entre nós, a Portaria nº 196-A/2010, de 9 de abril, que regulamenta a Lei nº 60/2009, de 6 de agosto, relativa à educação sexual em meio escolar, inclui, entre os conteúdos a abordar neste âmbito, sexualidade e gênero. (CONFÉRENCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, 2013, *online*).

A importância da linguagem, percebida por eles já nesse momento, vai ser fundamental para a valorização e aceitação dos discursos que marcaram as justificativas de retirada dos termos ligadas ao gênero no contexto de aprovação dos Planos de Educação no Brasil. Desse modo, mais adiante, a carta continua a trazer as ideias de uma natureza biológica dos sexos, da família (no singular) como célula básica que conduz a vida e da realização plena por meio da comunhão do matrimônio, alegando que a “ideologia de gênero”

nega que a diferença sexual inscrita no corpo possa ser identificativa da pessoa; recusa a complementaridade natural entre os sexos; dissocia a sexualidade da procriação; sobrepõe a filiação intencional à biológica; pretende desconstruir a **matriz heterossexual** da sociedade (a família assente na união entre um homem e uma mulher deixa de ser o modelo de referência e passa a ser um entre vários). (CONFÉRENCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, 2013, *online*, grifos meus).

Essa ideia da complementariedade entre o homem e a mulher na instituição matrimonial apresenta muita semelhança com os argumentos trazidos no documento do Conselho Pontifício para a Família, intitulado “Família, matrimônio e uniões de fato”, publicado em 2000. Para esse documento a “ideologia de gênero” é sustentada pelo feminismo e tem um poder desestruturador do matrimônio. (VATICANO, 2000). Este documento utiliza, ainda, um termo importante – que foi perseguido e excluído da redação dos Planos de Educação – a identidade de gênero (ou identidade genérica em algumas traduções).

A partir da década 1960 a 1970, certas teorias (que hoje os expertos costumam qualificar como “construcionistas”), sustentam não somente que a identidade genérica sexual (“gender”), seja o produto de uma interação entre a comunidade e o indivíduo mas que também esta identidade genérica seria independente da identidade sexual pessoal, ou seja, que os gêneros masculino e feminino da sociedade seriam um produto exclusivo de fatores sociais sem relação com verdade alguma da dimensão sexual da pessoa. Deste modo, qualquer atitude sexual resultaria como justificável, inclusive a homossexualidade, e a sociedade é que deveria mudar para incluir junto ao masculino e ao feminino, outros gêneros, no modo de configurar a vida social. Diversas teorias construcionistas sustentam hoje em dia concepções diferentes sobre o modo de como a sociedade teria - a seu parecer - que mudar adaptando-se aos distintos “gender” (pense-se por exemplo na educação, saúde, etc.). Alguns admitem três gêneros, outros cinco, outros sete, outros um número distinto de acordo com diversas considerações. (VATICANO, 2000, online).

Seffner (2016) já assinalava que ao rastrear falas e documentos do movimento contrário à “ideologia de gênero” era possível perceber essa centralidade da identidade de gênero, que seria “tomada pelos atores sociais desse movimento como uma “invenção” de educadores progressistas/feministas no sentido de fazer crer que o gênero “é algo escolhido”.” (SEFFNER, 2016, p.08). Por mais que Seffner (2016) esteja se referindo aos movimentos conservadores que tomaram o cenário brasileiro atualmente, é exatamente esta ideia que está presente no documento do Conselho Pontifício para a Família: a identidade de gênero se configura como uma ameaça ao matrimônio porque destrói a base de constituição da família, ou seja, desconstrói a ideia de que o ser homem ou mulher é um dado natural, dando espaço para que se entenda as uniões heterossexuais e homossexuais com igual valor (VATICANO, 2000).

Nesse caminho, as uniões de fato (uniões estáveis) estariam insistindo em um reconhecimento institucional e na equiparação com as famílias nascidas de um compromisso matrimonial, o que acarretaria uma deterioração da instituição familiar. (VATICANO, 2000). Dessa maneira, seria incongruente atribuir uma realidade conjugal à união entre pessoas do mesmo sexo, uma vez que seria impossível “fazer frutificar o matrimônio mediante a transmissão da vida, segundo o projeto inscrito por Deus na própria estrutura do ser humano” (VATICANO, 2000, *online*), além disso, “as uniões de fato entre homossexuais constituem uma deplorável distorção do que deveria ser a comunhão entre um homem e uma mulher [...] que se abrem à geração da vida.” (VATICANO, 2000, *online*).

Assim, segundo o documento, não é possível constituir uma “verdadeira família” entre dois homens ou duas mulheres, além de ser um grave erro equiparar o sagrado matrimônio às relações homossexuais ou permitir que estes adotem crianças. Só o matrimônio pode ser qualificado como uma relação de casal, já que “implica a diferença sexual na dimensão conjugal, na capacidade do exercício da paternidade e da maternidade. A homossexualidade, é evidente, não pode representar esse conjunto simbólico” (VATICANO, 2000, *online*), isso, contudo, “[...] não supõe discriminar de modo algum essas pessoas. É o próprio bem comum da sociedade a exigir que as leis reconheçam, favoreçam e protejam a união matrimonial com base na família que se viria deste modo prejudicada”. (VATICANO, 2000, *online*).

Seguindo o mesmo caminho, o Papa Francisco já realizou diversos pronunciamentos sobre a “ideologia de gênero”. Em sua exortação apostólica “*Amoris Laetitia*” ele discorre sobre os desafios que se colocam atualmente frente à família e ao matrimônio,

Outro desafio surge de várias formas duma ideologia genericamente chamada gender, que nega a diferença e a reciprocidade natural de homem e mulher. Prevê uma sociedade sem diferenças de sexo, e esvazia a base antropológica da família. **Esta ideologia leva a projectos educativos e directrizes legislativas** que promovem uma identidade pessoal e uma intimidade afectiva radicalmente desvinculadas da diversidade biológica entre homem e mulher. A identidade humana é determinada por uma opção individualista, que também muda com o tempo. **Preocupa o facto de algumas ideologias deste tipo, que pretendem dar resposta a certas aspirações por vezes compreensíveis, procurarem impor-se como pensamento único que determina até mesmo a educação das**

crianças. É preciso não esquecer que sexo biológico (sex) e função sociocultural do sexo (gender) podem-se distinguir, mas não separar. Por outro lado, a revolução biotecnológica no campo da procriação humana introduziu a possibilidade de manipular o acto generativo, tornando-o independente da relação sexual entre homem e mulher. Assim, a vida humana bem como a paternidade e a maternidade tornaram-se realidades componíveis e decomponíveis, sujeitas de modo prevalectente aos desejos dos indivíduos ou dos casais. Uma coisa é compreender a fragilidade humana ou a complexidade da vida, e outra é aceitar ideologias que pretendem dividir em dois os aspectos inseparáveis da realidade. Não caímos no pecado de pretender substituir-nos ao Criador. Somos criaturas, não somos onipotentes. A criação precede-nos e deve ser recebida como um dom. Ao mesmo tempo somos chamados a guardar a nossa humanidade, e isto significa, antes de tudo, aceitá-la e respeitá-la como ela foi criada. (FRANCISCO, 2016, *online*, grifos do autor).

Nessa mesma vertente bio-religiosa, o Arcebispo Ucrainiano Sviatoslav Shevchuk escreveu, em nome do Sínodo dos Bispos de Kiev, a encíclica *“Concerning the Danger of Gender Ideology”*⁷, publicada em inglês em Dezembro de 2016 e amplamente difundida na Europa. A encíclica traz a “teoria de gênero” e a “ideologia de gênero” como sinônimos e é dividida em quatro pontos: “dignidade humana nos planos de Deus”, “o conceito de gênero”, “resultados destrutivos da ideologia de gênero”, “proclamando a verdade de cristo no contexto de uma ideologia de gênero em expansão”.

Inicialmente a carta coloca uma única diferença entre o que ele chama de “teoria de gênero” e o regime soviético do século XX. Para o autor, esse movimento só não é acompanhado de uma perseguição aberta e sangrenta, como acontecia no regime soviético, mas se faz através de meios ideológicos ocultos para destruir a fé, a moral cristã e os valores humanos universais. Segundo a carta, a “teoria de gênero” seria uma ameaça significativa e causaria uma perturbação altamente perigosa às relações humanas e à comunicação interpessoal, uma vez que se utilizaria de desculpas como a de afirmar a dignidade humana, de alcançar a igualdade entre as pessoas e de defender o direito à liberdade, para encobrir seu verdadeiro propósito de destruir a percepção da sexualidade humana como um dom de Deus, que está ligada, naturalmente, às diferenças biológicas entre homem e mulher. Como consequência disso, as

⁷ “Sobre o perigo da ideologia de gênero”. Versão completa em inglês disponível em: <<https://goo.gl/LRKfQp>> Acesso em 02 Mai 17.

categorias morais de dignidade humana e liberdade estariam sofrendo uma manipulação e seus verdadeiros significados seriam descolados e distorcidos. (SVIATOSLAV SHEVCHUK, 2016). O Arcebispo ainda diz que essa “teoria ateísta” emprega esforços de uma forma muito ativa, sistemática e pensativa, utilizando slogans populistas e a conveniência política para esconder seu propósito e sua verdadeira natureza do público.

Em seu primeiro tópico “dignidade humana nos planos de Deus” a carta discorre sobre um encontro divino que precedeu a criação da pessoa humana a partir das palavras de Deus de fazer o homem a sua imagem e semelhança. Nesse sentido o casamento é entendido como o momento onde homem e mulher passam a ser uma só carne, ou seja, tornam-se a imagem de Deus. A representação da história da criação de Eva a partir da costela de Adão é utilizada para demonstrar que cada um dos dois sexos é uma imagem do poder de Deus e que eles se completam fisicamente, psicologicamente e espiritualmente. Assim, a sexualidade é entendida como um dom de ser homem ou mulher que é dado por Deus – e não por uma escolha humana – durante a criação, cobrindo todas as dimensões naturais da existência humana, sendo elas o corpo, a alma e o espírito. (SVIATOSLAV SHEVCHUK, 2016). Nesse entendimento, a sexualidade só pode ser compreendida à luz do amor cristão que se estabelece no matrimônio onde “um homem e uma mulher abrem-se a Deus através do amor mútuo, que se torna o fundamento de sua união, fidelidade e fecundidade indissolúveis.” (SVIATOSLAV SHEVCHUK, 2016, *online*). Nesse caminho, “explorações egoístas” de se obter prazer sexual, deformariam a essência da alma humana. (SVIATOSLAV SHEVCHUK, 2016).

O segundo tópico, ao tratar do conceito de gênero, afirma que a causa de problemas como a degradação da sociedade, a violação de direitos e a condição prévia de homens sobre mulheres para a violência sexual na família e fora dela, não reside na diferença biológica entre os sexos, mas sim na percepção distorcida que se tem da sexualidade atualmente. Para o Arcebispo, visões como a “ideologia de gênero”, que são contrárias à fé cristã e a lei natural, têm formado sua base na distinção entre sexo biológico e gênero, onde o primeiro seria dado à pessoa desde a sua concepção e o segundo seria uma escolha pessoal de um comportamento sexual. Ele afirma que a “ideologia de gênero” insiste que uma pessoa tem toda a liberdade de escolher e implementar sua identidade sexual, independentemente de seu sexo biológico. Como conse-

quência, a identidade de gênero não é mais considerada um dom de Deus, abandona-se o gênero feminino e masculino em favor de uma ampla e livre autoidentificação, que é muitas vezes causada por influência social. (SVIATOSLAV SHEVCHUK, 2016). A carta ainda traz a ideia de que a “ideologia de gênero” propiciou a noção de que o papel público do homem e da mulher não é mais necessário: como o gênero é totalmente separado do sexo biológico ele pode ser determinado por quaisquer diferenças de comportamento, de características ou de desejo sexual, uma vez que a pessoa humana é entendida como um tipo de “liberdade incorpórea” que constrói sua própria identidade e sua fisicalidade em termo sexuais, (SVIATOSLAV SHEVCHUK, 2016). Assim, a pessoa pode escolher um gênero que corresponda a seu sexo biológico, ou um completamente diferente. Segundo a encíclica, para os “ideólogos de gênero” existe a possibilidade de não limitar o sexo biológico ao homem e à mulher ou até mesmo aos papéis sociais do homem e da mulher, e sim de escolher o gênero entre infinitas possibilidades, já que ele é entendido como uma dinâmica que pode ser mudada repetidamente ao longo da vida. (SVIATOSLAV SHEVCHUK, 2016). O autor alerta para o fato de que uma separação e uma oposição entre sexo e gênero são perigosas, primeiro porque distorce os fundamentos tradicionais de uma sociedade baseada nas leis natural e divina, e segundo porque essa ideologia tem sido imposta agressivamente à opinião pública, introduzida em legislações e na educação.

No terceiro tópico são destacados sete pontos que demonstram os resultados destrutivos da “ideologia de gênero”. O primeiro, trazendo uma citação do Papa Bento XVI, diz que o objetivo da “teoria de gênero” é a negação completa da natureza humana e da lei moral natural, o que leva a uma destruição do conceito de identidade humana. O segundo traz a ideia de que a “ideologia de gênero” em primeiro lugar nega a existência de seres humanos criados como homens e mulheres e, em segundo lugar de que Deus não é o criador do ser humano, mas cada pessoa se constitui como sua própria criadora. O terceiro ponto fala que a “ideologia de gênero” nega a existência de uma natureza humana, a complementariedade do homem e da mulher, os valores do matrimônio e a existência de Deus como criador e, por isso, pode ser considerada destrutiva e anti-humana. O quarto ponto diz que a “ideologia de gênero” é contrária ao ensino da bíblia e da antropologia cristã, além de ser baseada em hipóteses subjetivas e afirmações pseudocientíficas que não correspondem e

ignoram dados científicos objetivos da medicina, da psicologia, da antropologia e da bioética, que mostram que a diferença entre homens e mulheres é baseada em diferenças puramente biológicas e psicológicas. O quinto ponto complementa o terceiro ao dizer que a “teoria de gênero” nega a realidade antropológica de que nascem homens e mulheres e que a complementariedade dos dois sexos é o que torna possível a reprodução e o progresso da espécie. Para o Arcebispo, quando se promove ideias indefinidas de identidade de gênero, cria-se uma instabilidade que leva a conflitos entre a sexualidade corporal e a psicológica. (SVIATOSLAV SHEVCHUK, 2016). O sexto ponto enuncia que as “teorias de gênero” destroem uma ideia de família como comunidade, baseada na lei divina e natural, que é formada por marido e mulher na qual as crianças nascem e são educadas. O último ponto manifesta uma indignação em relação ao que eles chamam de “ideologia de gênero”, dizendo que essas ideias levam à promiscuidade e a desmoralização da sociedade, ao passo que promovem muitas formas de identidade e de comportamento sexual que não correspondem à natureza humana.

O quarto tópico “proclamando a verdade de Cristo no contexto de uma ideologia de gênero em expansão”, continua a afirmar que a “ideologia de gênero” é promovida e disseminada de maneira silenciosa em diversos setores da sociedade.

Of particular concern is the fact that gender ideologies are not just virtual world-view systems—they are aggressively imposed on public opinion, gradually introduced in legislation, and made ever more forcefully visible in different spheres of human life, especially in education and upbringing. “If these ideas circulated only in theory, they would not go beyond the right to private opinion and the possible existence of different philosophical views. The danger lies in the fact that such anti-human theories are trying to become the ruling ideology and be put into practice, sometimes by means of international pressures on the global community.” Pope Francis states that “today a world war is being waged to destroy marriage,” referring to the theory of gender as “destructive ideological colonization.” That which was until recently considered sexual deviation is today proclaimed by gender theorists as not only normal, but as a rule of life to be followed under pain of ridicule, censure, and even punishment. (SVIATOSLAV SHEVCHUK, 2016, *online*).

Assim, esse tópico apresenta um apelo da igreja para que seus fiéis façam uma avaliação profunda e cuidadosa das questões da sexualidade, do casa-

mento e da família, não se deixando levar pela pressão social nesses campos, fazendo com que se dissemine a verdade sobre a liberdade e a dignidade humana. Ou seja, “as pessoas de boa vontade” devem proclamar que o ser humano torna-se digno por ser criado à imagem e semelhança de Deus, que a dignidade do matrimônio é estabelecida por meio da união entre um homem e uma mulher e que a harmonia da sociedade se dá a partir da complementariedade dos dois sexos. Nesse sentido, para se alcançar a verdadeira felicidade humana e a liberdade genuína deve-se imitar Cristo de modo consciente, incorporando ensinamentos de Deus na vida diária. O bom fiel deve, então, trabalhar em conjunto para defender a dignidade da pessoa humana, testemunhando os ensinamentos da Igreja, a fim de proteger o desenvolvimento da comunidade familiar e de afirmar as características e liberdades naturais concedidas por Deus.

Em resumo, segundo a carta, homens e mulheres devem aceitar sua identidade sexual, uma vez que as diferenças físicas, morais ou espirituais são orientadas para a complementariedade do casal, para o bem do matrimônio e para o florescimento da vida familiar. Para tanto, é necessário mostrar maior vigilância em relação às “teorias de gênero”, evitando a destruição ideológica da alma, da pessoa humana, da família, das crianças e dos jovens, enfim, da sociedade como um todo. (SVIATOSLAV SHEVCHUK, 2016). A carta se encerra com um pedido de que os fiéis ajudem no combate a isso que eles vêm chamando de “teoria/ ideologia de gênero”. Dentre as recomendações, três se destacam:

we ask everyone, especially those working in the fields of information and education, to defend and disseminate traditional moral values regarding sexuality and the family, remembering that “nothing can justify recourse to disinformation for manipulating public opinion through the media”. (SVIATOSLAV SHEVCHUK, 2016, *online*).

we ask all who are responsible for developing educational curricula to prepare them on the basis of natural and divine law, respectful of the truth, the qualities of the heart, and the moral and spiritual dignity of man, avoiding any propaganda against sexual purity, marital fidelity, and the true identity of the human person. (SVIATOSLAV SHEVCHUK, 2016, *online*).

we call upon all people of good will, especially government officials and legislators, to be vigilant that the legislation not give way to implementing uncertain and untested concepts of human identity or family, or principles of gender education,

remembering that “the ruling authority has as its aim to serve the common good, to preserve and protect the natural and true freedom of citizens, families, and community organizations.” Legislation will only be firm and unshakable when it is based not on temporary and dubious theories, but on the natural law affirmed by divine revelation. (SVIATOSLAV SHEVCHUK, 2016, *online*).

Aqui continua a aparecer, como nos outros documentos já apresentados, a preocupação com o plano político-legislativo e a justificativa de que a “ideologia de gênero” estaria se aproveitando da falta de informação da população. Mas, além disso, essa carta escrita pelo Arcebispo apresenta duas novidades: tem um apelo mais central à questão do currículo e à questão dos sistemas de comunicação, que acabavam aparecendo de um modo mais generalizado nos outros documentos, muito provavelmente porque essa carta foi publicada em 2016 e pôde consultar fontes produzidas anteriormente, uma vez que vemos claras referências à nota da Conferência Episcopal Peruana e à exortação apostólica “*Amoris Laetitia*” do Papa Francisco.

Considerações finais

Deste modo, Michelle Perrot (2002), ao discutir as relações entre o catolicismo e a sexualidade, demonstra como a questão da sexualidade e do gênero sempre estiveram nas bases de preocupação da Igreja

A recusa de uma sexualidade ou prazer, comparados ao pecado, até mesmo ao pecado por excelência, parece a mim quase como a fundação do Cristianismo, pelo menos com os pais da Igreja, em particular Santo Agostinho e São Jerônimo, que expressavam um desgosto profundo pelo negócio carnal e seu comércio. (PERROT, 2002, p.193)

Assim, a partir desse movimento de fazer aparecer alguns elementos importantes no processo de constituição dos discursos em torno da “ideologia de gênero”, pode-se perceber que o discurso da religião cristã sobre a sexualidade não fala, de fato, sobre a sexualidade. As Cartas Encíclicas e os pronunciamentos dos Papas em torno da sexualidade humana, antes da publicação da nota da Conferência Episcopal Peruana, apresentam um discurso em torno do pecado, da cobiça, de um dom de Deus, do amor cristão, da salvação e da danação da alma. O que está presente é uma ideia de desejo que foge do imaginário do matrimônio e que ao ocupar o pensamento dos sujeitos já é

capaz de degradar a essência da alma, mesmo que esse desejo não tenha sido materializado. Ou seja, esses discursos não apresentam semelhança alguma com as falas dos médicos, dos psiquiatras, dos pedagogos, dos psicólogos, dos juristas e de outras inúmeras figuras que visavam às patologias da sexualidade e os efeitos dessas patologias na sociedade. Para Perrot (2002)

Ainda assim, a condenação do pecado da carne é reiterada, reformulada em circunstâncias diversas, com modalidades diferentes que resistem à modernidade e à ciência. O último, pelo contrário, é chamado ao resgate, para fortalecer a posição da Igreja. Os médicos católicos nos séculos XIX e XX se apoiavam na descoberta do ciclo feminino de ovulação para regular as relações conjugais que só poderiam obedecer aos ritmos “naturais.”. Assim como o ultrassom permite aos oponentes do aborto enfatizar a humanidade do feto. A sexualidade é hoje a linha Maginot de uma moral na qual João Paulo II seria o guardião, inflexível e afligido. (PERROT, 2002, p.193,194).

Isto é, por mais que seja invocada uma ideia de ciência, ela aparece apenas para ressaltar a importância de seguir as regras de Deus, para que se evite uma destruição da alma. Assim, a sexualidade é essa linha de fortificações que a Igreja construiu para manter sua posição e seus princípios morais. Deste modo, a religião não produziu um discurso científico sobre a sexualidade, mas sim um discurso sobre o corpo, sobre a carne e sobre a alma. Em outras palavras, o discurso científico sobre a sexualidade é uma herança secularizada das preocupações cristãs com a carne e o desejo. Contudo, um deslocamento pode ser percebido aqui: após a publicação da nota da Conferência Episcopal Peruana parece que, nesse e nos documentos publicados posteriormente, os discursos se fundem. As ideias cristãs do pecado, da carne, da natureza de Deus e de um desejo que escapa ao matrimônio, ainda estão presentes, porém, a biologia e a cientificidade são trazidas para o jogo não só para ressaltar a importância das regras Divinas, mas para mostrar como quem se coloca fora desse caminho é considerado um risco para a sociedade.

Assim, a partir desse contexto de emergência do que ficou conhecido como “ideologia de gênero”, fica ainda mais claro que os discursos que têm sido produzidos em torno deste tema formam-se através da junção de dois discursos distintos: o primeiro, puramente religioso, que versava sobre o corpo, a carne e o desejo e já apresentava traços da biologia para reafirmar a importância do matrimônio e da constituição de uma família; e o segundo, mais recente, que apresenta pretensões científicas, almeja uma continuidade

entre o sistema sexo-gênero-desejo e está centrado nos aspectos psicológicos e comportamentais da criança. Por mais que no Brasil essa onda ultraconservadora tenha uma maior representação dos movimentos ligados a uma vertente neopentecostal, pode-se perceber que esses movimentos atuais que se colocam em defesa da moral e dos bons costumes têm embasado seus argumentos também em princípios católicos, dizendo que a “ideologia de gênero” tem três pontos principais de ataque: 1) a família, 2) a criança e 3) a educação.

Em outras palavras, a aposta deste artigo é a de que a soma de um discurso religioso que não fala, de fato, sobre a sexualidade, com os discursos normalizadores, com pretensão de cientificidade, é o que tem formado os argumentos em torno do que ficou conhecido como “ideologia de gênero” ou “teoria de gênero” em diversos países.

Resumo: Considerando o momento político brasileiro atual e o forte enfrentamento aos temas de gênero, sexualidade e diversidade nos Planos nacional, estaduais e municipais de educação, este artigo propõe-se a buscar as condições de emergência do que tem sido chamado de “ideologia de gênero”. Nesse sentido, através de documentos eclesiais disponíveis no site da Santa Sé, pretende-se apontar alguns elementos do discurso católico que foram de extrema importância para a constituição desse movimento contrário aos estudos de gênero. Para tanto, foi necessário consultar a produção de cada Papa, do Sínodo dos Bispos, das Conferências Episcopais e do Conselho Pontifício para a Família, em busca de referências ao termo gênero e ao gênero associado à ideologia. Assim, a proposta aqui é a de pensar a sexualidade do ponto de vista político compreendendo que o discurso presente nos documentos eclesiais tem embasado os argumentos de um movimento conservador, constituído através de uma ação consciente e muito bem planejada, que tem promovido um cerceamento da linguagem no plano legislativo.

Palavras-chave: Ideologia de gênero. Catolicismo. Discurso.

Abstract: Considering the present Brazilian political moment and strong confronting to the gender, sexuality and diversity themes in national, state and local education plans, this article intends to search the emergency conditions of what has been called the “gender ideology”. In this sense, through ecclesiastical documents available on the website of Santa Sé, it is intended to point out some elements of Christian discourse that were of extreme importance for the constitution of this movement contrary to gender studies. For this purpose, it was necessary to consult the production of each Pope, of the Synod of Bishops, Episcopal Conferences and the Pontifical Council for the Family, in search of references to the term gender and to the gender associated with ideology. Thus, the proposal here is to think the sexuality from a political point of view understanding that the discourse present in the ecclesiastical documents has supported the arguments of a conservative movement. This movement was constituted through a conscious and very well planned action, which has promoted a restriction of language at the legislative level.

Keywords: Gender ideology. Catholicism. Discourse.

Referências

- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2013.
- CÉSAR, Maria Rita de Assis. **(Des)governos**: corpo e sexualidade ou “Pânico Moral” e (des)governos do corpo e da sexualidade. Submetido à publicação, 2016.
- COELHO, Fernanda Marina Feitosa; SANTOS, Naira Pinheiro dos. A mobilização católica contra a “ideologia de gênero” nas tramitações do plano nacional de educação brasileiro. **Religare**, v.13, n.1, julho de 2016, p.27-48.
- CONFERÊNCIA EPISCOPAL PERUANA. **La ideologia de género**: *sus peligros y alcances* Lima, Peru, 1998. Disponível em: < <https://goo.gl/8vKYPc> > Acesso em: 24 Maio 17.
- CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA. **A propósito da ideologia de gênero**. Fátima, Portugal, 2013. Disponível em: < <https://goo.gl/1ZEdme>> Acesso em 17 Ago 17.
- FRANCISCO, Papa. Exortação apostólica pós-sinodal **Amoris Laetiti** (sobre o amor na família), 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/t8TfRU>>. Acesso em 22 Maio 17.
- JOÃO PAULO II, Papa. **Carta Encíclica Evangelium vitae** (Sobre o valor e a inviolabilidade da vida humana). São Paulo: Loyola, 1995.
- LANGNOR, Carolina. **Novos feminismos**: perspectivas sobre o movimento estudantil feminista na universidade federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2017. 128 f Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.
- PAULO VI, Papa. Carta Encíclica **Humanae Vitae**. (sobre a regulação da natalidade), 1968. Disponível em: <<https://goo.gl/wBrmeU>>. Acesso em: 22 Maio 17.
- PERROT, Michelle. Église, sexe et genre : la part maudite. In: MAÎTRE, Jacques; MICHELAT, Guy (orgs.). **Religion et sexualité**. Paris: L’Harmattan, 2002. p. 193-199
- RICH, Adrienne. Compulsory heterosexuality and lesbian existence. ABELOVE, H.; BARALE, M.A; HALPERIN, D.M (ed) **The lesbian and gay studies reader**. New York: Routledge, 1993; p.227-254.
- SEFFNER, Fernando. **Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação**: tempos difíceis e novas arenas políticas. Reunião Científica Regional da ANPED, Curitiba, 2016.
- SVIATOSLAV SHEVCHUK, Arcebispo. **Concerning the Danger of Gender Ideology**, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/LRKfQp>> Acesso em 02 Mai 17.
- VATICANO. **Família, Matrimônio e “Unões de Fato”**. Conselho Pontifício para a Família, 2000. Disponível em: < <https://goo.gl/aTgZW1> > Acesso em: 02 Set. 2017.

Recebido em Agosto de 2017

Aprovado em Outubro de 2017

TECER E ENTRETECER A VIDA: EDUCAÇÃO PARA AS SEXUALIDADES E GÊNEROS NA FORMAÇÃO DOCENTE

WEAVING AND INTERWEAVING LIFE: EDUCATION FOR SEXUALITIES AND GENDERS IN TEACHING TRAINING

Constantina Xavier Filha

Professora da Faculdade de Educação e na Pós-Graduação – CPAN (UFMS), Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades, Educação e Gênero (GEPSEX)
e-mail: tinaxav@gmail.com

PARA INICIAR A TESSITURA...

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite.

E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor de luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo.

Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados para que o sol voltasse a acalmar a natureza.

Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias.

Nada lhe faltava. Na hora da fome, tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

Marina Colasanti
(A moça tecelã, 2007)

Tecer, entretecer, entremear, urdir, engalfinhar, modificar, mudar, transformar... eis algumas das possibilidades, com os fios da vida, realizadas pela moça tecelã de Marina Colasanti. De um simples e solitário fio, transformá-lo em vida numa rede de possibilidades e complexidades. Eis o desafio proposto à moça e por ela vivido.

O que é que esta metáfora nos inspira a pensar no processo de formação docente nos campos teóricos de sexualidades, gêneros e diferenças? Primeiramente, ela me parece pertinente nessa grande tessitura de vidas, problematizações, novas formas de pensar o impensado que caracterizam os momentos de formação. Mais ainda em tempos difíceis em que vivemos para se discutir essas temáticas. A metáfora parece-me relevante para pensar as contradições vividas no processo de se constituir nessas tramas da vida, nos processos de objetivação e subjetivação propostos pela análise foucaultiana ou por uma nova forma de colocar o sujeito como objeto de conhecimento nas tramas do cuidado de si e do outro, engalfinhadas nas redes de possibilidades e de poder, também propostas pelo filósofo Michel Foucault (2004a, 2004b).

Nesse mar de possibilidades e de entremeios, muitas são as questões propostas. Dentre elas:

Como pensar a educação para as sexualidades e os gêneros na formação docente, tanto em nível inicial quanto continuado?

Como percorrer os possíveis labirintos para questionar e propiciar momentos de discussão e desestabilização de algumas verdades que envolvem sexualidades, gêneros e diferenças?

Isso nos põe a questionar... Eu, particularmente, venho refletindo há muitos anos em como lidar ético-teórico-metodologicamente com/na formação docente. Antes disso, porém, deve-se questionar o próprio termo “formação”. Colocar o sujeito em “fôrmas” de conhecimento? “Enformá-lo”? “Ensiná-lo” a pensar? Esta não é, certamente, a proposta que proponho nos espaços formativos que promovo; pelo contrário, estes são momentos importantes para questionar, colocar em xeque, rever verdades culturalmente aceitas muitas vezes sem se discutir. Em alguns dos textos que escrevi sobre o tema, tenho partido de outra metáfora da poesia do saudoso poeta Manoel de Barros, como as *peraltagens* possíveis nos processos de tecer e destecer pensamentos, discursos, representações tão arraigadas e culturalmente naturalizadas.

Penso que em “momentos de educação de educadores”, expressão utilizada por Britzman (1996), muitas questões podem ser acionadas (XAVIER FILHA, 2009b). Que discursos e representações sobre sexualidades e gêneros se encontram nas narrativas de cursistas, educadores/as e acadêmicos/as, em processos de formação? O que instiga algumas pessoas a participar em atividades de formação e a outras não? O que significa negar-se participar dessas discussões? Que possibilidades didáticas promovem a curiosidade, a busca pelo novo, ou o desejo de nos colocar em xeque, de aprender a tecer novos conhecimentos e a destecer antigos discursos recrudescidos por discursos religiosos e moralistas? Como promover o pressuposto foucaultiano da *problematização* e, com isso, propiciar um *passo atrás* e questionar o que fizeram de nós mesmos/as e com isso pensar em construir novas possibilidades de vida profissional e pessoal? Como questionar as razões pelas quais fomos levados/as a pensar da maneira que pensamos, e não de outra? Como desestabilizar discursos preconceituosos, homofóbicos, sexistas, transfóbicos, misóginos e violentos? Em que momentos as representações de sexualidade e gênero recrudescem ou são modificadas na formação docente? Como pensar silêncios, ditos e formas de dizer e (des)dizer, além das resistências a aprender e a não promover novas aprendizagens sobre esse processo formativo? Como entender a disposição de muitos/as educadores/as, na formação continuada, ao solicitar ‘receitas’ e ‘fórmulas prontas’ para atuar face às *expressões de sexualidade* das crianças

na escola ou nos centros de Educação Infantil, em admitir que não há soluções mágicas e ao mesmo tempo descartam outras possibilidades de pensar que não as já sacralizadas e naturalizadas trazidas de sua própria formação? Teriam disposição para ouvir e elaborar novas formas de pensar a respeito? Ou pretendem comprovar suas convicções e o próprio eco? Como questionar as identidades docentes em relação às temáticas em pauta? Como atuar e constituir-se no âmbito da ética profissional face a expressões de sexualidade de crianças e adolescentes? Como lidar com os anseios do alunado que deseja por um diálogo franco? Como questionar o discurso religioso?

Como propor novas formas de pensar sobre tais temas em períodos de recrudescimento religioso e de fundamentalismos já não mais latentes como nos tempos atuais? Como provocar o pensamento científico e instigar o comprometimento ético e político de profissionais da educação que deverão pensar o pessoal-profissional e o político em suas práticas profissionais com crianças e adolescentes em escolas e centros de Educação Infantil?

Muitas e muitas questões! Hoje, por toda a trajetória acadêmica já dedicada a essas temáticas, tanto na formação docente inicial quanto na continuada, tenho-me questionado e emaranhado-me em controvérsias nesse imenso tear de problematizações que se impõem à formação de educadores e educadoras. Admito tratar-se de um processo complexo, por isso não ser possível ater-se a respostas simplistas, universais e muito menos binárias (de certo e errado). É preciso, no entanto, parar para pensar em todas elas. Necessitamos promover espaços formativos em universidades, e em quaisquer instâncias que possam dar espaço a disciplinas ou espaços pedagógicos para expor essas questões, que por si sós abalam o espaço minado e conflituoso dos currículos, ainda mais em tempos de intensa disputa nos campos do Estado, das ciências, das religiões e do campo jurídico sobre temas como sexualidades e gêneros nos dias de hoje.

Muitos desafios impõem-se à formação docente, à organização dos currículos e até à possibilidade ou não de tal tema entrar nesse âmbito. Há quem se pergunte se a disciplina deveria ser “optativa” ou “obrigatória”. Outros/as acham ser obrigatório e legítimo abrir-se um espaço no currículo com as temáticas em pauta. Outros/as há para quem a temática deve fazer parte, mas não como espaço disciplinar. Seria necessário repensar conceitos e conteúdos a partir do ensino por projeto, dos estudos de caso, entre outras possibilidades

curriculares e didáticas, ou em projetos pedagógicos diferentes dos das disciplinas estanques.

Há ainda quem se pergunte se temas sobre sexualidades, gêneros e diferenças deveriam constituir disciplina de formação docente na formação inicial, e se deveriam constituir uma disciplina “específica” nos cursos de formação de professores/as, dentre eles o de Pedagogia. Outros grupos, ainda, acreditam que essas temáticas devessem ser transversalizadas em todos os campos curriculares dos cursos de formação docente.

Há também quem exclua a temática da formação docente e até mesmo dos cursos nas instituições de ensino superiores, defendendo a opinião de que se trata de um campo de exclusivo âmbito familiar e privado. Para essas pessoas, o tema não cabe em práticas curriculares, nem em disciplinas nesses cursos.

No Brasil ainda não são todos os cursos universitários de formação docente que contemplam em seus currículos disciplinas que priorizam os campos teóricos das sexualidades e gêneros. Eu sou do grupo que milita em prol da legitimidade e existência da disciplina com espaço específico, assim como a temos como disciplina obrigatória¹ no currículo de Pedagogia, na Faculdade de Educação, na universidade em que atuo como docente. Receio, porém, quanto a torná-la obrigatória em todos os cursos no país, pois, mesmo que se estabeleçam parâmetros teórico-metodológicos para a disciplina, na prática, elas fariam a cargo dos referenciais teóricos, morais/moralistas e pessoais de seus/as ministrantes.

Das disciplinas existentes nos currículos dos cursos de Pedagogia e licenciaturas no Brasil, muitas partem quase que exclusivamente do interesse, do engajamento de práticas políticas e de militância acadêmica de alguns/as pesquisadores/as que estudam, pesquisam as causas em questão e por elas se interessam, ou de grupos de pesquisa que militam nas problemáticas contra o sexismo, a misoginia, a homofobia e demais formas de violência. Essas disciplinas são ministradas por pessoas que muitas vezes militam teoricamente nessas questões de respeito à dignidade das pessoas, embora nem sempre as disciplinas e seus propósitos sejam assumidos como parte do projeto político-

¹ Disciplina “Educação, Sexualidade e Gênero” no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, com carga-horária de 68 h/a.

-pedagógico e formativo dos cursos, resumindo-se à disciplina de “tal pessoa” ou de tal grupo de pesquisa. Às vezes, a disciplina não dialoga com as demais do currículo e se torna a única a discutir temas considerados polêmicos, sem integração e diálogo com outros temas, ou sem vincular essas temáticas ao projeto político da formação daquele curso.

Outro espaço de formação em que o tema pode ocorrer é o da extensão universitária, campo no qual venho atuando há muitos anos em minha trajetória acadêmica. Acredito muito nesse espaço de formação docente. Atuo nele ética e político-academicamente há alguns anos. Estou convencida de que a universidade tem um papel fundamental a cumprir junto aos/as professores/as desde a Educação Infantil com relação às temáticas em pauta. Esses projetos de formação, por isso, devem ser constantes e contínuos, decididamente excluída qualquer ideia de sazonalidade ou descontinuidade, algo que infelizmente ocorre com muita frequência.

Outro desafio, diante dos tantos que se impõem à formação docente, além de se pensar nos espaços de formação, é repensar o termo “educação sexual”, tão amplamente impregnado de questões biologizantes, universalistas e normativas, frequente ou historicamente vinculado a temas como doenças e gravidez indesejada.

Venho pensando em outro conceito mais abrangente que inclui a complexidade e a problematização das temáticas em pauta. Um deles, a postura dos/as profissionais da educação junto a alunos/as e crianças na referida temática. Trata-se do conceito de ‘educação para a sexualidade’. Minha preferência é pelo termo no plural – ‘educação para as sexualidades’ –, por ampliar a prática pedagógica e compreender aspectos como prazer, descoberta, busca pelo novo, vontade e desejo de saber. Transcrevo o que já escrevi:

refletir, desconstruir discursos considerados como ‘únicas’ possibilidades, evidenciando que os discursos são construções culturais e que suas formas de enunciação são capazes de produzir subjetividades. A dúvida da certeza, a transitoriedade das convicções, as possibilidades de colocar-se em xeque diante do novo... são algumas das possibilidades de uma perspectiva da ‘educação para a sexualidade’. A conjunção e o artigo que ligam as palavras ‘educação’ e ‘sexualidade’ também podem ser pensados como transitoriedade, ou seja, educação para a ‘vivência’ da sexualidade. O termo poderia até ser ‘educação para as sexualidades’. (XAVIER FILHA, 2009a, p. 33).

O que se pretende com esse conceito é construir novas perspectivas teórico-metodológicas, éticas e estéticas para a condução e mediação destas discussões com crianças e adolescentes. A prática de promover espaços de educação para as sexualidades pode ser efetivada com crianças desde as pequenas até as/os adolescentes e as pessoas adultas. Nesses espaços, podem-se abordar, como já o fizemos, questões como prazer, troca, curiosidade, busca, respeito pelo/a outro/a, entre os tantos aspectos a questionar as diferentes maneiras como cada sujeito é constituído. Aprender com as crianças e promover discussões fazem parte do grande e delicioso desafio a empreender (XAVIER FILHA, 2009a). Nesta perspectiva, o/a professor/a não tem a resposta pronta; ele/ela não é o centro do processo. O processo se dará na troca, no jogo pedagógico das perguntas, das pesquisas, dos questionamentos e problematizações constantes que se propiciarão com as temáticas discutidas, pensando o porquê de aquele conceito ou termo se ter constituído daquela forma, pensar nas questões culturais e sociais produzindo maneiras de pensar e de como tudo isso nos afeta na construção de subjetividades. Produzir múltiplas formas de pensar, questionar, problematizar sobre assuntos nem sempre pensados e questionados, estas são as possibilidades da educação para as sexualidades e a equidade de gêneros.

Desestabilizar as certezas e as verdades dos/as cursistas, professores/as e acadêmicos/as, propondo discussões e problematizações nos momentos de educação para as sexualidades e as diversidades/equidades de gênero na formação docente são enormes desafios a serem enfrentados. Questionar o discurso religioso, vê-lo como mais um discurso que também pode ser problematizado, pensar em como ele produz verdades e como nos produz acaba por provocar um (des)tecer de tudo o que sempre aprendemos culturalmente. Soma-se a isso questionar os binarismos de certo/errado, bonito/feio, normal/anormal, dentre outros. Pensar no que se convencionou ser tido culturalmente “normal”. Questionar os padrões heteronormativos nos mais diversos artefatos culturais e nas pedagogias da sexualidade e de gênero; repensar preconceitos – como homofobia, machismo, misoginia, transfobia – e tantas outras formas de violência que nos afetam e, pior, matam pessoas, além de vitimar crianças e adolescentes nas escolas e instituições educativas. Enfim... desafios não faltam... Estou aqui listando alguns deles. Outros tantos são demandados nas práticas cotidianas da sala de aula e nos momentos de formação docente.

Outro desafio desse processo formativo é que se trata de uma tarefa de mão dupla, pois envolve ‘ensinante’ e ‘aprendente’. O processo de tecer os fios do conhecimento nos espaços formativos deve construir um desejo comum pelo saber e pela experiência em saber. O saber, como o conhecemos e como nele fomos constituídos, é permeado por questões de poder. Nos espaços formativos, devemos primar pelo diálogo, pela construção de desejos comuns, pela promoção da tessitura de uma vida mais ética e estética para professores/as e alunos/as (cursistas, professores/as, acadêmicos/as). Nesse processo, temos em comum a linha, que seria o desejo comum; a partir dela, os sujeitos devem se mover para que o tear funcione e produza novos bordados e tecidos. Voltando a metáfora inicial, para a moça tecelã, tecer o dia, a noite, a chuva, o alimento... envolvia primeiramente o desejo de que isso pudesse existir. Foi quando pensou que estava sozinha e teceu um marido que toda a sua história mudou. Como pode o desejo tornar-se presente nesses momentos de formação docente? Na medida em que o pensamento torna-se central, potente e pode proporcionar prazer. Ele passa a fazer sentido quando relacionado à prática pedagógica, aos exemplos da vida cotidiana, quando preenche o vazio do medo que antes se tinha em discutir esses assuntos. Muitas educadoras dizem, ao final da formação, que se sentem mais seguras para pensar e discutir as temáticas de sexualidade e gênero com as crianças. Passaram a rever os “monstros” criados e que, a partir de então, os conseguem ver com outros olhos e novas perspectivas, com vistas à realização e à vivência de novas práticas pedagógicas.

Com relação à formação docente nos campos teóricos das sexualidades, gêneros, diferenças na educação (XAVIER FILHA, 2009a, 2009b, 2012a, 2012b, 2012c), pensamos como o menino do poeta Manoel de Barros (1999), que carregava água na peneira. Primeiramente, parece impossível pensar na possibilidade de se carregar água na peneira. Também parece difícil a tarefa de se trabalhar com essas temáticas na formação docente. No entanto, esta é uma atividade possível na prática de propósitos pedagógicos quando se têm em vista os direitos humanos de meninas e meninos nas instituições educativas. Quando se o faz na medida em que se possa estabelecer um jogo pedagógico entre o possível e o impensado, entre o pensado e o despropósito, entre o desejo de pensar diferente e o desafio de construir novas relações pedagógicas. Carregar água na peneira é uma imagem permeada de imensos desafios, pois requer coragem, criatividade e (des)propósito. Somo esta metáfora à da moça

tecelã de Marina Colasanti, que deseja tecer a vida e o mundo com novos fios, novas cores e texturas. Estas imagens permitem-me pensar a formação docente como um processo “e” um desafio “e” uma inquietação “e” uma dificuldade “e” uma possibilidade “e”... Um processo de desafio “e” embate “e” dúvida “e” questionamentos...

‘Carregar água na peneira’ e ‘tecer os fios do conhecimento e da vida’ são metáforas que expressam as dificuldades e possibilidades mais frequentes vividas por todos/as nós/as, pelo fato de ainda serem poucos os espaços nas universidades (e outras instituições) de todo o país que propiciam espaços de formação docente. Contudo, já muita coisa se fez, conforme experiências e discussões teórico-metodológicas que ressaltam uma prática “encarnada”, ou seja, ‘vívda na carne’, na ‘tessitura da vida’, nas ‘tramas da ousadia’, da inquietação, do embate, dos conflitos no campo do currículo, para tornar a disciplina viva e presente, seja na forma optativa, eletiva ou obrigatória na Pedagogia e em outros cursos de licenciatura, de extensão universitária, seja no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), seja nos diversos projetos de extensão, mesmo naqueles sem nenhum apoio, até mesmo da própria instituição, em muitos cantos desse país.

A formação docente de ‘carregar água na peneira’ e de ‘tecer/entretecer os fios da vida’ também revela possibilidades. Estas devem ser sempre ponderadas porque sabemos dos limites, das fragilidades e das restrições que sofre qualquer ato educativo. No caso específico, ainda mais porque estamos em terreno movediço de tantos discursos hegemônicos ligados ao pecado, a aspectos religiosos e a normas impostas culturalmente. A minha trajetória pessoal, porém, foi pensada acreditando na formação docente como uma possibilidade sem deixar de pensar que se trata de um jogo pedagógico. Nesse jogo, precisamos “tocar” a outra pessoa. Ela, no caso o/a acadêmico/a, o/a professor/a... precisa ser tocado/a, precisa se sentir provocado/a a pensar sobre si, sobre o/a outro/a e sobre o mundo. Este é o imenso desafio da disciplina ou das formações educativas que promovem a discussão para pensar sobre sexualidades e gêneros, especialmente nos momentos atuais, em que muitas pessoas querem nos emudecer, nos imobilizar. Os processos formativos devem promover o livre pensamento e fazer pensar sobre o direito que as crianças e jovens têm de dialogar sobre qualquer assunto, desde que possamos discutir com respeito, de forma horizontal e com conhecimentos científicos.

A formação docente como possibilidade de discutir assuntos tão sacralizados e naturalizados, contudo, não deveria ser pontual, como em muitos casos ainda o é. Deve ser uma política pública continuada, tanto no aspecto inicial quanto na formação docente, durante toda a vida profissional dos/as educadores/as. Parceria e comprometimento ético-teórico-político deveriam unir universidades, movimentos sociais, secretarias de educação e demais instituições formativas. Além dessas instituições, há outras instâncias, igualmente louváveis e também integrantes do processo, os já citados movimentos sociais, associações e entidades que se preocupam em promover uma vida mais possível de ser vivida, para efeito de se questionar, nas práticas pedagógicas, o machismo, a misoginia, a homofobia, a transfobia e todas as formas de violência contra qualquer pessoa humana.

Para aprofundar mais a questão da formação, discorro, a seguir, sobre dois aspectos presentes nos momentos de formação inicial na Pedagogia, extraídos de minha prática pedagógica, no intuito de urdir novos fios de vida na escola sobre as temáticas tão pouco debatidas e tão cheias de “verdades consagradas” do senso comum.

SEXUALIDADES E GÊNEROS NAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS: URGÊNCIA DE SE DISCUTIR

Por mais que se queira banir a sexualidade e o gênero das instituições educativas, por mais que se queira retirar o termo “gênero” do Plano Nacional de Educação e de qualquer documento curricular, da presença do discurso raivoso de alguns movimentos conservadores que tentam impedir a discussão de gênero e sexualidade nas instituições educativas... um e outra estão nas escolas e nos centros de Educação Infantil. Esta, a meu ver, é uma das mais importantes discussões a se fazer nos momentos formativos, especialmente em nível inicial, nos cursos de graduação de formação de professores/as.

Louro (2000) ressalta que “o corpo parece ter ficado fora da escola” (p. 87). Historicamente, o meio escolar apresentou, e ainda apresenta, dificuldades em se lidar com os corpos dos sujeitos. Há uma tradição de se priorizar a mente em detrimento do corpo. A preocupação da escola é com a cabeça, com o intelecto. Nada que diga respeito ao corpo, a seus desejos, prazeres e desprazeres, seria campo de atenção da escola. Parece que se priorizaram

práticas de sujeitos descorporizados; em tudo o que diz respeito a eles, parece haver uma certa desconfiança ou uma acirrada “educação” para torná-los o mais dóceis possível. Parece haver uma contradição na qual, ao mesmo tempo em que se apagaram os corpos dos sujeitos escolares, se incentivou o disciplinamento dos corpos. No entanto, a estratégia educativa de “apagar” e aniquilar os corpos foi historicamente de os disciplinar ao máximo, para que eles se tornem dóceis, submissos, educáveis e governáveis, como nos indicaram os estudos de Foucault (2009). “Todos os processos de escolarização sempre estiveram – e ainda estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir e construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres” (p. 88). Esta é uma das questões, ao se tratar de sexualidades e gêneros nos espaços educativos, a se pensar por primeiro, e ao mesmo tempo procurar entender por que provocam tanto pânico em muita gente que se permite afirmar que este não é um espaço do diálogo sobre estas questões. No entanto, os corpos estão lá; são corpos desejantes, corpos sexuados, corpos generificados, corpos considerados abjetos e estranhos, corpos que pulsam, corpos que desejam saber, corpos que se apaixonam, corpos curiosos, corpos que resistem...

O desafio imposto à escola e à formação docente é implodir a lógica de que nas instituições educativas estamos somente lidando com o intelecto e com os corpos do “pescoço para cima”. O aluno e a aluna, a criança, é um sujeito completo e isso inclui seu corpo, suas sexualidades, seus gêneros, seus desejos, seus prazeres e desprazeres, suas dúvidas. Os cursos de formação docente necessitam pensar seus currículos para incluir o sujeito em seu aspecto amplo e complexo. Louro (2000) argumenta que as teorias educacionais e as inúmeras disciplinas que constituem os cursos de formação docente pouco ou nada dizem sobre os corpos dos/as estudantes ou dos/as docentes. A exceção seria a Educação Física; no entanto, as demais disciplinas parecem produzir áreas de conhecimento sem a presença do corpo. “No ‘sagrado’ campo da educação, não apenas separamos mente e corpo, mas, mais do que isso, desconfiamos do corpo. Nas escolas e universidades, estamos, aparentemente, a lidar exclusivamente com ideias e conceitos que, de algum modo, fluem de seres incorpóreos” (2000, p. 87-88).

A autora nos instiga a pensar que tanto a tradição escolar quanto as práticas curriculares dos cursos de formação docente negam a existência dos corpos. Parece que nas instituições educativas estamos lidando com seres sem

corpo. E quando os corpos resistem a esses imperativos, há uma intensa e contínua educação para os enquadrar, disciplinar, rotular como desviantes e os encaminhar a médicos/as e psicólogos/as em busca de uma ‘cura’ que os traga para a ‘norma’. Esta maneira de pensar e educar os corpos nas instituições educativas precisa ser desconstruída e problematizada em momentos de formação docente.

O corpo não só está presente nas instituições educativas, como resiste a quaisquer normas e imposições adultocêntricas. Como resistem os corpos das crianças e adolescentes? Ouço, em geral nos momentos de formação docente, depoimentos sobre situações que acontecem nas instituições educativas. Dentre os casos citados, destaco:

*Menino de três anos de idade que **beijou** outro menino na boca em uma escola católica.*

*Menino **beija** uma menina na boca. A professora pergunta por que ele a beijou e ele disse que era porque estava ficando grande. Ela disse que não pode fazer isso especialmente sem o consentimento da menina. Ele disse que a menina queria beijá-lo.*

*Um menino que fica **beijando** os outros colegas na boca o tempo todo.*

*Menina pede para outras colegas segurarem um menino para ser **beijado** por ela na boca. Os/as profissionais da escola chamam a mãe para que a menina seja encaminhada para psicólogo/a porque está com ‘libido’ muito desenvolvida.*

*Na troca de fralda os meninos **descobrem seus genitais e ficam se tocando**.*

*Menino tem **ereção** na hora do banho e mostra para os outros meninos da sala de Educação Infantil.*

*Criança se **masturbando** em sala de aula.*

*Um menino que fica **acariciando o órgão sexual** do coleguinha.*

*Menina de três anos sentada na cadeira fica se **esfregando até sentir prazer**, depois sorri e dorme em cima da cadeira...*

*Meninas **querem saber** como as meninas fazem xixi e querem olhar o que elas têm debaixo da saia.*

*Certo dia um menino de cinco anos **subiu em cima** da coleguinha e ficava fazendo movimentos como se quisesse simular um ato sexual...*

Cada caso narrado mereceria uma discussão aprofundada, algo que não será possível neste texto. Chamo a atenção sobre o que vinha ocorrendo anteriormente, para o fato de que o corpo pulsa e grita na escola e centros de Educação Infantil. Os corpos das crianças resistem às normas e regras que tentam torná-los assexuados e descorpóreos nas salas de aula. O que se deve ressaltar é que, na maioria das vezes, os/as profissionais da educação não sabem lidar com corpos desejosos de saber e curiosos em pensar sobre si e sobre os/as outros/as, desejosos de saber sobre seus desejos, prazeres e curiosidades.

A atitude tomada das professoras e professores diante das expressões de sexualidade nas instituições educativas decorre, na maioria das vezes, da tradição escolar a respeito do que se convencionou pensar do corpo, de que ficou de fora desse espaço mesmo que sempre tenha estado lá. As crianças resistem aos imperativos disciplinadores e insistem em provocar os espaços educativos, deixando educadoras/es em total desespero, com os “cabelos em pé”, diante de suas expressões de sexualidade. Aqui reside e se impõe a necessidade de momentos de formação docente para se pensar que a escola e as demais instituições educativas são espaços em que os corpos estão presentes e em evidência, e por isso, educadoras/es necessitam de embasamento teórico-metodológico para pensar a esse respeito, entender da sexualidade na infância e na adolescência, dentre tantos outros conceitos e temas a serem estudados. O que querem dizer os corpos das crianças ao se autoerotizar²? O que meninas querem dizer ao se tocar e procurar conhecer o corpo um/a do/a outro/a? O que nos dizem ao buscar prazer em seus corpos? E o beijo, que significado tem? Que concepção de infância temos que emudece as crianças ao lhes negar um diálogo franco sobre estes assuntos? As manifestações que ocorrem no espaço educativo não poderiam tornar-se assunto pedagógico a ser com elas discutido? Não seria este também um assunto de escola? Um assunto curricular a ser pensado nos planejamentos e efetivado na prática pedagógica?

Denomino as ações que envolvem o conhecimento do corpo das crianças nas instituições educativas de ‘expressões da sexualidade’, que é para designar

² Prefiro esse termo ao de masturbação. O termo masturbação remete a sexualidade adulta e algo diferente ocorre com a criança que está descobrindo o seu corpo e com isso sente prazer na descoberta.

as formas pelas quais as crianças buscam saber de seus prazeres e vivenciá-los, de conhecer a si e aos/as outros/as. Comumente, utiliza-se o termo ‘manifestação de sexualidade infantil’. Este termo, utilizado por Sigmund Freud no início do século XX (entre 1901 e 1905), é marcado pelas teorias do psicanalista. É salutar ressaltar a importância deste autor para os estudos da sexualidade da criança; no entanto, ele utiliza o termo ‘manifestação da sexualidade infantil’ para descrever as fases de desenvolvimento erótico e sexual da criança desde o nascimento. Seus estudos destacaram, há mais de um século, que a criança é um ser sexuado. A sexualidade na infância é, para o autor, diferente da vivenciada pela pessoa adulta. Como o termo ‘manifestação’ remete à psicanálise e às fases de desenvolvimento da criança, por preferir pensar as várias formas das crianças de viver a sexualidade como expressões, uma forma de dizer algo, adoto o termo «expressões de sexualidade na infância». O termo também nos leva a pensar nas expressões como formas de comunicação das crianças consigo e entre si, como maneira de expressar suas vontades de saber, vivenciadas de diferentes formas conforme diferentes são os sujeitos. As expressões de sexualidade na infância podem ser pensadas de forma não essencialista e determinista, pois dependerão de situações e 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 palavras diversas para designar os órgãos sexuais, entre outras tantas (XAVIER FILHA, 2012c).

Este conceito nos faz pensar que a criança é um ser sexuado, que não é um ser passivo diante das imposições sociais e que constrói suas identidades ao longo de sua vida. Pensar crítica e cientificamente sobre as correntes teóricas da constituição dos sujeitos tem sido uma de minhas opções teórico-metodológicas para pensar as sexualidades na infância e suas expressões nas instituições educativas. Outro aspecto a se evidenciar é pensar numa sexualidade na infância diferenciada da sexualidade adulta. O olhar do adulto sobre as expressões de sexualidade acabam por produzir um julgamento e não um pensamento de que a criança está se descobrindo e descobrindo o mundo.

O desafio que se impõe é pensar que o corpo da criança e dos/as adolescentes está presente e vivo nas instituições educativas. Urge pensar sobre estes assuntos e saber que nós, educadoras/es, também temos corpos que são desejantes, que também têm marcas de múltiplas identidades. Trazer o corpo para

as práticas pedagógicas e escolares talvez seja uma das formas de pensar junto com as crianças e adolescentes e ser mais generosas/os com suas expressões de sexualidade, sem rotulá-las como promíscuas, depravadas, abjetas... mas como sujeitos corpóreos, sexuados, generificados, com direito a diferenças, a vivências de múltiplas identidades, com direito³ a se manifestar sobre quaisquer assuntos e que isso se pode tornar um assunto pedagógico importante para produzir o desejo e o prazer de aprender.

DESNATURALIZAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

*Professora chama a menina de ‘**menina-macho**’ porque ela brincava de coisa de menino.*

*Professora costuma **separar meninos e meninas** nas brincadeiras e diferenciar as cores rosa e azul.*

*A escola faz **separação do recreio** entre meninas e meninos.*

*Meninas devem **brincar de boneca e fazer balé** e os meninos **brincarem de lutas e fazerem futsal** na escola.*

*Formação de **fila** de menina e de menino.*

*A professora **divide as massinhas** entre as crianças com cores que são culturalmente destinadas a meninas e a meninos.*

*Em um Centro de Educação Infantil, no final de ano, a instituição **presenteou os meninos com carrinhos e as meninas com bonecas**. Um menino de três anos de idade preferiu a boneca e a instituição o presenteou conforme sua vontade. Tal fato desagradou ao pai do menino que o retirou da instituição.*

*Na escola presenciei uma cena em que dois alunos brigavam por uma boneca de pano. A professora tirou da mão do menino falando que era **brinquedo de ‘princesa’ e ‘príncipe’** deveria brincar com carrinhos e bola.*

³ A Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989), art. 13, assegura que ela terá direito à liberdade de expressão. No Estatuto da Criança e do Adolescente, art. 16, o direito à liberdade é especificado em ações como a possibilidade de ir e vir, de manifestar opinião, expressão e de brincar, praticar esportes e divertir-se. Portanto, essas são condições fundamentais para que os processos pedagógicos ocorram e para que a promoção da liberdade de expressão, tanto verbal, como com o próprio corpo das crianças, aconteça. Estas devem ser as premissas das metodologias dialógicas para que as crianças opinem e possam pensar sobre assuntos que lhes dizem respeito, como, entre outros, sexualidades, violências contra elas.

*Menino que imita a cantora Anita na escola é **criticado pelas professoras.***

*No Centro de Educação Infantil temos prato na cor azul escuro e amarelo. As crianças de três anos já separam as cores por gênero, **prazo azul é de menino e o amarelo é o das meninas.***

*Crianças foram ao banheiro ao mesmo tempo e tiraram as roupas. Elas foram pegadas pela **professora de educação física que as repreendeu e colocou medo nelas** dizendo que iria levá-las para a direção e chamaria seus pais.*

*Jovens trans que não podem utilizar o **banheiro na escola.***

***Fui proibido** de fazer qualquer atividade com as crianças em função de ser do sexo masculino, inclusive até de entrar nos banheiros das crianças.*

Trago, novamente, relatos de acadêmicos/as, em momentos de formação docente, sobre situações que envolvem gênero e sexualidade nas práticas pedagógicas em instituições educativas. Observamos que essas temáticas estão presentes o tempo todo nas relações pedagógicas e muitas/os professoras/es não se furtam a realizar uma ‘educação’ seja pelo silenciamento, pela repressão, pela punição, pelo disciplinamento dos corpos, pela normatização dos corpos e comportamentos, pela heteronormatização e até por práticas de violência simbólica calcadas no senso comum, no moralismo ou em preceitos religiosos. Aqui vemos, mais uma vez, a necessidade de discutir essas práticas e os aprofundamentos necessários nos cursos de formação docente, porque, tal como o corpo, a sexualidade, o gênero e a diferença estão nas instituições educativas.

Sexualidade e gênero estão presentes nos cotidianos educativos. Fazem-se presentes na linguagem adotada pelas/os docentes em que se prioriza, na maioria das vezes, o uso exclusivo do masculino padrão. As meninas aprendem desde muito cedo que são do gênero feminino, mas que também deverão atender ao chamado de palavras masculinas e necessitarão se identificar a esse chamado. Por exemplo, se alguém disser “todos os alunos deverão se levantar”, as meninas aprenderão que elas deverão se identificar com essa expressão no masculino; o mesmo não se dará com os meninos, que somente se identificarão com a linguagem no masculino. As temáticas citadas também estão presentes no silenciamento dos currículos que privilegiam ‘vultos’ históricos predominantemente masculinos, negando a presença das personagens do gênero feminino no campo da História, das Artes, das Ciências.

O gênero está tão presente nos cotidianos escolares, que nem sequer questionamos; está naturalizado nas normas e regras escolares. “Gênero é um conceito que permeia e organiza a vida de todo mundo; é tão presente que já naturalizamos seus efeitos” (PELÚCIO, 2014, p. 97). Ele está presente nas questões sutis e rotineiras das relações pedagógicas, no que se espera como ideal para a vivência da masculinidade e da feminilidade, nos comportamentos escolares, nos uniformes, na distribuição das filas entre meninas e meninos, na arquitetura escolar e na vivência dos espaços escolares. É comum os meninos usufruírem de mais espaços livres do que as meninas. O pátio escolar é comumente mais utilizado por eles do que por elas. Elas aprendem desde cedo a ficar em espaços mais confinados e a ter movimentos mais contidos, controlando seus corpos e gestos.

As piadas sobre os universos masculinos e femininos são frequentemente ditas e reforçadas no ambiente escolar, às vezes até mesmo propaladas pelas/os docentes. O ‘mundo’ feminino, além de ser destacado como diametralmente diferente do masculino, é tido como inferior. Tudo isso ocorre na escola sem discussão a respeito. Repetido reiteradas vezes, transforma-se em verdade inquestionada. Temos vivido um processo intenso e sistemático de acentuação das diferenças entre homens e mulheres em pleno século XXI. Os mundos ‘rosa’ e ‘azul’ não são sequer questionados no ambiente escolar; aliás, são reiterados. As brincadeiras ‘de menino’ e ‘de menina’ são fortemente conduzidas sem questionamentos sob esse forte fator social que marca corpos e identidades. “O reforço dessas divisões polares (meninas de um lado, meninos de outro) é uma maneira sutil, mas eficiente, de enfrentar as transformações sociais e culturais pelas quais nossa sociedade está passando, uma forma de “naturalizar” esses lugares, reiterando incessantemente o binarismo quase de forma inconciliável” (PELÚCIO, 2014, p. 109).

Um dos espaços em que as divisões de gênero se tornam mais marcantes no ambiente escolar é o banheiro. É um espaço constantemente vigiado e disciplinado, sem, contudo, ser alvo de discussão, de diálogo aberto com as crianças e adolescentes. Promove-se uma pedagogia do policiamento desse espaço, de uma separação binária de gênero sem discussão a respeito:

Nossa pedagogia de gênero insiste que banheiros precisam ser separados porque ensinamos às meninas que meninos são perigosos e elas são presas fáceis; e ensinamos aos meninos que eles devem ser perigosos e ousados sexualmente.

Portanto, a discussão sobre banheiros não é sobre banheiros para homo e heterossexuais, mas sobre como ocupamos os espaços públicos a partir de um lugar de gênero. (PELÚCIO, 2014, p. 118).

Os espaços escolares são generificados. Em vez de serem espaços de desenvolvimento da pedagogia do policiamento, deveriam ser espaços de discussão. A escola é o espaço do conhecimento, da possibilidade de pensamento sobre tudo. A discussão sobre respeito ao corpo deve ser amplamente alvo de debates nos espaços escolares. A divisão binária dos banheiros deveria ser repensada, sobretudo a divisão de gêneros, em especial pela ideia da violência atribuída ao estereótipo do masculino como violento.

O que pretendemos nos momentos de formação docente é primeiramente evidenciar as várias práticas cotidianas que acontecem entre alunado e docentes para depois problematizá-las e desconstruí-las. Pensar no conceito de norma também é útil nesse processo. O que é a norma nessas práticas pedagógicas? Como ela impõe práticas pedagógicas? Quem a constrói? O que ela provoca nos processos de subjetividade?

A norma não precisa dizer de si, ela é a identidade suposta, presumida; e isso a torna, de algum modo, praticamente invisível. Será, pois, a identidade que foge à norma, que se diferencia do padrão, que se torna marcada. Ela escapa ou contraria aquilo que é esperado, desvia-se do modelo. Como tal, ela é, por regra, representada não apenas por comparação à identidade hegemônica, mas a partir do olhar hegemônico, daí que, muitas vezes, a identidade marcada não pode falar por si mesma. (LOURO, 2000, p. 99-100).

A norma, em nossa sociedade, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média, urbano, cristão, sem deficiência. Tudo o que não está nessas identidades passa a ser marcado, medicalizado, abjeto. O que se deve pensar, contudo, é que a norma é uma produção cultural. Ela pode ser tensionada, repensada, questionada, fraturada. Esse exercício poderoso de pensamento pode ser priorizado nas práticas pedagógicas com as crianças e adolescentes, porque a escola é o espaço privilegiado do livre pensamento e não o espaço do “pensamento único”.

Ao pensar a norma, o que ela provoca e seus efeitos, podemos nos perguntar como ela pode constituir corpos e sujeitos. Nessa direção, pensamos que os corpos não são somente biológicos, mas aparatos culturais e sobretudo espaços políticos. Além de tratar os corpos como eminentemente privados, es-

tamos lidando com ditames culturais, sociais, religiosos... enfim, políticos, que ditam como devemos viver nossos desejos, nossos gostos, nossos gestos. Não somos seres passivos diante dessas imposições; construímos nossas identidades em meio a esses campos de luta e disputa:

Onde devemos defecar ou urinar, com quem podemos nos casar, qual nome estamos autorizados a usar, quem pode ter quantos filhos desejar e quem não pode? Ao respondermos a estas perguntas, nos damos conta que todos esses temas relativos à sexualidade e ao gênero são antes questões de Estado que questões de biologia ou da conta de cada um, ou seja, o que ocorre no espaço privado e individualizado por excelência, o nosso próprio corpo, não escapa às normas coletivas e aos enunciados de poder. (PELÚCIO, 2014, p. 117).

Ao pensar e discutir teoricamente todos esses aspectos nos cursos de formação docente, não pretendemos fazer uma ‘caça às bruxas’ nas práticas de professoras e professores nas instituições educativas; pretendemos buscar elementos da prática para poder pensar o cotidiano escolar e ver que nem sempre essas temáticas são visibilizadas e compreendidas pelos/as docentes, que atuam profissionalmente nesse ambiente, e com isso problematizar tais práticas em momentos de formação docente, para que novas práticas sejam urdidas.

Muitos/as dos/as profissionais da educação não tiveram oportunidade de dialogar sobre essas temáticas e estudar esses campos teóricos em momentos de formação inicial ou continuada. Muitos/as se sentem coagidos/as e com medo de familiares das crianças e adolescentes (alunos/as) que dizem que esses assuntos não devem ser tratados nas instituições educativas. No entanto, não conseguem entender que o corpo das crianças está com elas naqueles espaços e eles pulsam sexualidade e gênero. São corpos desejantes, corpos sexuados e corpos generificados. Em vez de negar e tentar disciplinar os corpos (sem sucesso, em muitas das vezes!), propomos pensar com outras ‘chaves teóricas’ e analíticas.

Uma das possibilidades reflexivas é tentar entender que os corpos estão nas instituições educativas e que esses sujeitos necessitam ser pensados de formas diferenciadas. “Naturalizar ou assumir uma postura de pretensa neutralidade não faz com que os problemas desapareçam ou diminuam, mas podem nos fazer cúmplices voluntári@s de violências que podem terminar em evasão escolar” (PELÚCIO, 2014, p. 134). O desafio é repensar a função da escola,

da educação e da docência; pensar que o ato educativo ocorre na medida em que pensamos sobre as relações pedagógicas que ocorrem no jogo entre ensinar e aprender. Nesse jogo, estamos junto com os sujeitos pensantes, que têm corpos, que possuem desejos, desejos em saber de suas vidas, de seus corpos. Esse ser amplo e complexo é que estará conosco nesse labirinto da construção das teias de ensino-aprendizagem, num jogo constante entre linhas da vida e do conhecimento. Esse conhecimento perpassa a vida, o conhecimento de si, do/a outro/a e do mundo. Inúmeros são os desafios para a prática pedagógica e para os processos de formação docente! As crianças e os/as adolescentes estão o tempo todo nos pressionando a rever nossas posições, convicções e a nos provocar a tecer novos jeitos de ser docentes, de sermos gente, quiçá mais livres, sem tantas amarras!

As normas e discursos que envolvem gênero e sexualidade nos afetam como docentes em nossas práticas pedagógicas e na constituição de nossas identidades. Vide o caso do acadêmico, no último exemplo citado no início deste tópico, que falava sobre sua prática de estágio. Por ser do gênero masculino, era constantemente vigiado com relação às suas atitudes com as crianças. Esta é uma problemática vivida nos últimos anos de forma mais acirrada na formação docente. Alguns dizem que são proibidos de trocar as fraldas das crianças; outros, que não podem entrar nos banheiros com elas, não lhes podem dar banhos na Educação Infantil, nem manter qualquer proximidade física com elas. O que podem nos dizer essas práticas? A primeira questão de que esta é uma problemática exclusivamente vivida pelos acadêmicos homens. Nunca ouvi nada parecido em relação às acadêmicas. O que se está questionando é a presença dos homens, sobretudo com crianças pequenas, no espaço educativo. O corpo adulto masculino, do estagiário ou do professor, também não é aceito nas instituições educativas. Esse corpo é portador de uma sexualidade suspeita. É visto socialmente como alguém que não domina a sua sexualidade e que pode ser um agressor/violador sexual em potencial. Este discurso recorrente, essencialista e generalista, amplamente calcado no senso comum, coloca-os em eterna situação de suspeita. Isto não é sequer mencionado para as mulheres, embora também haja mulheres agressoras/violadoras sexuais. Mas isso não está em questão. O que se está em jogo é o pensamento de que o homem tem uma sexualidade exacerbada e sem controle. E isto deve ser repensado. Esta prática provoca violência simbólica nos corpos de homens,

e em suas subjetividades, nas instituições educativas que se sentem em eterna suspeita, simplesmente por serem homens e por terem uma ideia essencialista de que são seres que não ‘dominam’ sua sexualidade. Necessitamos, mais uma vez, pensar mais detidamente sobre estas questões no âmbito das formações docentes e estender a discussão aos grupos de familiares das crianças para entender a presença masculina na escola sem estereótipos e preconceitos.

Pensar os corpos de crianças, alunos e alunas, e também os de professores e professoras, no meio escolar, nos parece premente para buscar construir um espaço mais democrático, acolhedor e protetor para todas as pessoas que ali convivem. Pensar em tudo isso nos cursos de formação docente poderá promover novas práticas e novas subjetividades docentes e discentes; novas tramas poderão ser entretecidas nesse processo, mesmo sabendo de seus limites, tal como fez a moça tecelã. Mesmo depois que criou realidades, pôde desfazer-se das que não lhes fizeram bem, e começar tudo de novo, com novas cores, novas esperanças, novos desejos, novos fios de vida e de sonhos.

Resumo: Partindo da metáfora da Moça Tecelã, de Marina Colasanti, busco discutir o processo da educação para as sexualidades e gêneros na formação docente, inicial e continuada, buscando observar toda a complexidade, os desafios e perspectivas desses momentos formativos. Destaco duas questões prementes nesse processo: corpo e práticas pedagógicas. O corpo, historicamente, foi banido da escola, privilegiando o intelecto e tudo o que envolve a mente. Os corpos “desejantes”, curiosos, sexuados, genericados, diferentes, são constantemente disciplinados e educados na escola para conter sua sexualidade. Os corpos infantis, no entanto, resistem a esses imperativos da educação adultocêntrica. Por mais que se queira tirar gênero e sexualidade das instituições educativas, essas temáticas estão presentes nas práticas cotidianas. A educação dos corpos, dos gestos e atitudes de crianças e adolescentes ocorre seja pelo silenciamento, pela repreensão ou a negação. O que se busca nos momentos de formação docente é desnaturalizar essas práticas para poder entender que novas atitudes e práticas docentes os/as acadêmicos/as, professores/as cursistas poderão pensar para empregar em suas vivências com as crianças.

Palavras-chave: Formação docente. Educação para a sexualidade. Gênero.

Abstract: Starting from the metaphor of the book *Moça Tecelã*, Marina Colasanti, I try to discuss the process of education for sexualities, genders and differences in teacher training, initial and continuous, seeking to observe all the complexity, challenges and perspectives of these formative moments. I highlight two pressing issues in this process: body and pedagogical practices. The body has historically been banned from school, privileging the intellect and all that surrounds the mind. The “Desiring”, curious, sexed, generalized and different bodies are constantly disciplined and educated in school to contain their sexuality. Infantile bodies, however, resist these imperatives of adult-centric education. However much some people want to draw out gender and sexuality from educational institutions, these themes are present in everyday practices. The education of the bodies, gestures and attitudes of children and adolescents occurs through either silence, reprimand or denial. What is sought in the moments of teacher training is to denaturalize these practices in

order to understand what new attitudes and teaching practices the students, teachers and students can think to use in their experiences with children.

Keywords: Teacher training. Education for sexuality. Gender.

Referências

- BARROS, Manoel. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor. Identidade homossexual, educação e currículo. In: **Educação & Realidade**. N. 21(1), jan./jun., 1996.
- COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. Ilustrações de Demostenes Vargas e Bordados das irmãs Dumont. 1. reimp. São Paulo, SP: Global Editora e Distribuidora LTDA., 2007. (Coleção Marina Colasanti).
- FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Coleção Ditos & Escritos (volume V). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a. p. 264-287.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 36ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- LOURO, Guacira Lopes. In _____. Currículo, Gênero e Sexualidade. Porto: Porto Editora, 2000.
- PELÚCIO, Larissa. Desfazendo o gênero. In: Miskolci, Richard; LEITE JÚNIOR, Jorge (Orgs.). **Diferenças na Educação**: outros aprendizados. São Carlos, SP: EdUSCAR, 2014.
- XAVIER FILHA, Constantina. Educação para a sexualidade, equidade de gênero e diversidade sexual: entre carregar água na peneira, catar espinhos na água e a prática de (des)propósitos. In _____. **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2009a.
- XAVIER FILHA, Constantina. Educação para sexualidade: carregar água na peneira? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Méri Rosane Santos da; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade**. Rio Grande: FURG, 2009b.
- XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2012a.
- XAVIER FILHA, Constantina. As dores e delícias de trabalhar com as temáticas de gênero, sexualidades e diversidades na formação docente. In: SOUZA, Leonardo Lemos de; ROCHA, Simone Albuquerque da. (Orgs.). **Formação de educadores, gênero e diversidade**. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2012b.
- XAVIER FILHA, Constantina. Educação para as sexualidades, a igualdade de gênero e as diversidades/diferenças na educação das infâncias – questões a problematizar. In: _____. (Org.). **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2012c.

Recebido em Julho de 2017

Aprovado em Setembro de 2017

Demanda Contínua

VIVENDO A INFÂNCIA NO BAIRRO: APROXIMAÇÕES DE DADOS DE PESQUISAS COM CRIANÇAS DE CURITIBA, PARIS, LONDRES E SÃO FRANCISCO

LIVING CHILDHOOD IN THE NEIGHBORHOOD: RESEARCH DATA APPROACHES WITH CHILDREN OF CURITIBA, PARIS, LONDON AND SAN FRANCISCO

Solange Pacheco Ferreira

Universidade Federal do Paraná
sole_pacheco@yahoo.com.br

Valéria Milena Rohrich Ferreira

Universidade Federal do Paraná
valeriarohrich@gmail.com

Introdução

Este artigo se propõe a aproximar alguns aspectos dos dados resultantes de três pesquisas que objetivaram estudar as maneiras de viver e conviver de crianças em contextos urbanos. A primeira pesquisa (chamada aqui de *Pesquisa A*) foi realizada por Authier e Lehman-Frisch (Universidade Lumière Lyon II e Universidade de Cergy-Pontoise) no ano de 2012 em três bairros de três diferentes cidades, o bairro de Batignolles (Paris-França), o de Stoke Newington (Londres-Reino Unido) e o de Noe Valley (São Francisco- Estados Unidos), com crianças entre 9 e 11 anos de idade (63 meninas e 62 meninos). Embora esta pesquisa trate especificamente de bairros gentrificados¹, a primeira parte da descrição dos dados trata da sociabilidade das crianças da pesquisa, de modo geral. E é com esta parte dos dados que aqui iremos dialogar.

¹ Termo este que embora geralmente designe o processo pelo qual famílias pertencentes a camadas médias e superiores estabeleceram-se em antigos bairros populares localizados no centro da cidade, reabilitando o bairro e substituindo progressivamente os habitantes mais antigos, está sendo utilizado, nos últimos anos, também para designar “outros processos de ‘revitalização’ de centros urbanos degradados e de ‘elitização’ das cidades” (AUTHIER; BIDOU, 2008, p. 14).

Para conversar com as crianças os pesquisadores franceses utilizaram um conjunto de fotografias dos bairros pesquisados, com as seguintes referências: biblioteca do bairro, um parque do bairro, uma rua comercial, um ponto de transporte coletivo, a outra escola pesquisada no mesmo bairro, um mercado e uma praça situada no limite do bairro. As crianças eram convidadas a comentar sobre as fotos e com isso os pesquisadores objetivavam compreender: seus conhecimentos e representações do bairro, identificar os usos do bairro, seus deslocamentos dentro e fora do bairro e ainda suas sociabilidades.

A outra pesquisa (aqui denominada de *Pesquisa B*) diz respeito a uma pesquisa de mestrado relacionada a um Grupo de Estudos da Universidade Federal do Paraná, do Setor de Educação, que estuda as tensões e contradições nas redes de interdependência de crianças em contextos urbanos². Essa pesquisa (Ferreira, S, 2015) tinha como objetivo estudar os usos do bairro Pilarzinho por crianças da Rede Municipal de Educação de Curitiba.

A terceira pesquisa (*Pesquisa C*³) foi realizada em vários bairros de Curitiba pelo grupo mencionado acima, com crianças de 27 escolas municipais situadas em 9^a regionais da cidade de Curitiba, entre os anos de 2013-15. Na primeira etapa dessa pesquisa foram coletados dados quantitativos a partir de um questionário entregue a aproximadamente 1600 famílias responsáveis por crianças estudantes dos 5^o anos do Ensino Fundamental. E na segunda etapa foram realizadas conversas com 36 crianças das escolas selecionadas. Tal pesquisa vem demonstrando que o uso de equipamentos legitimados do bairro (parques, praças, museus etc) e também a mobilidade das crianças moradoras do centro e da região norte são bem mais variadas do que as do sul e do sudeste. Foi a partir desta *Pesquisa C* que definiu-se dois bairros contrastados da cidade para realizar estudos mais aprofundados. Assim, duas das pesquisadoras do grupo procuraram desenvolver suas pesquisas de mestrado, cada qual em um bairro oposto quanto à localização e ofertas de mobiliários urbanos (um ao norte, na Re-

² O Projeto intitula-se “Vivendo a infância na cidade: tensões e contradições nas redes de interdependência de crianças que se socializam em configurações urbanas do século XXI” sob a coordenação da Professora Dra. Valéria Milena Rohrich Ferreira. A primeira parte da pesquisa (exploratória) consta em Ferreira, V, 2015 e Ferreira V, 20016.

³ Intitulada “Cidade e Infância: um estudo em bairros de Curitiba” (FERREIRA et al, 2015, no prelo)

⁴ À época da pesquisa, Curitiba contava com 9 regionais. Hoje são 10 regionais.

gional Boa Vista e com ampla oferta de equipamentos públicos e outro ao sul/sudeste, na Regional Cajuru, com bem poucos equipamentos de lazer, cultura etc.).

Portanto, o bairro aqui explorado é o Pilarzinho (ao norte) um dos bairros que mais apresentam equipamentos culturais e “espaços verdes” (parques e praças) da cidade. Foram selecionadas 40 crianças⁵ (20 meninos e 20 meninas) com idade entre 8 e 11 anos de duas escolas municipais regulares, com jornada escolar de 4 horas (Perfil 1 e 2 e situadas em regiões consideradas como centrais do bairro e com maior quantidade de famílias com melhores condições socioeconômicas) e de duas integrais, jornada de 9 horas (Perfil 3 e 4, situadas em regiões do bairro próximas ou dentro de áreas de vulnerabilidade social e tendo maior quantidade de famílias com menores condições socioeconômicas). Conversou-se com cada criança por aproximadamente 30 minutos e também se partiu da metodologia utilizada por Authier e Lehman-Frisch (com um conjunto de fotos do bairro).

Neste artigo procuraremos trazer, portanto, algumas aproximações entre as três pesquisas, no que diz respeito ao deslocamento das crianças de casa para escola; deslocamento no bairro; usos do bairro; e realização de atividades extra-escolares.

Vivendo a infância em Batignolles (Paris-França), Stoke Newington (Londres-Reino Unido) Noe Valley (São Francisco- Estados Unidos), Pilarzinho (Curitiba, Brasil) e em outros bairros de Curitiba

Deslocamento das crianças até à escola

Para Authier e Lehman-Frisch (2012) o modo de deslocamento do domicílio para a escola pode ser considerado como um dos fatores que intervêm

⁵ Foram respeitados todos os princípios éticos de integridade da pesquisa científica (diretrizes e normas) presentes na discussão instituída pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED) no Grupo de Trabalho (GT) Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e a Resolução nº 510 de 2016. Após apresentação da pesquisa para a Secretaria Municipal de Educação e o consentimento de diretoras, professoras e pais ou responsáveis, explicou-se detalhadamente a pesquisa às crianças perguntando se estas queriam participar da pesquisa.

no conhecimento do bairro. A *Pesquisa A* indicou que o trajeto “casa-escola” realizado pelas crianças que moravam a mais de um quilômetro da escola, era bem menos suscetível a que as crianças efetuassem seus trajetos da escola a pé⁶. Contrariamente, as crianças que moravam mais perto da escola em sua maioria realizavam esse trajeto a pé. No entanto, mais da metade das crianças disseram que vão para escola (ou retornam da escola) sempre acompanhadas por seus pais ou por outros adultos e apenas um sexto das crianças fazem sistematicamente seus trajetos sozinhas. Para os autores, esses dados confirmam os resultados de pesquisas recentes sobre o forte enquadramento dos trajetos escolares das crianças na escola primária, ou seja, os usos intensos das crianças nos bairros se fazem sob a vigilância atenta dos pais (AUTHIER; LEHMAN-FRISCH, 2012).

O que se verificou nas cidades pesquisadas pelos autores foi que as crianças são proporcionalmente mais numerosas a serem “(muito) fortemente” monitoradas em Noe Valley (São Francisco) do que em Batignolles (Paris) e em Stoke Newington (Londres). Outro resultado interessante referente ao deslocamento das crianças até escola, diz respeito, ao conhecimento do bairro. As crianças que se deslocavam a pé para a escola (sempre ou por vezes) tinham um melhor conhecimento do bairro do que aquelas que vão para a escola exclusivamente de carro e/ou de transporte comum. Resumindo, quanto mais as crianças moravam perto da escola, mais elas apresentavam usos intensos e variados do bairro analisado. E com o distanciamento geográfico, os pais reforçavam o enquadramento dos usos de seus filhos, com um limiar muito claro de dois quilômetros: as crianças que vivem além desse limite são mais numerosas a ser fortemente ou muito fortemente enquadradas do que as crianças que moram mais perto. (AUTHIER; LEHMAN-FRISCH, 2012).

Já com relação ao Brasil, e mais especificamente Curitiba, dados recentes de uma pesquisa realizada pela Prefeitura Municipal de Educação da cidade⁷ sobre o deslocamento de crianças (de 8 e 9 anos) até a escola,

⁶ Segundo os resultados da pesquisa 31,1% das crianças não realizavam o caminho “casa-escola a pé”, contra 90,4% para as crianças que moravam mais perto, e “sempre ou por vezes sozinhas”, 20,7 % contra 66,6 %.

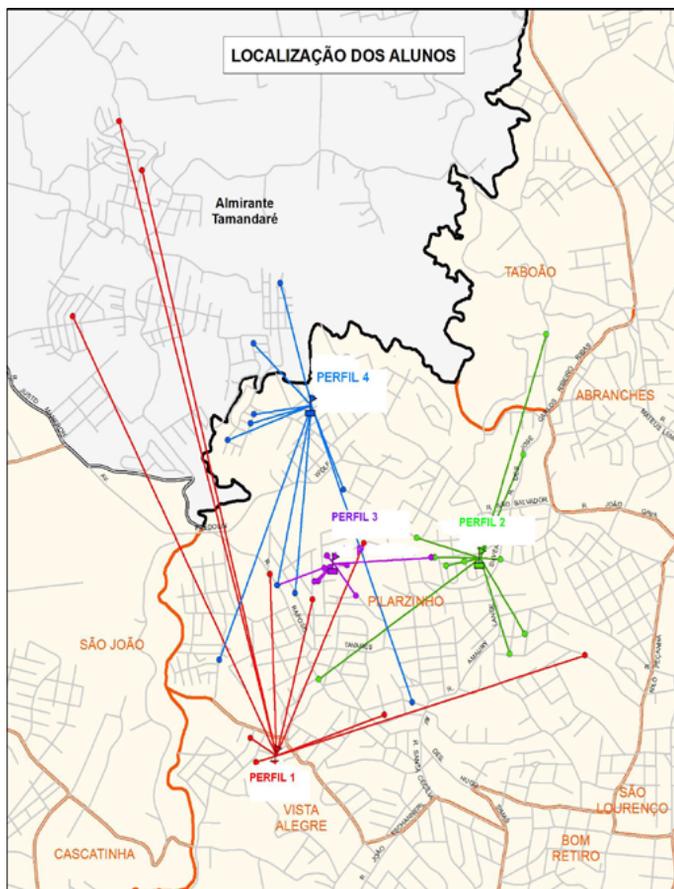
⁷ Pesquisa realizada em 2014 com crianças dos 4º anos do Ensino Fundamental, por meio de um questionário respondido pelas crianças, vinculado à aplicação da Avaliação do Rendimento Escolar de Curitiba (SIMARE).

revelou que no geral, 44% indicaram ir a pé. Em segundo lugar destacou-se a utilização do carro (29%), seguido do transporte escolar. Já os transportes menos citados foram à utilização da bicicleta (2%) e do ônibus de linha (3%). No entanto, ao se somar os percentuais das crianças que se deslocam até às escolas de carro e de transporte escolar, este percentual chega a 54% de crianças que utilizam veículos automotores para o seu deslocamento até a escola.

Quanto aos dados da *Pesquisa C* realizada em bairros das 9 regionais, sobre o trajeto casa-escola, os dados demonstraram forte enquadramento das famílias, assim como apontado nas pesquisas dos outros países. São 84% das crianças que vão à escola acompanhadas (nos outros países, foram “mais da metade”) e quem as leva, em primeiro lugar é a mãe (28%), seguido do pai (14%) e 38% indicaram outros adultos: avós, família, irmãos ou vizinhos (a categoria outros, somou 4%). Assim, ir sozinha à escola representa apenas 16% dos casos. No entanto, quanto mais as crianças são advindas de bairros em que os moradores têm uma menor condição socioeconômica (no caso de Curitiba, bairros ao sul e extremo sul, como CIC e Pinheirinho, por exemplo) ou, dentro de cada bairro da pesquisa, em regiões menos valorizadas do bairro (áreas próximas ou de vulnerabilidade social, favelas, vilas), mais aumenta o índice de crianças que vão à pé e sozinhas para a escola. E quanto mais as crianças habitam em regiões de vulnerabilidade, mais aumenta o índice de crianças que moram bem próximas à escola.

Assim, no caso do deslocamento “casa-escola”, realizado pelas crianças da *Pesquisa B*, moradoras da região norte e com melhores condições socioeconômicas, verificou-se que, no geral, de fato elas residiam em sua maioria no bairro, mas não tão próximas do entorno das escolas, como pode ser visto no “Mapa de Arruamento” a seguir (as linhas coloridas indicam o local de moradia de cada uma das crianças da pesquisa e a ligação com a escola em que estudam):

MAPA 1 - LOCALIZAÇÃO DOS PERFIS E DOS ESTUDANTES



FONTE: Ferreira, S. (2015).

Organização: IPPUC/ Setor de Geoprocessamento.

O que se evidencia portanto é que, diferente dos outros países, no caso Curitiba e de um bairro ao norte da cidade, as crianças que percorrem maiores distâncias e utilizam o carro ou o transporte escolar para chegarem às escolas (crianças das escolas do Perfil 1, 2 e 4 da pesquisa), apresentam maiores conhecimentos e usos do bairro e da cidade. E quanto mais as crianças moram perto da escola (Perfil 3), menos apresentam conhecimento e usos intensos e variados do bairro. Isso se justifica, pois, no caso das crianças da escola de Perfil 3, estas situam-se em uma região de extrema vulnerabilidade

social e sair e conhecer o bairro, significaria infringir as fronteiras invisíveis impostas pelo tráfico com inúmeras situações de violência.

Uso intensivo do bairro

Os dados da *Pesquisa A* revelaram que um grande número das crianças acumula diversos tipos de práticas (o uso do comércio, dos parques ou das bibliotecas, ou ainda a prática de atividades extraescolares). Segundo Authier e Lehman-Frisch (2012) um terço das crianças da pesquisa acumula ainda o conjunto desses usos e ao contrário, apenas uma minoria das crianças tem um uso fraco do bairro, praticando apenas uma ou mesmo nenhuma dessas atividades, o que os faz concluir que “o bairro não se reduz assim, a ser um mero cenário para a maioria dessas crianças”. (AUTHIER; LEHMAN-FRISCH, 2012). Mas, evidenciou-se também que os bairros Batignolles, Stoke Newington e Noe Valley são muito diversamente utilizados pelas crianças, a depender da localização do domicílio e da especificidade de cada contexto urbano⁸.

No caso curitibano, essa situação não é diferente. Embora o Pilarzinho ofereça uma variedade de espaços ambientais e culturais isso não se traduz em um uso intenso e variado por parte de todas as crianças, ficando claro, que o uso se relaciona às condições econômicas das famílias, ao tipo de espaço do bairro onde se mora e se estuda (se em regiões vulneráveis ou seguras do bairro) e até ao tipo de organização de tempo/espaço de cada escola e suas propostas de saídas, visitas, relação com a região do bairro a que se situam. Ao escutar as crianças, pôde-se conhecer como vivenciam os espaços do bairro e da cidade, ficando claro, de modo geral, o grande uso do comércio e o pouco uso dos espaços culturais como museus e teatros. E esses usos do bairro realizados pelas crianças da *Pesquisa B* se diferenciam e muito das crianças da *Pesquisa A*. Enquanto as crianças da *Pesquisa A* primeiramente frequentam atividades extraescolares, as da *Pesquisa B* (e também da *Pesquisa C*) vão ao comércio do bairro. Essas diferenciações das práticas das crianças no uso dos espaços do bairro serão descritos a seguir.

⁸ Nos bairros Batignolles e Stoke Newington – mais da metade das crianças residem nesses bairros. Já as crianças de Stoke Newington – são mais numerosas a investir fortemente no bairro gentrificado: mais da metade delas conjuga o uso do comércio, dos parques, das bibliotecas e de atividades, enquanto é o caso de uma criança em cinco em Noe Valley e de uma criança em seis em Batignolles. (AUTHIER, LEHMAN-FRISCH, 2012).

Atividades Extraescolares

Uma grande maioria das crianças da *Pesquisa A* apreciam os bairros em que vivem, sendo que metade delas reconhece o conjunto dos lugares representados pelas fotografias⁹. Esses fortes usos se apoiam primeiramente sobre as atividades extraescolares praticadas no bairro. Essas atividades, que consistem em atividades esportivas, culturais ou religiosas e que podem ser ou não institucionalizadas, se desenrolam para alguns no interior da escola (mas fora do tempo escolar, a exemplo dos “Ateliês azuis”, fornecidos pela prefeitura de Paris), para outros, acontecem em outras partes do bairro, enquanto perto de um quinto das crianças acumulam os dois registros. (AUTHIER; LEHMAN-FRISCH, 2012). No caso das crianças de Noe Valley (São Francisco) e Stoke Newington (Londres), essas dizem respeito a uma proporção bem mais considerável de crianças que praticam essas atividades que em Batignoles. Portanto, as crianças de Batignoles parecem menos sistematicamente envolvidas em atividades extraescolares na França que nos Estados Unidos ou no Reino Unido, em relação à maior duração do seu dia na escola. (AUTHIER; LEHMAN-FRISCH, 2012). Esses resultados, para os autores, evidenciam tanto um forte desenvolvimento das atividades extraescolares nos países desenvolvidos quanto atesta sua importância na construção da relação das crianças com o bairro, na medida em que elas suscitam deslocamentos e desenvolvem sociabilidades ancoradas localmente.

Sobre a participação das crianças em atividades extraescolares (após o horário escolar) a *Pesquisa C* realizada em bairros das 9 regionais de Curitiba investigou tanto a participação das crianças em atividades na escola (fora do período escolar de 4 horas) quanto em outros espaços do bairro e da cidade. Referente à participação das crianças em atividades extraescolares na escola verificou-se que somente 35% das crianças retornam à escola depois do horário escolar. E quanto ao número de crianças que realizam essas atividades em outros espaços, somente 27% dos respondentes indicaram que as crianças realizam alguma atividade extraescolar. Entre as instituições públicas foram citados equipamentos da Secretaria Municipal da Educação (SME), Secretaria Municipal de Esporte, Lazer e Juventude (SMELJ) e da Fundação de Assistência

⁹ Os dados da **Pesquisa A** indicaram que 60,7% das crianças reconheceram o conjunto dos lugares representados pelas fotografias enquanto, ao contrário, apenas 11,4% das crianças têm um fraco conhecimento do bairro (AUTHIER; LEHMAN-FRISCH, 2012).

Social (FAS). Entre as instituições privadas, apareceram cursos de línguas estrangeiras, cursos preparatórios para a entrada no 6º ano em escolas públicas renomadas (como Colégio Militar e Colégio da Polícia Militar do Paraná), aulas de reforço escolar do método Kumon (português e matemática) e aulas particulares e de informática.

Já no caso da participação das crianças da *Pesquisa B* em atividades extraescolares, tanto na escola quanto fora dela, a tendência não se altera. Foram poucas as crianças que disseram frequentar alguma atividade extraescolar e dentre essas, chama a atenção, o maior número de crianças da escola do Perfil 1 (perfil este com famílias com maiores condições socioeconômicas) a realizar este tipo de atividade. Os locais, públicos e privados, mencionados foram: escolinhas de futebol, escola de natação, escolas de música, de informática e, nos finais de semana, Grupo de Escoteiro. A escola do Perfil 1 também oferta em período contrário: apoio pedagógico, dança, tênis e coral. A participação grande dessas crianças demonstra um uso do tempo bastante planejado, enquadrado e “capitalizado” por suas famílias em detrimento das crianças dos Perfis 2, 3 e 4.

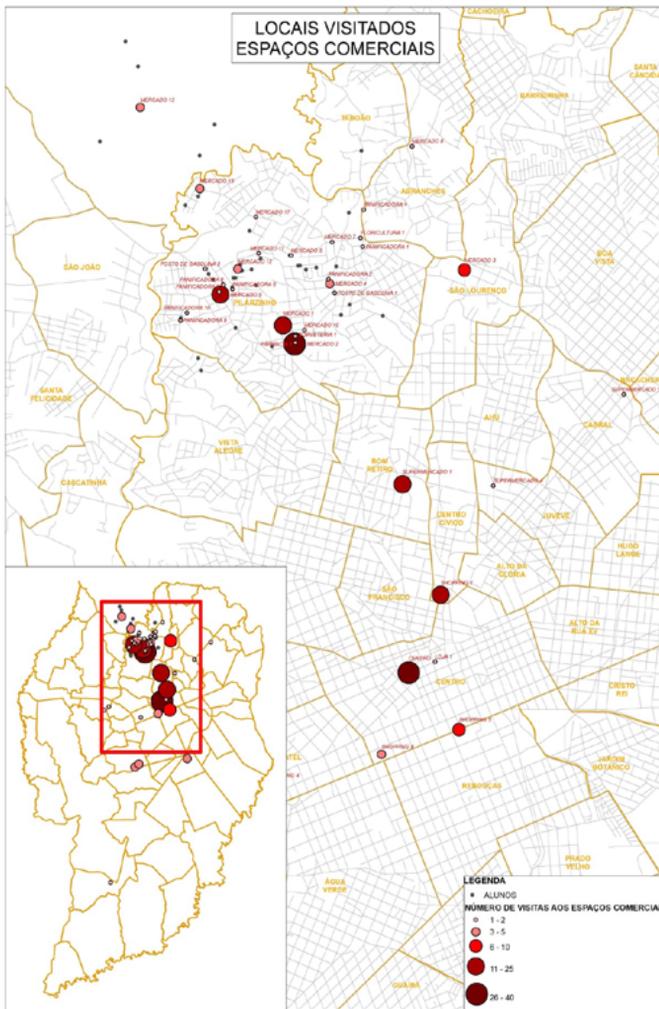
Comércio

A *Pesquisa C* realizada nas 9 regionais, de modo geral, indicou que o local do bairro que as crianças mais frequentam é o comércio, destacando-se em primeiro lugar as idas à padaria, seguido do mercadinho próximo as suas residências e também dos supermercados. No entanto, outros lugares de comércio também foram citados, ainda que com menor incidência: farmácia, loja de roupas, aviário, *Lan House*. A visita a shoppings também tem um índice muito alto.

As crianças da *Pesquisa B* também indicaram em primeiro lugar utilizar os espaços de comércio do bairro e da cidade. Assim, diferente da *Pesquisa A*, foram os locais de comércio do bairro que mais apresentaram incidências de uso pelas crianças da *Pesquisa B* e demonstram que o conhecimento do bairro se dá por esta via. De modo geral, as crianças relataram utilizar o comércio próximo às suas residências, como mercados, mercadinhos, bares e panificadoras. Já quanto a utilização do comércio do centro da cidade, a maioria das crianças disse frequentá-lo para comprar roupas, jogos eletrônicos, lanche e

passar. O “Mapa de Contagem” abaixo (em que círculos maiores e mais escuros representam maior quantidade de crianças que visitaram cada local de comércio), demonstra um pouco essa mobilidade espacial das crianças das 4 escolas nos diferentes espaços comerciais tanto do bairro quanto da cidade.

MAPA 2 – LOCAIS VISITADOS - ESPAÇOS COMERCIAIS/CONTAGEM



FONTE: A autora (2015).
 Organização: IPPUC / Setor de Geoprocessamento.

Vale ainda lembrar que no Pilarzinho concentram-se equipamentos públicos importantes da cidade. No entanto, apesar das crianças estarem tão próximas de uma grande quantidade de espaços verdes, ainda o comércio é o primeiro lugar frequentado. Mas, o que diferencia ainda as crianças da *Pesquisa B* nos usos desses espaços é a diversidade de locais frequentados pelas crianças. No caso do comércio, enquanto as crianças dos Perfis 1 e 2, disseram frequentar uma variedade de locais como hipermercados, mercados, panificadoras, sorveterias, floriculturas, dentro e fora do bairro, as crianças dos Perfis 3 e 4 disseram frequentar mais os locais de comércio perto de sua moradia.

Espaços de Lazer e Cultura (Parques, Jardins, Praças, Museus Teatros e Cinemas)

Os parques e os jardins são os lugares que aparecem em segundo lugar, tanto na *Pesquisa A* como na *Pesquisa B*, sendo os mais frequentados pelo conjunto das crianças. Segundo resultados da *Pesquisa A*¹⁰ os parques e os jardins são mais frequentemente utilizados pelas crianças de Stoke Newington (Londres) e Batignolles (Paris) que pelas de Noe Valley (São Francisco). E ao utilizarem menos os parques locais, as crianças de Noe Valley, são mais numerosas a frequentar o comércio do bairro. Para Auhier e Lehman-Frisch (2012) os parques e os jardins se constituem em polos importantes da socialização local das crianças e passam a ser verdadeiros espaços partilhados.

Sobre a utilização dos parques e dos jardins é importante que se diga que, no caso de Curitiba, a cidade ao longo das últimas décadas, construiu um *slogan* “de capital ecológica” pela preservação de grande quantidade de área verde, no entanto, tais áreas transformadas em parques e bosques e bem preservados, encontram-se mais na área norte e central do que na sul.

Assim, embora a cidade se diga ecológica, a *Pesquisa C* realizada em bairros das 9 regionais, constatou que apenas 50,2% das famílias, de modo geral, dizem utilizar os parques do bairro. E as famílias que mais frequentam foram justamente as dos bairros situados ao norte ou região central da cidade. Já com relação às visitas a outros parques da cidade, de modo geral, as famílias apon-

¹⁰ Segundo os resultados da “Pesquisa A” dois terços das crianças frequentam os parques e jardins “muito frequentemente” ou “frequentemente” e apenas três crianças “nunca” vão a esses lugares.

taram para um índice um pouco maior de frequência (63,6%). As famílias que mais assinalaram frequentar parques foram novamente as do norte e centro da cidade, coincidentemente os mesmos bairros que registraram índices altos na utilização de parques do bairro o que faz supor que, quem utiliza parques da cidade, na maior parte das vezes, são famílias que moram perto destes locais.

No caso da utilização dos parques do bairro pelas as crianças da *Pesquisa B*, no geral, essas demonstraram utilizar “muito frequentemente”. E os parques mais visitados do Pilarzinho pelo conjunto das crianças foram os Parques Tingui e Tanguá:

FOTO 1 – PARQUE TANGUÁ



FONTE: As autoras (2015).

FOTO 2 – PARQUE TINGUI



FONTE: As autoras (2015).

Bibliotecas

Outro espaço frequentado em comum pelas crianças da *Pesquisa A* e pelas da *Pesquisa B*, é a biblioteca. Os dados da *Pesquisa A* indicaram que embora menos que os parques e jardins e também o comércio, a biblioteca não deixa de ser um lugar utilizado “muito frequentemente” ou “frequentemente” por mais da metade das crianças. (AUTHIER; LEHMAN-FRISCH, 2012). No entanto, as crianças de Paris, Londres e São Francisco fazem usos diferenciados desse espaço, muitos deles relacionados às condições econômicas das famílias. O uso da biblioteca é mais favorecido pelas crianças de Stoke Newington (Londres) que por aquelas de Noe Valley (São Francisco) ou de Batignolles (Paris).

As crianças do Pilarzinho também fazem usos diferentes das bibliotecas do bairro e também se encontrou relação com as condições socioeconômicas das famílias. As crianças do Perfil 3, ou seja, da escola situada em região de

maior vulnerabilidade social é que disseram frequentar mais esse espaço. Estar em primeiro lugar entre as escolas pesquisadas pode estar associado, além das atividades de empréstimo de livros, leituras e pesquisa, também à utilização do computador, conforme informaram várias crianças. Já sobre a última posição ocupada pelas crianças do Perfil 1, perfil com maiores condições socioeconômicas, pode se supor que essas famílias dispõem de um acervo de livros e computador em casa e não necessitam utilizar as bibliotecas do bairro. Abaixo fotografias das bibliotecas (Faróis do Saber) situadas no bairro Pilarzinho:

FOTO 3 – FAROL DAS CIDADES



FONTE: As autoras (2015).

FOTO 4 – FAROL MANUEL BANDEIRA (na escola)



FONTE: As autoras (2015).

Conhecimento do bairro: bairro dos meninos e das meninas

Os meninos e as meninas de Paris, Londres e São Francisco, de modo geral, não se distinguem no tipo de uso do bairro. Mas isto não significa que as crianças vivenciem o bairro da mesma maneira. (AUTHIER, LEHMAN-FRISCH, 2012). As crianças frequentam em proporções muito semelhantes às lojas e as bibliotecas, no entanto, elas não fazem o mesmo uso dos parques e dos jardins públicos e não participam de forma idêntica das atividades extraescolares propostas localmente, nos estabelecimentos escolares ou em outros lugares no bairro. Os meninos se destacam na utilização dos parques e dos jardins públicos mais do que as meninas. Inversamente, as meninas são proporcionalmente mais numerosas a praticar atividades extraescolares e praticam mais essas atividades nos estabelecimentos escolares do que em outros lugares no bairro. (AUTHIER; LEHMAN-FRISCH, 2012).

E similarmente, no caso do Pilarzinho, as crianças também vivenciam de forma diferenciada os espaços do bairro. No entanto, são os meninos que mais demonstraram ter conhecimento e frequentar os espaços do bairro tanto a pé (65,4%) quanto de bicicleta (87,5%). Eles vão ao comércio, à casa dos amigos, andam de bicicleta pelo bairro e pelos parques, brincam na rua e nas praças. Tendo em vista que os meninos utilizam intensamente os espaços do bairro, movimentando-se sozinhos ou acompanhados, eles disseram no geral, considerar o Pilarzinho um bairro seguro para se viver. Em contrapartida, as meninas permanecem mais tempo em casa, brincando, assistindo televisão, estudando e utilizando o computador. E do total de ocupação do tempo livre das crianças (meninos e meninas), 43,1% são afazeres domésticos, e a maioria são rotinas semanais das meninas, como exemplo: limpar a casa, lavar roupas ou cuidar de irmãos mais novos.

Considerações finais

A partir da aproximação dos dados resultantes das conversas com crianças de Curitiba, Paris, Londres e São Francisco sobre suas maneiras de viver, conviver e de suas socializações espaciais no bairro à que pertencem, pôde-se afirmar que a relação das crianças com o bairro e com a cidade revela infâncias muito diferenciadas socialmente. E esse processo varia sensivelmente a depender do meio social, das condições econômicas e do local de moradia das crianças em determinadas regiões do bairro.

Assim, as crianças apresentaram diferentes formas de apropriação espacial do bairro, como é o caso das crianças curitibanas que primeiramente disseram utilizar os espaços de comércio do bairro e fazer pouco uso dos espaços culturais como museus e teatros. Em contrapartida, as crianças parisienses, londrinas e americanas estão envolvidas em atividades extraescolares no bairro e na cidade. Ainda, é importante destacar que as crianças curitibanas pertencentes à classe popular, no caso do Pilarzinho (e especialmente dos Perfis 3 e 4), vivenciam menos os espaços do bairro e demonstram uma espécie de confinamento social e de suas sociabilidades, mesmo morando perto de importantes mobiliários urbanos.

Resumo: Propõe-se aproximar alguns dados resultantes de três pesquisas que objetivaram estudar as sociabilidades de crianças em contextos urbanos: a primeira em bairros de três diferentes cidades, Paris (França), Londres (Reino Unido) e São Francisco (Estados Unidos). A segunda, em um bairro de Curitiba, com crianças de escolas situadas em 4 diferentes regiões do bairro (escolas de Perfil 1 e 2 e situadas em regiões consideradas como centrais do bairro e com maior quantidade de famílias com melhores condições socioeconômicas e de Perfil 3 e 4, situadas em regiões do bairro próximas ou dentro de áreas de vulnerabilidade social e tendo maior quantidade de famílias com menores condições socioeconômicas). A terceira pesquisa foi com crianças de 9 bairros situados em 9 regionais da cidade de Curitiba. Nas três pesquisas a relação das crianças com o bairro e com a cidade revela infâncias muito diferenciadas socialmente. Esse processo varia sensivelmente a depender do meio social, das condições econômicas, e do local de moradia das crianças em determinadas regiões do bairro. Enquanto as crianças curitubanas utilizam primeiramente os espaços comerciais do bairro, as crianças parisienses, londrinas e americanas estão envolvidas em atividades extraescolares.

Palavras-chave: Criança. Desigualdade. Sociabilidade. Bairro. Escola.

Abstract: It is proposed to approximate some data resulting from three studies that aimed to study the sociabilities of children in urban contexts: the first in neighborhoods of three different cities, Paris (France), London (United Kingdom) and San Francisco (United States). The second, in a neighborhood of Curitiba, with children from schools located in 4 different regions of the neighborhood (Profile 1 and 2 schools and located in regions considered as central of the neighborhood and with more families with better socioeconomic conditions and Profile 3 and 4, located in neighborhood regions or within areas of social vulnerability and having a larger number of families with lower socioeconomic conditions). The third survey was with children from 9 neighborhoods located in 9 regional cities of Curitiba. In the three surveys, the relation of the children to the neighborhood and to the city reveals very socially differentiated childhoods. This process varies considerably depending on the social environment, economic conditions, and the place of children's housing in certain areas of the neighborhood. While the children of Curitiba use first the commercial spaces of the neighborhood, the children of Paris, London and the United States are involved in extracurricular activities.

Keywords: Child. Inequality. Sociability. Neighborhood. School.

Referências Bibliográficas

AUTHIER, Jean-Yves. La question des “effets de quartier” en France. Variations contextuelles et processus de socialisation. In: AUTHIER, Jean-Yves; BACQUÉ, Marie-Hélène; GUÉRIN-PACE, France. **Le Quartier: enjeux scientifiques, actions politiques et pratiques sociales.** Paris: La Découverte, 2006.

AUTHIER, Jean-Yves; BIDOUC, Catherine. **La Gentrification urbaine. Espaces et Sociétés. Ramonville Saint-Agne:** Éditions Érès, n. 132-133, 2008. (Éditorial).

Jean-Yves Authier e Sonia Lehman-Frisch, « **Variations sur un thème : Les manières d’habiter des enfants dans les quartiers gentrifiés à Paris, Londres et San Francisco** », *Métropoles* [En ligne], 11 | 2012, mis en ligne le 12 décembre 2012, consulté le 21 décembre 2012. URL : <http://metropoles.revues.org/4584>.

FERREIRA. Solange Pacheco. **Políticas Educacionais de Ampliação do Tempo e Espaço para a Infância em Territórios Urbanos** : uma análise a partir do bairro Pilarzinho da cidade de Curitiba,

2016. 245f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

FERREIRA, Valéria Milena Rohrich. Práticas Institucionalizadas e Processos de Socialização de Crianças na Cidade, **Revista Cocar**. Belém/Pará, v. 9, n.17, p. 55-64, jan. /Jul. 2015.

_____. Deslocamento de crianças nos bairros de Curitiba e sua relação com processos de socialização. **Revista Eletrônica de Educação** (São Carlos), v. 10, p. 52-68, 2016.

Recebido em Junho de 2017

Aprovado em Agosto de 2017

EL COLEGIO SANTA ISABEL DE HUNGRÍA EN SU CINCUENTENARIO: DE UNA INSERCIÓN EN COMUNA SEMI-RURAL HA PASADO A COMUNA URBANA

Santa Isabel de Hungria School in its Fiftieth Anniversary: From the Insertion in a Semi-Rural Area to an Urban County¹

Dr. Jaime Caiceo Escudero

Académico de la Universidad de Santiago de Chile, Director del Colegio Santa Isabel de Hungría y Miembro del Directorio de la Sociedad Chilena de Historia de la Educación
jcaiceo@hotmail.com

Introducción

En la teoría organizacional se afirma que es más difícil mantener una institución en el tiempo que fundarla. Por lo mismo, con motivo del cincuentenario de la fundación del *Colegio Santa Isabel de Hungría* por parte de la Madre Teresa Ortúzar Ovalle (1961) en la comuna de La Cisterna de Santiago de Chile -semi-rural en esa época-, parece relevante detenerse en el tiempo y analizar el desarrollo histórico de este establecimiento educacional.

Antes de morir, la Fundadora señaló: *“Yo me iré, pero ustedes quedarán para sostener este edificio, levantarlo y hacerlo progresar... Y si, es obra de Dios, no perecerá”* (Ortúzar en Madariaga, 1993, 12). Al llegar a su primer cincuentenario de existencia se puede comprobar en forma empírica que efectivamente esta obra es de Dios, pues no ha perecido sino que, al contrario, algo que surgió como una aventura sin mayores recursos, recibió el impulso inicial de la Madre Teresa, pero luego el esforzado trabajo de las Hermanas, especialmente de la primera Directora, la Hna. Paula Hernández (1961-1966) junto a las Hermanas Martina Páez, Eufrosina Moreno y Myriam Obreque, entre otras,

¹ Este trabajo se realizó a partir de una investigación realizada a propósito del cincuentenario de la fundación de este establecimiento educacional.

dieron una muestra de entrega total a la obra; esa acción significó que la comunidad, especialmente los padres y apoderados se volcaran a apoyarlas. Este esfuerzo significativo de religiosas y apoderados fue cavando las bases de una institución que con el tiempo se fue solidificando; esa forma inicial de trabajo significó partir construyendo en *roca sólida*.

Este artículo es el resultado de una investigación que se realizó en dos etapas: período 2002-2003 y período 2008-2009; el trabajo fue coordinado y dirigido, como investigador principal, por el autor de este trabajo y la participación de algunos ayudantes. Se realizó con la metodología científica propia de los estudios históricos, revisando archivos, documentos legales, testimonios fotográficos, infraestructura y entrevistando a testigos presenciales, es decir, se recurrió a fuentes primarias; también se utilizaron fuentes secundarias, como textos y otros documentos que ayudaron a contextualizar el momento histórico en que se fundó el *Colegio Santa Isabel de Hungría*. Los testimonios personales expresados en las entrevistas son la parte más valiosa de este trabajo desde la perspectiva de la Historia Oral.

Fundación de la Congregación Religiosa Hermanas Franciscanas Cooperadoras Parroquiales

Corría la década del 40 del siglo pasado cuando la Providencia logró que dos seres humanos, amantes de su Iglesia y de los principios evangélicos llevados a la práctica bajo el carisma franciscano, juntaran sus anhelos y esfuerzos para que surgiera una nueva congregación religiosa católica; ellos fueron la Madre Teresa Ortúzar Ovalle (1882-1969) y Monseñor Roberto Bernardino Berríos Gaínza (1885-1975), Obispo de San Felipe -ciudad distante a 90 kms. de la capital-. Ambos unieron su visión y deseo de dotar al obispado de una institución que apoyara el servicio de la Iglesia en la Diócesis.

Tras cuatro años de prueba, el Pastor le concedió el decreto de fundación, registrado en la página 128 del Libro de Decretos del Obispado. Así se fundó la *Pía Unión de las Cooperadoras Parroquiales de la Inmaculada Concepción, Terceras Franciscanas* con fecha 8 de diciembre de 1944. Textualmente se señaló:

“Venimos a fundar en nuestra Diócesis la Pía Unión de las Cooperadoras Parroquiales de la Inmaculada Concepción, Terceras Franciscanas...en el año de 1944 la Diócesis de San Felipe de Aconcagua, formando de esa manera la nueva Congregación denominada: ‘Hermanas Franciscanas Cooperadoras Parroquiales’ ”.

La nueva institución se preocupó de las necesidades de las parroquias; para cumplir adecuadamente tal labor, las Hermanas -aunque mujeres piadosas- tenían que recibir una formación espiritual; para ello tomaron a San Francisco de Asís como modelo de Cristo, pobre y humilde. De esta forma, la Madre Teresa lograba lo que tanto anhelaba y que había realizado dos intentos anteriores, tanto en el norte de Chile como en Lomas de Zamora en Buenos Aires.

Algunos testimonios nos revelan la personalidad de la Madre Teresa. Su vida de adolescente transcurrió dedicada al estudio, oración y excursiones al aire libre. En esos años forjó una recia voluntad y carácter firme. *“La meditación diaria, la lectura espiritual, largas horas a los pies de Jesús Sacramentado, penitencias por medio de continuos ayunos y cilicios que apretaban su cuerpo hasta sangrar formaron una personalidad profundamente religiosa dedicada toda al amor de Dios”* (Madariaga, 1993: 1).

La Hna. Eufrosina valora su voluntad por lograr lo que se proponía, partiendo de los escasos recursos que ella podía administrar. Así lo recuerda: *“... lo que se proponía luchaba y luchaba. Como religiosa, un corazón muy grande de Madre, una persona humilde con toda su inteligencia, muy pertinente, muy sacrificada, de mucha oración, porque ella tuvo su formación en las carmelitas”* (Moreno, 2002).

La misma Hermana prosigue al señalar que tenía un corazón tan inmenso que decía *“el día que yo me muera que no falte una cosa, no falte la misericordia”* (Moreno, 2002).

La Hna. Martina Páez recuerda con mucho cariño su acogida y capacidad de escucharla; la consideraba toda una dama y la describe como *“... una mujer extraordinaria, su sola figura cautivaba, muy dedicada y creo de tipo mística, de oración profunda, de una caridad extraordinaria, de un amor inmenso al Señor...”* (Páez, 2002).

Respecto a la fundación de la Congregación por parte de Mons. Berríos, la Hna. Mercedes, ya fallecida, expresaba en sus recuerdos:

“... él vio que Nuestra Madre quería juntar juventud para formarla y Monseñor tenía sus ideas; así unen estas ideas. Él dijo que estaba bien y las apoyó, venía cada quince días a darles formación, a darles instrucciones y él quería que fuéramos de vida activa, que estuviésemos con la gente, que los visitáramos y él, como era un misionero todo el año, visitaba sus Parroquias hasta el Choapa. Llegaba a toda su Diócesis, a sus Iglesias, constatando que estaban muy abandonadas, buscaba las soluciones” (Muñoz, 2002).

Fundación del Colegio Santa Isabel de Hungría

Después de la fundación de la Congregación Religiosa Hermanas Franciscanas Cooperadoras Parroquiales en la ciudad de Los Andes -distante 15 kms. de San Felipe-, en 1944, quedando dependientes de la Diócesis de San Felipe, su radio de acción y labor se centró en la zona y alrededores, realizando un trabajo sistemático bajo el carisma franciscano: oración, contemplación, espíritu de sacrificio, amor a los pobres y fiel cumplimiento del Evangelio. Como Hermanas Cooperadoras Parroquiales, su labor directa se orientó a trabajar en las parroquias cercanas. Una tarea que se derivó de esta relación estrecha con dichas parroquias implicaba la incursión de las Hermanas en las escuelas parroquiales. La Hermana Eufrosina expresa esta vivencia de la siguiente manera:

“Eran escuelas parroquiales, no eran propias de nosotras, pero prácticamente eso era lo que nos habían legado nuestros fundadores, que nosotros trabajáramos en escuelas parroquiales. Ese era el servicio y si en las escuelas parroquiales terminaba el acuerdo con el Párroco, entonces nos retirábamos de ese lugar o lo dictaminaba el Obispo de la Diócesis. Las Hermanas se retiraban y se trabajaba hasta ese momento, esperando otro lugar que nos acogiera” (Moreno, 2002).

Las Hermanas Franciscanas Cooperadoras Parroquiales lograron establecer comunidades en Los Andes, Salamanca y Santiago, manteniendo su sede principal en Los Andes con el nombre de Casa de Santa María de los Ángeles. El empeño demostrado por ellas fue fuente de la creación de una escuela propia, la *Escuela Santa Clara* en Los Andes y *La Escuela Santa Isabel de Hungría* en la comuna de La Cisterna en Santiago.

Su llegada a La Cisterna -comuna semi-rural de Santiago de Chile-, a fines de los 50 del siglo pasado, para perfeccionar a las Hermanas en educación, permitió que ellas se incorporaran a la Parroquia *San Juan Bosco*, a cargo de

los sacerdotes salesianos, ubicada en Paradero 22 ½ de la Gran Avenida José Miguel Carrera. La residencia de las Hermanas en esa comuna y su colaboración en la Parroquia, posibilitó que el servicio y trabajo de la Congregación también echara raíces en ese lugar.

Fue así, como a través de la Parroquia se realizó una linda labor en una pequeña escuela de la población de San Ramón, zona habitada por gente pobre y humilde, en algunos casos de no tan buen vivir. La Hermana Rosario recuerda que era un Colegio para niñas humildes y destaca: “... *era admirable, iban impecables, limpiecitas. Entonces nosotras llegábamos a ellos para formar a las niñas, para formar a los padres y para formar a los jóvenes de esos apoderados...*” (Valdivia, 2002).

Es decir, ellas se esmeraban por atraer a todo el grupo familiar, mediante acciones deportivas como el ping-pong o el football. Dichas actividades se organizaban los días sábados, teniendo participación directa las mismas Hermanas en las competencias, llegando incluso a enfrentarse con equipos formados por apoderados y jóvenes.

El trabajo realizado daba sus frutos en esas personas, ya que las sacaba de la miseria y de la ignorancia. Si era necesario, las Hermanas reunían alimentos, ropas y otros elementos de primera necesidad e iban en ayuda a dar solución a las carencias que presentaban algunas de esas familias, pero esencialmente se pretendía enseñar el respeto a los adultos para proyectarlo en los niños y los jóvenes.

Considerando estas acciones, se dio el momento en que convergieron dos iniciativas para hacer realidad la creación de un establecimiento que diera educación a los niños y jóvenes de ese sector. Fue así como la visión de la Madre Fundadora, Madre Teresa Ortúzar, por dar una formación basada en sólidos principios y valores del cristianismo bajo el carisma franciscano, se enlazó con la necesidad palpada y manifestada por el Cura Párroco del lugar, Padre Francisco Andriguetti, sacerdote salesiano.

El sector que rodeaba las casas de las Hermanas recibía el nombre de *Bungalows Santa Anselma*; entre ellos y la Panamericana Sur sólo había predios agrícolas o sitios eriazos. En el sector había dos colegios particulares y pagados: *San Juan Bosco* y *Madre Cecilia Lazzeri*. A estos establecimientos no tenían acceso todos los niños, porque algunos vecinos eran muy humildes y eran gente

que necesitaba este servicio. Marisa Cerda, una de sus primeras alumnas y hoy apoderada, señala al respecto:

“... Éramos todas gente humilde, no teníamos acceso, aquí los únicos Colegios católicos era Don Bosco y Madre Cecilia Lazzeri, pero eran colegios pagados; entonces la Hermana Teresa se instaló aquí, porque quería darle educación a los niños pobres... La casa de nosotros estaba en calle Ibérica, era la última casa, para dentro había zarzamoras, nosotros íbamos a sacar yuyos. Eso indica que éramos pobres, el nuevo colegio estaría al alcance de nosotros; las familias eran numerosas, con varios hijos” (Cerda, 2008).

Estas familias habían llegado al sector de La Cisterna porque los sitios se vendían a un precio módico, si bien ir a Santiago significaba una hora u hora y media de camino. Las Hermanas, al conocer las condiciones del lugar y el empeño de esas familias por echar raíces en él, construir sus casas por etapas y el interés por educar a sus hijos, posibilitó establecer un nuevo colegio, con carácter de particular, pero gratuito para los hijos de gente trabajadora del sector.

Antes de su creación, comenzó a funcionar en la Casa Belén y en la Casa Santa Isabel de Hungría un Kinder y una Primera Preparatoria a cargo de las Hermanas Matilde Parada y Aída Bustamante. De este hecho es testigo directo Marisa Cerda, como una de las pequeñitas que asistieron a ese curso. El lugar se organizó como un jardín chico que aglutinaba a unos pocos niños del sector, unos cuatro o cinco alumnos, no más, a los cuales era fácil enseñar y recuerda sobre ello: *“... Éramos un grupo pequeño de niños de por aquí, íbamos a la Casa de ellas, a jugar, algunos no sabíamos leer y ellas nos enseñaban. ...”* (Cerda, 2008). De igual modo, plantea que el hecho de ser vecinos de las Hermanas, la relación con ellas era cercana y el hecho de ir a la casa de ellas se puede comparar como la visita a casa de unas tías o familiar.

La hora de ingreso era a las ocho de la mañana. A la hora de almuerzo había dos alternativas, quedarse a almorzar o bien ir a almorzar a sus casas. Terminada la hora de almuerzo, se regresaba al jardín entre las cuatro o cuatro y media de la tarde, hasta completar la jornada en la tarde, a las seis.

En este período, la Madre Teresa Ortúzar estaba preocupada de adquirir un terreno que pudiese cobijar a la futura escuela, mientras la Casa Belén cumplía un papel importante recibiendo a los niños que realizaban el Kinder. Fue así como comenzó a comprar diferentes sitios en los cuales se han construido las dependencias del colegio Santa Isabel de Hungría; las adquisiciones se

fueron haciendo paulatinamente, desde la esquina de la calle Santa Anselma con San Juan Bosco hasta la calle Brisas del Maipo, en 5 lotes, gracias a la cooperación de los Padres y Apoderados.

Finalmente, el 13 de noviembre de 1961, a través del Decreto Nº 17.493, se creó la Escuela Particular Nº 447 *Santa Isabel de Hungría* y el Ministerio de Educación Pública reconoció a las Hermanas como Cooperadoras de la Función Educacional del Estado. En ese año, también se concretó el traslado de la Escuela a su domicilio actual, calle Santa Anselma Nº 0240, tras la adquisición del primer terreno por la Madre Fundadora, y se designó a la Hermana Paula Hernández como su primera Directora. En su cometido la acompañaron las Hermanas Eufrosina Moreno, Myriam Obreque, Martina Páez y Gladys Lagos.

Los cursos creados en la *Casa Santa Isabel de Hungría* llegaron a su nuevo domicilio desde Kinder a Cuarta Preparatoria. La nueva escuela presentaba dos salas y una oficina en una construcción modesta que existía en el terreno recién adquirido por las Hermanas. Para tener un lugar de juego para los niños o patio, hubo que despejar un sector posterior de la casa, cubierto de piedras. Se hizo necesario emparejarlo, uniendo sus fuerzas las Hermanas y los Padres y Apoderados.

La necesidad de habilitar el lugar, aunque modesto, revela el interés, esfuerzo y constancia de las Hermanas, de los primeros apoderados y del Padre Andriguetti, s.d.b.; el apoyo moral era esencial para dar unidad al grupo y concretar la tarea emprendida. La modesta infraestructura se demostraba en la falta de mobiliario para los alumnos, siendo necesario que los padres y apoderados llevaran sillas para que sus hijos o hijas pudiesen acomodarse en las salas de clases.

Entre sus recuerdos, Tatiana Yuffer, ex postulante de la Congregación y profesora del establecimiento, señala que la autorización dada por el Ministerio significó habilitar la Escuela, construyendo algunas salas, en las cuales se acomodaron dos cursos, ya sea primero y segundo, tercero y cuarto y así sucesivamente. Lo expresa de la siguiente manera:

“En la sala se instalaba un pizarrón y colocaban desde la mitad de la sala las sillas mirando hacia el pizarrón, y luego se ponía un segundo pizarrón en el lado opuesto y se ponían las sillas mirando a éste y se colocaban los niños del otro curso. Así se inició primero y segundo, después tercero y cuarto. Y al año siguiente llegaron a

tener quinto y sexto en las mismas condiciones, los niños separados en una misma sala” (Yuffer, 2008).

De esta forma, se respondía a la aspiración de entregar una enseñanza gratuita que permitiera formar hombres y mujeres para el bien y para la patria. En otras palabras, *“... constructores de valores intachables, adornados de testimonio coherente de ser y hacer en una sociedad gestora de esperanzas y un futuro esplendoroso y feliz”*. (Editorial en Anuario 2001: 13).

Etapas de los Primeros Cincuenta años del Colegio Santa Isabel de Hungría

a) Las Hermanas como Directoras del Colegio (1961- 1991)

Entre los años 1961 y 1991, los primeros treinta años del Colegio, la dirección recayó en las Hermanas, aplicándose un sistema de nombramiento similar a cualquier cargo dentro de la Congregación Religiosa y, específicamente para el *Colegio Santa Isabel de Hungría*, se *“... determina como primer requisito que sea profesora, que sea educadora, que posea capacidad de liderazgo, que tenga ciertos criterios, es decir, que cumpla con el perfil de lo que uno quiere, que tenga empatía con la gente”* (Madariaga, 2008).

Las diez Hermanas que tuvieron la tarea de ejercer este cargo en el *Colegio Santa Isabel de Hungría* fueron designadas en su mayoría a través de este sistema, salvo dos o tres excepciones, fueron las siguientes: Hna. Paula Hernández (1961-1966), Hna. Trinidad Serey (1967-1968), Hna. Lina Torres Espinoza (1969-1971), Hna. Camila Mella Palma (1972-1973), Hna. Rosario Valdivia Contreras (1974-1978), Hna. Gladys Lagos Mora (1979-1982), Hna. Mercedes Muñoz Valdés (1983), Hna. Gabriela Bórquez Villamán (1984-1985), Hna. Bernarda Madariaga Urzúa (1986-1989) y Hna. Lucía Toledo Toledo (1990-1991).

En este período la Escuela no sólo recibía niños de familias pobres; en sus filas había toda clase de gente, había profesionales, gente de clase media. Lo admirable era ver como ellos apoyaban la existencia del nuevo Colegio y si algo hacían, se notaba que la gente *“... estaba contenta, tan contenta”* (Moreno, 2002). Esto último, evidencia que la Escuela ha iniciado sus actividades

como una iniciativa para gente de escasos recursos; sin embargo, también atrajo a personas con mayor solvencia frente a la carencia de colegios que presentaba la Comuna en esa época. No obstante, el asombro mayor para las Hermanas fue justamente la recepción de los apoderados, “... gente tan buena de corazón, tan cariñosa, muy respetuosa con nosotras, valoraban todo lo que hacían las Hermanas, con todo lo que se hacía...” (Moreno, 2002).

Otro dato interesante, es que el Colegio también fue apadrinado por la Colonia Húngara. Al parecer se pidió el apoyo a la Embajada de Hungría para cooperar con el establecimiento, lo cual se concretó con la construcción de los monolitos de la entrada y ello obligó a izar cada lunes la bandera de Chile acompañada de la bandera de Hungría, como símbolo de este acuerdo y apoyo².

La reciprocidad entre la Escuela y la Comunidad, el cariño entregado, el afecto sentido, hace evocar a la Madre Martina, una de las Hermanas presente en las vicisitudes de los primeros años, las características de esta relación al decir:

“... yo encuentro que la gente nos quería mucho y nosotros queríamos a la gente. Hicimos una especie de familia dentro del Colegio, no era un Colegio donde ellos entraban y se iban. Siempre hubo una conversación, una atención, como era chiquitito. Así, a cada niño uno lo conocía, había ido a su casa, visitado el hogar, entonces era muy rico, muy bonito” (Páez, 2002).

Como ex alumna, Marisa Cerda recuerda entre sus profesoras a la Hna. Paula, a la Hna. Eufrosina, a la Hna. Myriam, a la Hna. Verónica, a la Hna. Cruz, a la Hna. Gladys, todos nombres de las profesoras que compartían la tarea de enseñar. El aprendizaje recibido se destacaba por la forma en que era entregado, como una especie de *cuento*, por lo tanto, significativamente muy rico y lo describe así: “*Tenían libros, tenían el entorno, había naturaleza, había árboles, ellas usaban todo, era como estar en la casa; para enseñarnos a leer usaban todo el entorno y muchas cosas que estaban en el lugar, cosas que no se olvidan nunca*” (Cerda, 2008).

Entre sus recuerdos, distingue algunas diferencias entre su primer año de estudios y los correspondientes hasta Sexta Preparatoria. De ser un grupo

² En el 2010, volvió a aparecer la Embajada apoyando al establecimiento en actividades culturales y con la construcción de una efígie de Santa Isabel de Hungría que está ubicada en el patio principal.

pequeño de niños se fue produciendo un aumento de la matrícula por nivel, cada año se incorporaban más alumnos provenientes de diversos sectores de la comuna de La Cisterna.

En opinión de la Hna. Eufrosina, es fundamental destacar que cada actividad buscaba el complemento de todo, es decir, lo deportivo, lo espiritual, lo religioso, lo académico, lo afectivo, en suma, todo. Una tarea absolutamente propia de ellas, en esos años, era orientar en la fe, por lo tanto, niños y niñas eran preparados en la catequesis para la Primera Comunión. En ello, recibían el apoyo de un capellán para celebrar la eucaristía y la autorización de la Parroquia *Don Bosco*. Considerando la preparación entregada por las Hermanas y la esmerada preocupación en estos aspectos, se logró generar una impronta o sello en el alumnado y en sus padres, gente de mucho respeto y muy creyentes.

El 9 de enero de 1964, a través del Decreto N° 110, se cambió el nombre a la Escuela; a partir de ese momento, se llamará *Escuela Básica Particular N° 56 Santa Isabel de Hungría*.

El año 1968 fue un año especial, tocándole a la Hna. Lina Torres aplicar la Reforma Educacional del Presidente Eduardo Frei Montalva iniciada en 1965, reemplazando a la Educación Primaria por la Educación General Básica, aumentando los estudios de este nivel de seis a ocho años. Por lo tanto, hubo que incorporar el Séptimo Básico y al año subsiguiente el Octavo Básico; la tarea fue construir dos nuevas salas para estos nuevos niveles y nuevamente se produjo una actividad mancomunada con los apoderados y posibilitó el espacio necesario para ampliar la educación a siete años y luego a ocho.

En forma paralela, se mantuvo el perfeccionamiento de años anteriores de las Hermanas y profesores, ya sea en la Federación de Institutos de Educación Particular Católica -FIDE-, en los cursos de verano o en la Universidad Católica de Valparaíso. Según la Hna. Lina, una de las tareas que más se promovió en esos años, especialmente por los acuerdos del Concilio Vaticano II, fue renovar la clase de Religión en los diferentes cursos de la enseñanza básica; sobre ello, la Hermana recuerda que: “... porque por la FIDE nosotras estábamos al tanto de los nuevos programas de Religión postconciliar. Como estábamos afiliadas a la FIDE primaria, allí se promovían estas ideas” (Torres, 2002).

En relación a la Revista de Gimnasia que se comenzó a realizar todos los años, la Hermana Myriam rescata el hecho de que la organización pudiendo

ser vertical, no lo era y señala: “Nosotras teníamos reuniones con la Comunidad y ahí conversábamos lo que se iba a hacer; nunca se hacía por la sola decisión de la Directora; todas lo acordábamos” (Obreque, 2003). La participación de las Religiosas, profesoras y comunidad escolar era fundamental.

Unas Hermana que asume la Dirección cuando el establecimiento ya contaba con alrededor de setecientos alumnos, divididos en dos niveles paralelos (A y B), recuerda de esa época:

“... la gente era cariñosa, los profesores eran unidos, mantuvimos rara vez roces con ellos. Lo pasábamos estupendo, se hacían convivencias maravillosas, era todo maravilloso; realmente se trabajaba con amor, con gusto, porque los apoderados eran entusiastas y los profesores tenían una entrega generosa. Uno trabajaba harto y con amor, con harto cariño, uno amaba a los chiquillos, se inventaban cosas para hacer actividades; la cosa es que cada año fuera progresando un poquito más dentro de nuestros medios; porque realmente nosotras, las monjas, tenemos una característica y es que no somos comerciantes. Nosotros usamos nuestros medios e íbamos más allá. Era bonito, muy linda labor” (Valdivia, 2002).

Una ex funcionaria de ese período recuerda así a la Hna. Rosario:

“... las hacía andar derechas. Trabajamos muy bien organizadas. Era una monjita que se relacionaba muy bien con los apoderados, con el Centro de Padres. En ese tiempo como que no había muchos adelantos como ahora, pero sí la parte académica estuvo muy bien. Hubo cosas muy bonitas, actividades, especialmente en la Básica...” (Sáez, 2008).

El Colegio empezó a contar con la Unidad Técnico Pedagógica -UTP- con un profesor especialista como Jefe Técnico lo que favoreció las líneas de trabajo dando al profesor el ambiente adecuado para elaborar sus clases, tener la tranquilidad que le permitía laborar a gusto con la asesoría necesaria.

Sobre la Hna. Gladys, otra Directora, una profesora de la época y por varios años Presidenta del Sindicato del establecimiento, recuerda: “...Ella tenía una llegada muy especial con la gente, era muy afectuosa. Era como maestro chasquilla; se echaba a perder el equipo, ella lo arreglaba. Ella estaba en todas, siempre presente” (Mansilla, 2008).

Nuevamente, el esfuerzo mancomunado entre las Hermanas, profesores y apoderados, coordinados por la Directora, Hna. Gladys, fue fundamental para encarar las nuevas exigencias y posibilitar la construcción de un nuevo pabellón para albergar a la Enseñanza Media. El proceso de incorporación de estos cursos

fue paulatino, un año es el Primero Medio, al siguiente el Segundo Medio y así sucesivamente. Al iniciarse el Primer Año Medio cambió la modalidad impartida por el establecimiento, dejando de ser Colegio de Enseñanza Básica, integrándose la Enseñanza Media Científico-Humanista. Esta nueva realidad se estableció legalmente en la Resolución Exenta Nº 6.892 del 24 de junio de 1982, dictada por el Ministerio de Educación. Con ello también se eliminó su número como Escuela y será llamada en lo sucesivo *Colegio Santa Isabel de Hungría*.

Respecto a la preparación sacramental, la Hna. Mercedes señala que los apoderados debían acudir a la Parroquia donde los atendía el P. Carlos, s.d.b. El sistema era mediante fichas, que ellos estudiaban en forma paralela con los niños. A partir de sus recuerdos, la Hna. Mercedes destaca lo siguiente:

“... El Padre Carlos les hablaba y decía que llamaba a los padres en especial, los llamaba los días domingo, quizás alguno no iría, pero la mayoría iba porque las mamás decían siempre que iban y los padres tenían que ir. Les decía ‘miren en la ficha, vean esto y lo otro, aquí van los niños y ustedes’. Los hacía repasar. Tenían en la palma de la mano todo el panorama de sus hijos” (Muñoz, 2002).

En el lapso de dos años a cargo de la Dirección, la Hna. Gabriela realizó una labor eficiente que permitió en su período el egreso de la primera generación de Cuarto Año Medio. No obstante, durante el ejercicio de su cargo tuvo en contra a los padres y apoderados y ellos se mantuvieron alejados del quehacer de las Hermanas; no se evidenciaba la unidad y el compromiso característico de generaciones previas. Sin embargo, Marisa Cerda, apoderada, guarda un especial recuerdo de la Hna. Gabriela, señala que *“... era como muy tierna con los niños, era muy cercana a los cabros chicos y exigía a los apoderados, ya que si tenían sus hijos allí, había que preocuparse...”* (Cerda, 2008).

De su período, la Hna. Bernarda señala que en su gestión el énfasis estuvo *“...el carisma y la espiritualidad del Colegio. Es decir, es franciscano, porque se distinguía y porque surgió de los ideales de Nuestra Fundadora..., trabajamos a ese nivel...”* (Madariaga, 2008).

La Hna. Bernarda se esforzó por unir a todos los estamentos del Colegio y revitalizar el compromiso algo perdido. Logró el apoyo del Centro de Padres y Apoderados, lo que se reflejó en una serie de actividades que se desarrollaron bajo su mandato, entre ellas la celebración de las *Bodas de Plata* (el 25º Aniversario) del *Colegio Santa Isabel de Hungría*.

La última Directora religiosa, Hna. Lucía, no poseía la rigurosidad o exigencia de otras Hermanas en el cargo; ella dejaba hacer y generalmente decía sí a todo, iniciándose una crisis. En opinión de Marisa Cerda (2008), la crisis del Colegio y de la administración de las Hermanas se produjo a fines de los 80. Se fundamenta en el hecho de que las Hermanas eran incapaces de sostener económicamente el Colegio, el cual había crecido en demasía y ya no era el pequeño colegio que ellas iniciaron. Ellas tenían y mantenían la idea de un Colegio pequeño formado como una familia.

b) Administración de la Corporación Educacional del Arzobispado de Santiago (1992-1997)

Por la imposibilidad de las Hermanas para proseguir dirigiendo el Colegio fue cedido en Comodato al Arzobispado de Santiago y, la Corporación Educacional del mismo, asumió la dirección y coordinación del Colegio por un período de seis años, siendo el representante legal, el señor José Isla. Hubo dos Directores laicos: Flor Madariaga Allende (1992 - 1996) y José Raúl Toro Vallejos (1997).

En el ámbito pedagógico, se mantuvo la matrícula y en 1993, el Colegio adquirió la condición de Colegio Particular Subvencionado con Financiamiento Compartido y, de esta forma, pudo continuar con más recursos su servicio. En este aspecto tampoco se observaron cambios o adelantos evidentes, como se esperaba; más bien se acentúan ciertos mitos que Marisa Cerda manifiesta de la siguiente forma:

“...el Colegio ha tenido buena fama en la Básica, daba muy buena base, no así la Media, se consideraba mala; por lo tanto, se iban al Instituto Nacional, al Liceo Nº1, al Carmela Carvajal³, y a otros. Claro, quedaban en ellos porque tenían buenas notas y estaban bien preparados, ellos se llevaban los aplausos, pero la formación de los niños pertenecía a las Hermanas” (Cerda, 2008).

Por su parte, Marisa Cerda es enfática al plantear su visión sobre los avances de la época en cuanto a infraestructura. Su percepción es que no hubo ninguno y la razón es que el Arzobispado manifestará en el tiempo la posible adquisición del Colegio a las Hermanas; por lo tanto, les convenía su estado de poco avance para que fuera menos rentable y fácil de adquirir, en función

³ Establecimientos públicos emblemáticos, es decir, de alta exigencia y calidad.

de ello señala: “... fue una estrategia buena, que gracias a Dios no resultó y ellos trajeron muchos profesores nuevos, mucha gente venía con ellos. Fueron justamente aquellos que, cuando se fueron estos administradores, comenzaron a crear los problemas a las Hermanas...” (Cerda, 2008).

c) Un Grupo de Laicos a Cargo de la Administración (1998-2011)⁴

Los años en que el Colegio Santa Isabel de Hungría estuvo administrado por la Corporación Educacional dependiente del Arzobispado no logró consolidarse en el quehacer educativo, debido, en primer lugar, a que las Hermanas fueron prácticamente alejadas de esta tarea; en segundo lugar, la Corporación no realizó ningún esfuerzo por innovar la institución y revalidar su acción e influencia en la comuna de La Cisterna como se había logrado años antes; en tercer lugar, se formó un sindicato, el cual se politizó, lo cual tampoco favoreció el compromiso de los profesores por sacar adelante a la institución.

Ante ello, la Congregación, de común acuerdo con su Obispo, Mons. Manuel Camilo Vial, decidió suspender el Comodato y entregar en Administración directa a un grupo de laicos, encabezado por Jaime Caiceo Escudero⁵, a quien conocían desde su natal ciudad de Los Andes; sus estudios los realizó en el Instituto Chacabuco de los Hermanos Maristas de esa ciudad; su labor docente y directiva se ha plasmado en varias instituciones, entre ellas el colegio de los Sagrados Corazones de la Alameda, sede en los veranos de la FIDE Primaria para el curso de Perfeccionamiento para Directores, donde conoció en su calidad de docente a la Hna. Bernarda Madariaga y a la Hna. Rosario Valdivia, quienes asistían a esos cursos como alumnas. En 1996, su labor como académico de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, lo llevó a convertirse en profesor guía de la tesis de grado de la Hna. Bernarda Madariaga para sacar su Magíster en Educación, Mención Orientación. En dicha ocasión, la Hna. Bernarda le dio a conocer la realidad que vivía el *Colegio Santa Isabel de Hungría*, naciendo así la posibilidad concreta de dirigir el establecimiento. La Superiora de la Congregación, Hna. Eufrosina Moreno y su

⁴ Este mismo equipo dirige el establecimiento educacional hasta el momento ininterrumpidamente (2017).

⁵ Profesor de Filosofía y Doctor en Ciencias de la Educación, quien comenzó a ejercer los roles de Representante Legal y Director, secundado por Ana María Carrizo Gutiérrez, Educadora de Párvulos y Magíster en Educación y Sofía Bustos Larenas, Contador Auditor.

Consejo, aceptaron la propuesta realizada por la Hna. Bernarda Madariaga y los nuevos laicos asumieron la conducción del establecimiento.

Ana María Carrizo, actual subdirectora, recuerda cómo estaba el Colegio en 1998: *“... Había en el establecimiento un desorden administrativo en todas las instancias asesoras a la Dirección y que tenían que ser grupos de apoyo, pero en vez de ello, eran obstáculos...”* (Carrizo, 2008).

En opinión de Marisa Cerda, la llegada del nuevo equipo fue importante para preservar el Colegio; sin embargo, ella admite que tenía reticencias al respecto, pero al verlos actuar frente a los antiguos administradores, frente al sindicato y a todos en general, piensa que su llegada impuso el orden, se rescató el derecho de las Hermanas y se observó un mayor compromiso por sacar adelante al establecimiento, al cual ellas y otras personas se sumaron. Expresa, al respecto: *“...en el fondo mi fin siempre ha sido defender a las monjas y a esta Dirección, porque si don Jaime lo hubiese hecho mal, no le quepa la menor duda que yo hubiese sido su peor enemiga...”* (Cerda, 2008).

Pasado los momentos difíciles, de toma de posesión del nuevo equipo directivo y los despedidos que hubo al finalizar el primer año, los profesores antiguos junto con los que llegan se dan cuenta que había que sumarse al cambio de administración, porque su trabajo evidenciaba mayor seriedad. Para Ana María Carrizo no hay duda que esto se deriva de la acción y logros del Director, manifestando al respecto:

“... yo creo que la gente confió en don Jaime como líder innato y confió también en su palabra. Hoy día no cabe la menor duda de que es una persona confiable y puede llevar a cabo los proyectos en forma rigurosa y ordenada, y que jamás va a prometer algo que no va a cumplir” (Carrizo, 2008).

En 1999 se dio inicio al proceso de mejorías y crecimiento del Colegio, se hizo necesario plantear metas de corto y largo plazo, tales como:

- * Revisar el proyecto educativo.
- * Mejorar la infraestructura.
- * Fortalecer el clima laboral.
- * Mejorar los rendimientos escolares en todos los ámbitos.
- * Preparar la Jornada Escolar Completa.

Estas ideas serán las directrices que el Colegio Santa Isabel de Hungría debió asumir en los siguientes años para transformar a esta institución en un Colegio importante y de prestigio en La Cisterna, plasmándose en tres pilares básicos: Pastoral, Académico e Infraestructura.

En los más de 18 años que dirige el *Colegio Santa Isabel de Hungría* la actual Dirección se han logrado significativos avances en el SIMCE, tanto en los cuartos y octavos básicos como en los segundos medios, subiendo los puntajes desde un promedio de 242 puntos a 280 puntos en los cuatro sectores involucrados: lenguaje, matemática, ciencias sociales y ciencias naturales.

De estos resultados dan fe las personas que han visto como el Colegio ha dejado atrás los años del comodato con la Corporación Educacional del Arzobispado de Santiago. Marisa Cerda señala:

“... han hecho muchas cosas en este Colegio; ahora es otra cosa. Por ejemplo, la cantidad de alumnos, hay mucha gente en este Colegio, es barato, tiene bonita infraestructura, tiene buena educación, de hecho la excelencia no es una cuestión que sea algo que se adjudica, sino que viene de los resultados y éstos son índices que mide el Ministerio, en eso no se puede mentir...” (Cerda, 2008).

En el año 2010, el Colegio alcanzó una matrícula de mil ciento setenta alumnos que no sólo provienen de La Cisterna, sino que de comunas aledañas⁶. En opinión de Gladis Meli, secretaria desde el primer período de la historia del colegio, observar sus salas amplias, luminosas, espacios libres, medios audiovisuales, la existencia de preuniversitarios para los alumnos, la preparación para el SIMCE, en todo se nota planificación estratégica. Ella expresa:

“...es un personal más idóneo, hay profesores y profesoras. Yo veo que se supervisa más los contenidos, hay más preocupación para que los chicos avancen. Esto yo no lo veía antes... Ahora me doy cuenta porque lo veo más, sé de qué se trata y, como soy mamá con dos hijas en el establecimiento, lo valoro más; eso debe ser, cambia la visión” (Meli, 2008).

La festividad del 4 de octubre posee un tinte ecológico debido a que San Francisco es Patrono de la Naturaleza. Según la Hna. Graciela Quiroz, se quiere que *“... los niños conozcan quién fue San Francisco, todo de él y una de las cosas es que él amaba la naturaleza. Entonces, los chicos aprenden todo lo que se plantea al respecto, todo lo que son las flores, que todo lo natural hay*

⁶En el 2016 se alcanzó la cantidad de 1193 alumnas y alumnos.

que cuidarlo...” (Quiroz,, 2009). Hoy con el cambio climático, esta formación, cariño y aprecio por la naturaleza es fundamental.

Conclusiones

Se ha entregado, a partir especialmente de testimonios orales, la Historia del Cincuentenario del *Colegio Santa Isabel de Hungría*. Para el futuro, es necesario: (a) Continuar en la senda de la Pastoral de los últimos años; educar, entregando valores propios del humanismo cristiano, como objetivo transversal básico, es el gran desafío del presente y del futuro. (b) La educación católica analizada en el tiempo es sinónimo de calidad. El *Colegio Santa Isabel de Hungría* no puede estar ajeno a ello. (c) Se debe conservar el clima de convivencia sana y armónica alcanzado en los últimos años, lo cual es resaltado por los padres y apoderados, alumnos y personal del Colegio. (d) Conservar el número de alumnos, cifra que alcanza los 1.193 entre niños, niñas y jóvenes, a pesar de los índices bajos de natalidad. (e) Proseguir afianzando la estrecha colaboración que los Padres y Apoderados han expresado en su Centro, que siempre tuvieron en el pasado y mantienen en el presente. (f) La infraestructura ha tenido importantes cambios en los últimos años; sin embargo, quedan aún tareas por realizar.

Mantener las buenas relaciones y la confianza mutua entre las Hermanas y la actual administración es crucial. La gestión realizada apunta a preservar la obra que ellas iniciaron, lo que ha dado origen a una estrecha unión donde se cumplen las expectativas del grupo administrador, de ellas y de su Madre Fundadora. El lema de la actual Dirección es lograr que el Colegio Santa Isabel de Hungría se transforme en el mejor de la comuna de La Cisterna; ése es el desafío y la meta a mediano plazo.

Resumen: Durante la década del 40 del siglo pasado (1944), la Madre Teresa Ortúzar Ovalle, en conjunto con Mons. Bernardino Berríos Gaínza, Obispo de San Felipe de Aconcagua -Chile- fundaron la Congregación Religiosa Hermanas Franciscanas Cooperadoras Parroquiales, teniendo como una de sus misiones, la educación de niños y niñas provenientes de sectores más vulnerables. Fue así como la propia Madre Teresa fundó en la Comuna de La Cisterna en Santiago de Chile la Escuela⁷ Particular Santa Isabel de Hungría en 1961; con el correr de los años se transformó en el actual Colegio⁸ del mismo nombre. La Comuna de La Cisterna en esa época era una comuna

⁷ En Chile se nombra por Escuela al establecimiento educacional que sólo tiene enseñanza primaria o básica.

⁸ En Chile se nombra por Colegio al establecimiento educacional que posee enseñanza primaria

semi-rural en que había casas con parcelas y/o quintas; sus habitantes eran de clase media y clase media baja; por el desarrollo urbanístico, la comuna en cuestión perdió sus parcelas y quintas y se fue transformando en un lugar eminentemente urbano, manteniendo el mismo estrato social. Durante el año 2011, el establecimiento cumplió 50 años. El objetivo del presente artículo es reconstituir los principales hitos históricos del Colegio Santa Isabel de Hungría, indicar su misión institucional y si su desarrollo ha respondido a la visión de la fundadora. De una escuela primaria con muy pocos alumnos se ha pasado a un establecimiento educacional que entrega tres niveles diferentes de enseñanza (educación pre-escolar, enseñanza básica y enseñanza media) a 1.170 alumnos y alumnas. La metodología utilizada es la propia de los estudios históricos, es decir, se ha recurrido a fuentes primarias y secundarias, como análisis de documentos, archivos fotográficos y especialmente entrevistas (historia oral).

Palabras clave: Educación religiosa, Escuela semi-rural, Colegio urbano, Historia educacional.

Abstract: During the 40's of last century (1944), Mother Teresa Ortuzar Ovalle with Bishop Bernardino Berrios Gainza, Bishop of San Felipe de Aconcagua, Chile, founded the Religious Congregation of Franciscan Cooperating Parish Sisters. One of their missions was the education of the most vulnerable children; because of this fact, Mother Teresa herself founded Santa Isabel de Hungría School⁹ in La Cisterna, Santiago, Chile, in 1961. With the passing of the years this institution was transformed into the present high school¹⁰ with the same name. At that time, La Cisterna County was semi-rural full of land lots or isolated houses. Its inhabitants were middle and lower-middle class; because of the urban development, this area lost its land lots and became an urban place keeping the same social stratum. In 2011, the institution will be 50 years. The aim of this paper is to reconstruct the historical milestones of Santa Isabel de Hungría School and indicate their institutional mission analyzing if its development has responded to the vision of its founder. This school started as a primary school for a limited number of students and nowadays, it has turned into a co-educational institution that provides three different levels of education (pre-school, primary and secondary education) for 1170 students. The methodology used is typical of historical studies, that is, primary and secondary sources, such as analysis of documents, photos, archives and specially interviews (Oral History).

Keywords: Religious education, Semi-rural school, Urban College, History education.

Referências

a) Libros

CAICEO, Jaime (2010). *Huellas de Amor de una Mujer Chilena: Congregación Religiosa Hermanas Franciscanas Cooperadoras Parroquiales-Colegio Santa Isabel de Hungría*. Santiago de Chile: Imprenta Madrid.

CAICEO, Jaime et al. (2009). *Educación Rural en Iberoamérica*. Madrid: Anroart Ediciones.

SOCÍAS, Estela (2010). *Un Camino a la Santidad. La Vida de la Madre Teresa Ortúzar Ovalle*. Santiago de Chile: Imprenta Madrid.

www.obispadoSanFelipe.cl.

o básica y secundaria o media.

⁹ In Chile “escuela” is named for an institution that has only primary education.

¹⁰ In Chile the name “colegio” is named for an educational institution that has primary and secondary education.

b) Documentos

CONGREGACIÓN RELIGIOSA HERMANAS FRANCISCANAS COOPERADORAS PARROQUIALES (s/a). *Biografía de la Madre Teresa Ortúzar Ovalle*. Los Andes: s/e.

CONGREGACIÓN RELIGIOSA HERMANAS FRANCISCANAS COOPERADORAS PARROQUIALES (s/a). *Breve Historia de las Hermanas Franciscanas Cooperadoras Parroquiales*. Los Andes: s/e.

CONGREGACIÓN RELIGIOSA HERMANAS FRANCISCANAS COOPERADORAS PARROQUIALES (s/a). *Naturaleza, Espiritualidad y Carisma Fundacional* (Incluye breve reseña histórica de los fundadores). Los Andes: Instituto Diocesano.

CONGREGACIÓN RELIGIOSA HERMANAS FRANCISCANAS COOPERADORAS PARROQUIALES, COLEGIO SANTA ISABEL DE HUNGRÍA (2002). *Proyecto Educativo Institucional*. Santiago de Chile: Imprenta Clavel.

MADARIAGA, Hermana Bernarda (1993). *Espiritualidad de la Madre Teresa Ortúzar Ovalle, Fundadora de las Hermanas Franciscanas Cooperadoras Parroquiales Chilenas*. Los Andes: s/e.

c) Anuario

CONGREGACIÓN RELIGIOSA HERMANAS FRANCISCANAS COOPERADORAS PARROQUIALES (2000-2010). Colegio Santa Isabel de Hungría. *Anuario*. Santiago de Chile: Imprenta Madrid Ltda. 11 ediciones diferentes, una por año.

Testimonios Orales

CAICEO, Jaime (2008). 60 años, Director del Colegio Santa Isabel de Hungría, La Cisterna, 4 de agosto.

CARRIZO, Ana María (2008). 55 años, Sub-Directora del Colegio Santa Isabel de Hungría, La Cisterna, 4 de octubre.

CERDA, María Eloísa (2008). 53 años, exalumna y ex Presidenta del Centro de Padres del Colegio Santa Isabel de Hungría, La Cisterna, 21 de enero.

FUENTES, Vicente (2008). 52 años, Inspector General del Colegio Santa Isabel de Hungría, La Cisterna, 31 de julio.

IBARRA, Claudia (2008). 21 años, exalumna y ex Presidenta del Centro de Alumnos del Colegio Santa Isabel de Hungría, La Cisterna, 25 de enero.

MADARIAGA, Bernarda, hfcop (2008). 52 años, Superiora General de la Congregación Religiosa Hermanas Franciscanas, La Cisterna, 13 de marzo.

MANSILLA, Celeste (2008). 53 años, Presidenta del Sindicato del Colegio Santa Isabel de Hungría, La Cisterna, 7 de agosto.

MELI, Gladys (2008). 45 años, Secretaria del Colegio Santa Isabel de Hungría, La Cisterna, 18 de enero.

MORENO, Eufrosina, hfcop (2002). 67 años, ex Superiora General de la Congregación Religiosa Hermanas Franciscanas, Los Andes, 25 de julio.

MUÑOZ, Mercedes, hfcop (2002). 74 años, Los Andes, 24 de julio.

OBREQUE, Myriam, hfcp (2003). 64 años, Los Andes, 25 de enero.

PÁEZ, Martina, hfcp (2002). 70 años, ex Superiora General de la Congregación Religiosa Hermanas Franciscanas, Los Andes, 25 de julio.

QUIROZ, Graciela, hfcp (2009). 50 años, La Cisterna, 9 de marzo.

SÁEZ, Sabina (2008). 71 años, ex Funcionaria del Colegio Santa Isabel de Hungría, La Cisterna, 18 de enero.

TORRES, Lina, hfcp (2002). 75 años, La Cisterna, 24 de julio.

VALDIVIA, Rosario, hfcp (2002). 58 años, Los Andes, 25 de julio.

YUFFER, Tatiana (2008). 67 años, ex Profesora del Colegio Santa Isabel de Hungría, La Cisterna, 25 de julio.

Recebido em Maio de 2017

Aprovado em Agosto de 2017

A EXTENSÃO COMO LUGAR DE POTENCIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR

THE UNIVERSITY SOCIAL WORK AS A "PLACE" OF THE EMPOWERMENT OF THE POPULAR EDUCATION

Maurício Mogilka

Professor Adjunto de Didática da UFBA
mmogilka@ufba.br

A esperança sempre foi uma das forças dominantes das revoluções e das lutas sociais; eu ainda sinto a esperança como a minha concepção de futuro.

Jean-Paul Sartre

A extensão universitária e os dilemas da intervenção social

Este artigo analisa a ideia de que uma das funções da extensão universitária é potencializar, enriquecer e expandir este paradigma de trabalho social denominado *educação popular*. Para isso, o texto expõe inicialmente algumas ideias sobre a extensão e sobre certos princípios metodológicos para orientar os trabalhos de intervenção social. Em seguida o artigo apresenta a base teórica, os objetivos, a realização e os resultados do projeto de extensão “Educação e libertação”, desenvolvido durante nove anos pelo autor deste artigo, que atuou como coordenador e mediador. Primeiramente o projeto ocorreu na Universidade Estadual da Bahia, no período de 2005 a 2009, e posteriormente na Universidade Federal da Bahia, entre 2009 e 2014, sempre na cidade de Salvador. O relato e análise aqui apresentados se referem apenas ao segundo período.

Muito se tem falado e questionado quanto à validade, natureza e reais resultados alcançados pelas atividades de extensão universitária. Como qual-

quer campo de atividade humana, elas também estão sob questionamento e análise constante, inclusive porque estes questionamentos representam um dos mais importantes fatores para a reflexão e o avanço das ações sociais.

É justamente este constante questionamento que permite aos grupos que atuam neste campo trabalhar para superar problemas persistentes na área, entre os quais poderíamos citar como os mais urgentes: 1. Baixo financiamento estatal e insuficiência de políticas públicas na área; 2. O assistencialismo; 3. A ação sem apoio teórico e reflexivo; 4. A despreocupação com o desenvolvimento subjetivo dos envolvidos; 5. O autoritarismo na relação com os grupos populares; 6. A idealização das comunidades e da cultura popular.

A educação popular e os movimentos sociais apresentam uma enorme riqueza de situações, problemas e contradições para as quais as próprias práticas não podem preparar integralmente. Por isto as atividades de extensão universitária são potenciais oportunidades para ampliar a capacitação profissional, expandir a consciência crítica sobre os dilemas da prática e desenvolver mais amplamente as habilidades educativas. Estas atividades são momentos onde é possível aprofundar temas específicos, nascidos da experiência prática, mas não esgotáveis por ela.

Por esta capacidade singular, de unir teoria, prática e sensibilidade, a área de extensão tem sido cada vez mais valorizada, seja como instrumento de contribuição social por parte da universidade, seja como momento de reflexão teórica na prática. Além disto, a extensão também enriquece a própria universidade, pois os participantes das comunidades externas, ao interagir com os alunos e profissionais da instituição, trazem importantes questões e problemáticas de quem já está na prática há alguns anos.

Por isto, os projetos de extensão universitária que se voltam para a capacitação de agentes sociais se constituem em efetivos fóruns permanentes de desenvolvimento destes agentes, e assim contribuem para que a universidade pública realize a sua vocação potencial para ser um espaço de participação democrática.¹ Ou seja, um local público onde as

¹ Democracia aqui neste artigo refere-se aos processos e às propostas de democracia participativa e direta, e não à manutenção do modelo elitista e anti-participativo de democracia representativa dominante nas sociedades capitalistas; nem tampouco se refere ao modelo supostamente participativo vigente nos regimes de socialismo burocrático, partidário e ultra-centralizado, como foram a União Soviética e a Polônia, ou são atualmente a China ou a Coreia do Norte.

peças possam se reunir para debater ideias, dialogar sobre questões sociais e elaborar alternativas de ação, ao mesmo tempo que desenvolvem suas subjetividades.

Nestes espaços, o debate pode frequentemente se estabelecer fora do controle do poder instituído, de tal forma que o logos coletivo seja poético, isto é, capaz de gerar ação criativa e não rotineira. Deste modo, as coletividades podem gerar novos sentidos e novas soluções para as contradições sociais vividas no duro cotidiano capitalista, bem como novas formas de enfrentamento com os poderes conservadores.

Exemplo de locais que muitas vezes se convertem em espaços de participação democrática, são alguns cafés, bares, centros culturais, associações de bairro, clubes, sindicatos, ONG's e agremiações políticas (partidos, grêmios escolares, DCE's, DA's). Contudo, muitas vezes esta potencial vocação não se consolida, pois estes espaços de participação não dependem apenas de quantidade de pessoas, alguma atividade atrativa e interesse pelas questões sociais: elas necessitam de uma ambiência de liberdade de expressão política e relações igualitárias entre os seus participantes.

Estes espaços públicos eram razoavelmente numerosos durante o século 19, mas foram perdendo a sua força ao longo do século 20, pela expansão progressiva de meios mais sofisticados e massificantes do poder capitalista. Estes meios invadiram vastos domínios da vida pública e privada, difundindo discursos favoráveis ao capital onde não era possível o domínio físico ou a cooptação material. Entre estes meios, podemos citar o rádio, o shopping e a televisão. Nos momentos em que estes meios não conseguiram desmobilizar a participação das pessoas nos espaços democráticos, estes foram invadidos e destruídos, como ocorreu no Brasil durante a ditadura militar.

Posteriormente, a partir do início dos anos 90 no Brasil, o esvaziamento destes locais públicos de debate e o afastamento entre as pessoas foi maximizado pelo complexo processo da globalização. Este fenômeno tem uma vertente cultural, responsável pela difusão ampliada dos valores característicos à moral capitalista: consumismo, competitividade, individualismo e mercantilização da vida. A difusão cultural destes valores é essencial para favorecer a penetração do domínio econômico nos mercados do terceiro mundo, com o mínimo de resistência por parte das subjetividades.

Se revitalizados, estes espaços de participação podem desempenhar um papel importante na luta contra esta e outras formas de domínio. Estes locais podem se converter em lugares onde se desenvolvam modalidades alternativas de interpretar e recriar as relações e as práticas sociais. Através do exercício da imaginação social, diferentes grupos sociais encontram aí um local e um momento para construir possibilidades de sociedades mais justas, igualitária e éticas,² e descobrir quais seriam os caminhos e lutas para que estas sociedades sejam possíveis.

Nestes espaços podem se reunir diferentes sujeitos, como alunos, artistas, acadêmicos e ativistas sociais, de modo a explorar possibilidades de transformação em diferentes espaços sociais. Dado o potencial político destes espaços de participação para a radicalização da democracia participativa, se afirma então a importância de projetos universitários como estes aqui defendidos, favorecerem a revitalização destes locais físico-simbólicos. Este tipo de projeto contribui ampliando o espaço para o debate democrático-participativo na universidade, onde outros sujeitos possam também estar (os agentes sociais), além dos acadêmicos.

Este tipo de espaço e de formação permite à universidade aprender constantemente com o que vem ocorrendo fora dela, e também influenciar os sujeitos que atuam na área comunitária. Isto permite à universidade influir sobre questões que atingem diretamente o trabalho dos agentes sociais, como por exemplo a polemica sobre a legitimidade ou não do ato de intervir socialmente. Há muitos, tanto na área social como acadêmica, que questionam esta possibilidade, pois a intervenção carregaria, sempre, aspectos paternalistas ou etnocêntricos, desrespeitando os valores e a cultura das comunidades. Contudo, tal temor é injustificado, pois toda interação humana intensa e genuína é modificadora, e para ambas as partes. O autoritarismo está no modo como a intervenção se dá e nas concepções políticas subjacentes ao trabalho, e não no fato de se provocar, junto com as coletividades, alguma mudança.

Por mais que um projeto de intervenção social seja democrático-participativo, ele pretende produzir algum tipo de avanço na qualidade da vida humana. Por mais que um grupo de profissionais construa as soluções junto

² O significado de ética, aqui, não se resume a seguir regras, leis ou normas socialmente instituídas, mas diz respeito às ações e políticas que têm relação direta com o bem estar e os direitos de todos os seres humanos, e se pautam por este princípio em suas estratégias.

com a comunidade, sem roteiro pré-definido e respeitando as suas referências, ainda assim se busca algum tipo de mudança. Pois esta é a própria razão de ser da extensão universitária.

Dando uma grande atenção ao modo e à concepção política que embasa nosso trabalho, podemos intervir junto com as comunidades populares, lado a lado, sem o temor de estar praticando “invasão cultural”. Este conceito, criado por Paulo Freire ainda nos anos 1960, é importante alerta para evitarmos a imposição de nossos valores e visão de mundo às comunidades com que trabalhamos. Contudo tem levado a equívocos por uma utilização muito literal, mesmo no próprio seio da educação popular. Isto tem despotencializado e reduzido a força da interação mediadores-comunidades, em muitas experiências pelo Brasil.

A questão de trazer ou não para a mediação elementos culturais externos à cultura popular é um ponto polêmico para todos os paradigmas de intervenção social que trabalham nas linhas não-etnocêntricas e não-paternalistas. No caso deste paradigma específico, a educação popular, há dubiedade e flutuação no próprio pensamento original de Paulo Freire sobre esta questão.

Em textos como *Pedagogia do oprimido*, publicado pela primeira vez no Chile em 1970, o autor defende, a partir de uma proposição de Mao-Tsé-Tung, que a função do mediador é devolver de forma sistematizada, organizada e acrescentada aquilo que o povo lhe entregou de forma desestruturada. Em outras passagens do capítulo três deste livro fica clara uma posição que convida ainda mais à não-interferência na cultura popular. Contudo em outros textos, como o anterior *Educação como prática da liberdade*, o trabalho de mediação envolve trazer referências externas para enriquecer a cultura do grupo, inclusive convidando acadêmicos para os encontros, sempre de forma não invasiva e não autoritária.

Esta flutuação no pensamento de Freire criou, na minha interpretação, duas linhas de trabalho dentro da educação popular, no que se refere à forma de lidar com esta questão. Uma delas poderíamos chamar de *não-interferente*, na qual há um grande cuidado em não trazer referências externas à cultura do grupo, e tentar elaborar a partir dela, internamente, um processo de conscientização. A outra linha, na qual eu trabalho, poderíamos chamar de *interferente*, pois aceita que ocorrerão alterações na cultura e valores do grupo (e dos

mediadores), que nenhuma cultura é estática e que estes enriquecimentos não podem ser autoritários.

O projeto *Educação e libertação*, sua realização e seus resultados

A capacitação para o trabalho comunitário, tanto em metodologias como em princípios e ideias, é um forte fator para a potencialização dos resultados dos projetos neste campo. Contudo, os profissionais e ativistas da área se ressentem de maiores oportunidades de formação e de intercâmbio para as suas práticas cotidianas. Embora as práticas sejam sem dúvida a principal finalidade e referência dos agentes sociais, estas práticas necessitam sempre estar em diálogo com situações reflexivas que as colocam em questão e as fazem avançar nas suas contradições.

As contradições do trabalho comunitário voltado para os movimentos sociais, no Brasil e na América Latina, se referem aos vários campos da ação: dificuldades de diálogo com os grupos populares; lacunas na formação dos agentes; problemas ao trabalhar com metodologias democráticas; falta de clareza com respeito às identidades e atribuições de cada parte; dificuldades de provocar mobilização. Tais contradições precisam ser compartilhadas e investigadas, em situações onde os agentes encontrem instrumentos, ideias e estímulos para avançar no seu trabalho cotidiano com os movimentos sociais.

Foi a partir destas questões que nasceu o projeto aqui analisado. Seus objetivos foram os seguintes: potencializar o caráter político e educativo do trabalho social; proporcionar capacitação teórica e metodológica aos profissionais e ativistas que trabalham nesta área; auxiliar os profissionais no processo de criar ou fortalecer espaços de reflexão sobre as práticas que realizam, aumentando a sua autoconfiança e a capacidade de superar coletivamente os desafios; fortalecer o desenvolvimento de atividades comunitárias que impulsionem as iniciativas populares no campo das lutas por direitos e nos processos de democracia participativa; fortalecer a participação popular no controle social das políticas públicas; contribuir para que os agentes sociais fortaleçam os processos de auto-organização das comunidades; ampliar o raio de ação da UFBA na área social na grande Salvador; criar um fórum de integração dos educadores e dos ativistas com a UFBA; contribuir para a instrumentalização da UFBA na área da intervenção social; reforçar e inte-

ragir com outros projetos e grupos já existentes na UFBA, estejam eles em formação ou já consolidados.

O apoio teórico do trabalho veio em parte das reflexões sociais e teóricas e da experiência social do coordenador do projeto, atuando como educador e trabalhador social desde 1985. Outro suporte importante deste projeto veio do humanismo crítico. Aqui este conceito foi tomado para denominar uma abordagem ampla, e não apenas uma teoria. Assim, foram utilizados diferentes autores ou correntes, desde que possuíssem características do humanismo crítico. Tais características são:

1. A centralidade do bem-estar de todos os seres humanos do planeta, na definição de políticas, finalidades e ações;

2. A crença na capacidade do ser humano, desde que encontre condições mínimas, se autogovernar coletivamente, não precisando de um poder externo para comandá-lo (classe dominante, tiranos, tecnocracia, religiões conservadoras; partidos);

3. A crença na capacidade do ser humano, ao se humanizar, desenvolver valores e formas de convivência solidárias, justas e identificadas com o bem comum e com as necessidades dos outros;

4. A ideia segundo a qual a realidade é transformável e não estática;

5. Trabalhar, na teoria e na prática, com os seres humanos concretos e não com uma essência abstrata e ideal de humanidade;

6. O princípio de que a transformação da realidade social é consequência da ação coletiva, e não de discursos, pensamentos ou afetos; contudo, as práticas humanas não se convertem em práxis sem o auxílio de discursos, ideias e afetos que transgridam de alguma forma o que está estabelecido pelo sistema opressor;

7. As teorias precisam contribuir na transformação da realidade, beneficiando a qualidade de vida dos setores populares nas sociedades contemporâneas; para atingir este engajamento, os teóricos precisam ser simultaneamente ativistas sociais, inseridos em algum projeto, comunidade ou movimento social com o qual se identifiquem; sem isto, fica comprometida a articulação teoria-prática-sensibilidade.

Logo, o suporte teórico precisou necessariamente fazer, durante o trabalho formativo com os agentes sociais, as associações entre o trabalho social e estruturas sociopolíticas, com um horizonte teórico mais extenso, em comparação com as correntes teóricas deterministas. Assim foi possível realizar as articulações citadas sem incorrer em perspectivas reducionistas, que estabeleçam uma hierarquia entre práxis e estruturas políticas: processos de libertação política não estão desvinculados do desenvolvimento pleno dos seres humanos, ou seja da humanização.³ Isto é condição fundamental para que transformações efetivas na realidade sejam possíveis, e não se restrinjam aos aspectos econômicos ou políticos-estatais, produzindo, assim, novas formas de opressão.

Dentro desta abordagem geral, aqui denominada humanismo crítico, a principal referência teórico-metodológica usada no projeto foram as teorias latino-americanas da libertação, ou seja, a pedagogia, a teologia e a filosofia da libertação.⁴ Estas teorias são utilizadas em uma grande quantidade de países do terceiro mundo. Contudo, ainda são insuficientes as oportunidades de capacitação para os educadores e ativistas sociais brasileiros terem acesso de forma intensiva e extensiva a estas teorias. A demanda é muito superior ao que as universidades tem oferecido. Ainda mais quando estas oportunidades têm caráter formativo, como foi o caso deste projeto.

As ideias principais e as metodologias sugeridas pelas teorias da libertação estão claramente na contra-corrente das forças políticas neoliberais e desumanizadoras da atual fase das sociedades capitalistas como a nossa. Trata-se de um pensamento libertário, profundo, amoroso, radical, mobilizador, revolucionário, anti-colonialista. Suas contribuições são inestimáveis no campo da alfabetização, formação, intervenção social, organização de comunidades. É imenso o seu valor para pensar as práticas sociais e as ideias que fundaram

³ Humanização é entendido aqui como o desenvolvimento do ser humano em todas as suas capacidades, dimensões e possibilidades, desde que não levem ao sofrimento ou opressão de si mesmo, de outros seres humanos ou outras formas de vida.

⁴ Libertação do ser humano, aqui neste texto, significa: libertação de todas as pessoas de uma sociedade, de todas as carências materiais, a não ser aquelas que atingem a todos, indistintamente; libertação de todas as formas de opressão política, de todos os privilégios e, por extensão, das desigualdades sociais; libertação de todas as limitações de acesso à cultura, à saúde e à educação de qualidade; libertação da escravidão mental, representada por preconceitos de qualquer natureza e por ideologias que visam manter as pessoas, especialmente os trabalhadores, presos aos interesses de outros.

o que chamamos de Brasil e América Latina, que são a nossa origem, nosso caldo cultural e nosso horizonte de felicidade.

São estas qualidades destas teorias que justificaram sua presença no suporte teórico do projeto. Os principais autores utilizados nesses cinco anos foram Carlos Rodrigues Brandão, Víctor Valla, Paulo Freire, Enrique Dussel, Pablo Richard, Danilo Streck, João Francisco de Souza. Contudo, ainda outros autores, de outras linhas teóricas, também contribuíram com este projeto, como Karl Marx e John Dewey.

Quanto à metodologia, o projeto trabalhou a partir dos princípios analisados na primeira parte deste artigo. A metodologia do projeto pretendeu se constituir, no momento dos encontros, em um fórum de troca de experiências que permitisse aos participantes vivenciar modificações subjetivas e elaborar novas percepções da realidade social e da prática. Este ambiente de troca de experiências se deu não apenas com a UFBA, mas também entre os participantes. Desta forma, soluções e resultados que foram gerados em um local específico puderam ser socializados e inspirar a solução de problemas em outros locais. Isto é importante pois ajuda a quebrar o isolamento que muitas vezes atinge os movimentos sociais e os projetos comunitários.

Estes princípios metodológicos se concretizaram, neste projeto, através de cursos de formação para agentes sociais, desenvolvidos pelo coordenador do projeto. Estes cursos foram realizados de forma participativa e dialógica, em linguagem acessível e apropriada aos problemas que os participantes enfrentam em suas vidas cotidianas. Toda a metodologia do projeto se baseou no princípio de construir os conceitos e as soluções para a prática de forma coletiva, a partir das percepções iniciais do grupo.

Estes cursos de extensão universitária, com carga horária de 40 horas, foram realizados na UFBA. A intenção destes cursos foi efetivar um processo formativo, através da discussão-reflexão-vivência de temas que emergiram das falas dos participantes. Estes cursos reuniram diversos atores sociais, como alunos da UFBA e professoras da rede escolar, mas principalmente profissionais da área social, promovendo uma ambiência de diversidade, mutualismo e troca de experiências. Embora de forma não sistemática e não intencional, foi se consolidando nos cinco anos do projeto uma sequencia metodológica nos cursos. Através dela a experiência formativa ocorreu em cinco momentos:

1º momento: Com o grupo em círculo, cada agente se apresenta. Ao fazê-lo, além do nome e do local ou movimento em que atua, é convidado a falar sobre duas questões problematizadoras: 1º) O que você faz atualmente, ou o que já fez na área social?; 2º) O que te trouxe para este projeto? Qual o desejo, necessidade ou expectativa você tem com relação a este curso? O que espera encontrar aqui? Neste momento, outras pessoas acabam entrando no diálogo problematizador que se instaura, e o mediador começa a fazer as conexões das práticas e experiências com algumas questões teóricas e metodológicas;

2º momento: Há um aprofundamento da discussão teórica, metodológica e política, sempre em ambiente dialógico e com o grupo ainda em círculo. Novas questões surgem. Não há um roteiro pré-definido de que temas exatamente serão aprofundados: isso nasce da própria discussão coletiva, do logos, desde que o tema esteja dentro da proposta do projeto e seja da competência do mediador. Alguns temas que surgiram com mais frequência nos últimos grupos formados: relações entre educação popular e marxismo; a educação popular tem objetivos?; os fundamentos teóricos da educação popular; a educação popular tem metodologia?; como compatibilizar a construção coletiva da práxis com as exigências dos financiadores do projeto, se estes tem temporalidades distintas?; relações entre educação popular, estado e capital; a educação popular e as teorias da libertação; educação popular, modernidade e pós-modernidade;

3º momento: Formando pequenos grupos de 4 ou 5 pessoas, os agentes estudam e discutem um texto atualizado sobre educação popular, já previamente indicado pelo mediador e já tendo feito uma leitura prévia individual em casa. Neste momento os participantes tentam levantar por escrito as questões do texto que consideraram mais pertinentes, ou mais interessantes, ou mais problemáticas. O mediador atua aí apenas como assessor dos grupos;

4º momento: Novamente com o grupo disposto em círculo, ocorre o debate coletivo do texto, com as questões que cada grupo trás e a contribuições e ampliações trazidas pelo mediador;

5º momento: É exibido um vídeo sobre questões sociais ou políticas, e a partir deles instaurada uma discussão sobre as percepções do grupo. É o último encontro do trabalho e o curso é concluído.

Quanto aos resultados alcançados, do ponto de vista qualitativo, este projeto alcançou em um grau bom ou razoável a maioria de seus objetivos. Ele pretendia potencializar o caráter político e educativo do trabalho social, e muitos dos agentes sociais, como sabemos, não são educadores, mas assistentes sociais, sociólogos, psicólogos, enfermeiros, entre outras formações. Aliás, como verificamos com o trabalho durante os cursos, se prepararem como educadores foi um dos motivos que levaram muitos dos agentes a buscarem este projeto. Outro objetivo foi proporcionar capacitação teórica e metodológica aos profissionais e ativistas que trabalham na área social, e este objetivo foi muito citado ao fim dos cursos como um dos maiores ganhos pelos participantes.

Um outro objetivo foi auxiliar os profissionais no processo de criar ou fortalecer espaços de reflexão sobre as práticas que realizam, aumentando a sua auto-confiança e a capacidade de superar coletivamente os desafios. Neste caso, o próprio curso constituiu um destes espaços de reflexão. Mas houve também uma ênfase e um trabalho de instrumentalização para que os agentes pudessem lutar por isto em seus locais de trabalho e movimentos sociais em que atuam.

Outros três objetivos, a saber: fortalecer o desenvolvimento de atividades comunitárias que impulsionem as iniciativas populares no campo das lutas por direitos e nos processos de democracia participativa; fortalecer a participação popular no controle social das políticas públicas; e contribuir para que os agentes sociais fortaleçam os processos de auto-organização das comunidades, são difíceis de avaliar, pois ocorrem fora e longe do contato com o coordenador e mediador do projeto.

Algumas evidências neste sentido foram percebidas pelo relato de alguns agentes que já haviam participado do projeto e voltaram a participar meses ou anos depois. Contudo estes objetivos mais amplos e mais remotos, embora difíceis de avaliar, devem ter o seu valor reconhecido, pois eles orientam o trabalho com os agentes e os instrumentalizam a realizar estas finalidades nas suas comunidades e movimentos sociais.

Um outro campo de objetivos foi o seguinte: ampliar o raio de ação da UFBA na área social na grande Salvador; contribuir para a instrumentalização da UFBA na área da intervenção social; reforçar e interagir com outros projetos

e grupos já existentes na UFBA, estejam eles em formação ou já consolidados. Este campo de objetivos foi fartamente alcançado, conforme foi verificado durante estes cinco anos e doze grupos formados.

Muitos alunos da UFBA inseridos nos projetos de extensão da instituição ou em ACCS (Atividade Curricular em Comunidade e na Sociedade) participaram do projeto, buscando melhorar sua qualificação, inclusive porque muitos deles já haviam detectado sua vocação para o trabalho social. Muitos servidores que já atuam em ações sociais fora ou dentro da instituição também participaram, bem como estudantes de mestrado e doutorado com teses na área social. Também professoras da UFBA de diferentes faculdades (Nutrição, Enfermagem, Educação, Veterinária) com projetos na área comunitária ou orientando teses sobre este campo, estiveram no projeto, o que qualificou o seu trabalho mas também qualificou este projeto, com as suas contribuições, formações teóricas e experiências.

Finalmente, o último objetivo foi criar um fórum de integração dos educadores e dos ativistas sociais com a UFBA. Isto pode ser verificado pela constante busca de muitos agentes pelo projeto, indicando o mesmo aos colegas e mantendo desta forma, de maneira assistemática, um vínculo do projeto e da UFBA com os seus projetos e movimentos de atuação.

Alguns movimentos sociais, projetos e organizações que tiveram integrantes participando do projeto nestes cinco anos foram os seguintes: MSTB (Movimento dos Sem-Teto da Bahia), MST (Movimento dos Sem-Terra), organizações de assessoria jurídica popular, associações de bairro, movimento negro, movimento de mulheres, movimento pela educação popular em saúde, PSF (Programa de Saúde da Família), coletivos anarquistas, coletivos de atuação em áreas de reforma agrária, organizações de apoio a mulheres em situação de prostituição, pastoral da mulher, pastoral da criança, projetos de economia solidária e cooperativismo popular. Apesar de não ser o foco do projeto, este também recebeu a participação de educadores escolares (geralmente de escolas públicas) e agentes de organizações sociais ligadas a empresas (terceiro setor).

Do ponto de vista quantitativo, o projeto realizou, nos cinco anos de sua vigência, 12 cursos de extensão com agentes sociais, com 40 horas cada um. Houve uma média de 60 inscritos por curso, totalizando aproximadamente

720 agentes que se inscreveram no projeto nestes cinco anos. Contudo, a demanda por ele é muito superior, pois na maioria dos cursos houve muito mais interessados do que vagas (exceção apenas para os casos em que a inscrição se realizou no fim do ano, nos meses de novembro ou dezembro).

Na maioria dos casos, para cada 60 inscrições realizadas, 50 a 100 novas inscrições foram recusadas. Isto se deve à alta demanda formativa na área social, especialmente quando o trabalho formativo envolve a articulação de aspectos teóricos, metodológicos, de reflexão política e de desenvolvimento da subjetividade, como foi o caso deste projeto. As universidades, mesmo as públicas, não tem conseguido atender esta demanda, o que mostra a necessidade de projetos como este e a criação de outros.

Contabilizando o total de pessoas que chegaram ao fim de cada curso com direito ao certificado (75% de frequência), chegamos à quantia de 349 agentes, que dividido por 12 cursos, resulta em uma média de 29 agentes certificados por turma. Dividindo-se o número de 349 pelo total aproximado de inscritos (720), temos uma média de 48,5 %. Ou seja, quase metade dos inscritos chega ao final do curso com direito à certificação.

Os principais motivos detectados de desistência dos agentes foram os seguintes: dificuldades de conciliar as atividades profissionais com a participação no curso (um encontro semanal, mais as leituras); inconstância na situação profissional (estavam sem trabalho no início do curso, conseguiram no meio do curso); conseguiram projeto para trabalhar em outro município, mudaram de residência durante o curso; discordâncias com a metodologia participativa adotada (esperavam um curso mais acadêmico, mais conceitual); discordâncias com o foco do projeto, de natureza mais ampla e formativa (esperavam um curso mais metodológico, no sentido mais restrito do termo, onde aprendessem técnicas para o trabalho com grupos populares, sem necessariamente passar por uma reflexão dos aspectos teóricos, éticos e políticos que interferem neste trabalho).

Resumo: Este artigo analisa a ideia de que uma das funções da extensão universitária é potencializar, enriquecer e expandir este paradigma de trabalho social denominado *educação popular*. Para isso, o texto expõe algumas ideias sobre a extensão e sobre certos princípios metodológicos para orientar os trabalhos de intervenção social. Em seguida o artigo apresenta a base teórica, os objetivos, a realização e os resultados do projeto de extensão “Educação e libertação”, desenvolvido na Universidade Federal da Bahia entre 2009 e 2014.

Palavras-chave: extensão universitária; educação popular; intervenção social.

Abstract: This article analyses the idea that one of the functions of the university social work is empowerment, enrich and develop the paradigm of social work called popular education. To aim this purpose, the text analyses some ideas about the university social work and some methodological criteria to orient works of social intervention. After this, the article shows theoretical support, the goals, the accomplishment and the results of the project “Education and liberation”, developed in the Universidade Federal da Bahia between 2009 and 2014.

Keywords: university social work; popular education; social intervention.

Referências

- BRANDÃO, Carlos. Pensar a prática. São Paulo: Loyola, 1984.
- BRANDÃO, Carlos. O que é educação popular. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DEWEY, John. Liberalismo, liberdade e cultura. São Paulo: Nacional/EDUSP, 1970.
- DEWEY, John. Pode a educação participar na reconstrução social? Currículos sem fronteiras. (2): 189-193. Jul/dez, 2001 (online): www.curriculosemfronteiras.org
- DUSSEL, Enrique. Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão. São Paulo: Paulus, 2005.
- FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- FREIRE, Paulo. Conscientização. Teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1980a.
- MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. (col. Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- MARX, Karl. A ideologia alemã. Lisboa: Presença, 1975.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. Manifesto do partido comunista. Petrópolis: Vozes, 1988.
- RICHARD, Pablo. Força ética e espiritual da teologia da libertação no contexto atual da globalização. São Paulo: Paulinas, 2006.
- RICHARD, Pablo. A igreja latino-americana entre o temor e esperança. São Paulo: Paulinas, 1982.
- SOUZA, João Francisco. *Educação popular e movimentos sociais no Brasil*. In: CANÁRIO, Rui (org). *Educação popular e movimentos sociais*. Lisboa: Educa, 2013.
- STRECK, Danilo. A educação popular e (re)construção do público. Há fogo sob as brasas? Revista Brasileira de Educação. n. 32, p. 272-284, 2006.
- VALLA, Victor. Sobre participação popular: uma questão de perspectiva. Cadernos de Saúde Pública. Rio de Janeiro, n. 14, p. 7-18, 1998.
- VALLA, Victor. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. Educação & Realidade. Porto Alegre, n. 21, p. 177-190, 1996.

Recebido em Junho de 2017

Aprovado em Setembro de 2017

RESUMO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO JULHO A DEZEMBRO DE 2016

TESES (2016/2)

A POLÍTICA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O CURRÍCULO DE MATEMÁTICA NO IFMS CAMPUS AQUIDAUANA: SIGNIFICADOS RECONTEXTUALIZADOS

AUTORA: Anderson Martins Corrêa

DATA: 04/11/2016 – Educação (Doutorado) – 228 p – Início: 2012

ORIENTADOR: Prof. Dr. Marcio Antonio da Silva – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Célia Maria Carolino Pires – UFMS

Profa. Dra. Claudia Lisete Oliveira Groenwald – ULBRA

Profa. Dra. Neusa Maria Marques de Souza – UFMS

Profa. Dra. Ruth Pavan – UCDB

RESUMO: Nesta tese descrevemos o desenvolvimento da pesquisa qualitativa cujo objetivo foi investigar e descrever significados da Política do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e o Currículo de Matemática nessa modalidade de ensino praticada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, campus Aquidauana. Por meio da abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball, analisa-se a dinâmica do processo de significação e recontextualização dessa política em seus diferentes contextos, quais sejam: contexto de influência, contexto de produção de textos e contexto da prática. Conclui-se que o discurso político

do ensino médio integrado à educação profissional sofre um processo de interpretações, reinterpretações e recontextualização, desde a sua formulação até a prática diária dessa modalidade de ensino. Esse processo faz com que os atores do contexto – professores e estudantes – atribuam-lhe múltiplos significados, alguns deles até mesmo antagonônicos. Para a análise dos significados da política curricular de matemática nessa modalidade de ensino foram examinados documentos oficiais e produções acadêmicas sobre o tema. O contexto da prática foi investigado a partir de discursos de estudantes e professores, com os quais foram realizadas entrevistas para construção de dados.

Palavras-chave: Educação Matemática. Currículo de Matemática. Ensino Médio Integrado. Educação Profissional.

A SOCIOLOGIA EDUCACIONAL DE FERNANDO DE AZEVEDO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, INTELECTUAIS E ELITES

AUTOR: André Luiz da Motta Silva

DATA: 21/11/2016 – Educação (Doutorado) – 166 p – Início: 2012

ORIENTADORA: Profa. Dra. Sílvia Helena Andrade de Brito – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Fabiany de Cassia Tavares Silva – UFMS

Prof. Dr. José Claudinei Lombardi – Unicamp

Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado – UEM

Profa. Dra. Maria Dilneia Espindola Fernandes – UFMS

RESUMO: Esta pesquisa tem por objeto o pensamento educacional de Fernando de Azevedo (1894- 1974), cobrindo o período entre 1930 e 1960, focando na sua proposta para a sociologia educacional. O objetivo deste trabalho é analisar o lugar da sociologia, da sociologia da educação na formação do professor enquanto intelectual. A tese central deste trabalho é a de que a sociologia ocupa um lugar de mediação entre sua interpretação do processo de mudança social – consolidação do capitalismo no Brasil, de um lado, e o papel da educação, de outro. Mais especificamente, o papel da educação deveria ser o de preparação de novas elites intelectuais por meio do processo de formação de professores. O procedimento metodológico consistiu em analisar as relações daqueles temas expostos no objetivo a partir de uma revisão da literatura dedicada ao pensamento azevediano e da análise de parte da produção bibliográfica de F. de Azevedo. A conclusão principal deste trabalho é o de que Fernando de Azevedo, ao mesmo tempo compartilhava alguns ideais com educadores contemporâneos seus, como Anísio Teixeira, também se distanciava deles pelo relevo conferido à sociologia e à sociologia educacional. Esta última permitia compatibilizar sua visão sobre as elites intelectuais brasileiras, de um lado, com suas aspirações liberal-democráticas, de outro. **Palavras-chave:** Fernando de Azevedo; Sociologia Educacional; Intelectuais; Formação de professores.

Palavras-chave: Fernando de Azevedo; Sociologia Educacional; Intelectuais; Formação de professores.

CONTEÚDO E FORMA NA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

AUTORA: Anelisa Kisielewski Esteves

DATA: 07/11/2016 – Educação (Doutorado) – 167 p – Início: 2012

ORIENTADORA: Profa. Dra. Neusa Maria Marques de Souza – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache – UFMS

Prof. Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura – USP

Profa. Dra. Shirley Takeco Gobara – UFMS

Prof. Dr. Vanessa Dias Moretti – USP

RESUMO: A formação contínua de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental é o tema desta pesquisa, que tem por objeto de estudo a relação conteúdo e forma nas ações de ensino do professor em atividade de formação. Para desvelar tal objeto desenvolveu-se, nos anos de 2013 e 2014, um movimento formativo que contou com a participação de professores e coordenadores do 1º ao 5º ano de uma escola em tempo integral da rede municipal de ensino de Campo Grande-MS/Brasil. Nesse processo de formação contínua foram propiciados momentos de discussão de questões relacionadas com os conhecimentos

matemáticos em si, análise de suas práticas pedagógicas, planejamento coletivo das atividades de ensino a serem desenvolvidas, além de momentos de socialização de suas experiências. As ações formativas e de pesquisa foram realizadas com o intuito de investigar a relação conteúdo e forma na atividade de ensino em um processo de formação contínua, buscando compreender como mudanças na relação conteúdo e forma da atividade de ensino podem ser produzidas a partir dos modos de organização da formação contínua de professores. Os princípios teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural, com enfoque na teoria da atividade e no método em Vigotski, fundamentaram as ações formativas desenvolvidas e sua posterior análise. Uma unidade de análise – ações coletivas na organização do movimento formativo como atividade – foi definida a partir da sistematização dos dados obtidos ao longo do movimento formativo, por meio de gravações e videograções dos encontros realizados, registros dos professores e anotações de campo. Nas evidências emergentes dos dados analisados, os elementos conteúdo e forma são tomados na perspectiva da dialética marxista, em consonância com o conceito de atividade em Leontiev. Os resultados da pesquisa evidenciam que, ao se tomar o conhecimento científico como conteúdo da atividade de formação do professor, objetivando contribuir para o desenvolvimento de seu pensamento teórico, as ações realizadas a partir do trabalho coletivo na escola – visando à apropriação de novas significações acerca da organização do ensino de matemática e também de seus objetos de ensino – propiciam mudanças no conteúdo e, conseqüentemente, na forma da atividade de ensino do professor. Essas mudanças, entretanto, não ocorrem de modo linear e isolado, pois estão relacionadas com a forma de organização escolar desenvolvida no interior das relações capitalistas, a qual, por meio das condições concretas de trabalho do professor, pode dificultar o movimento de mudança do conteúdo e forma de sua atividade de ensino.

Palavras-chave: Teoria histórico-cultural. Conteúdo e Forma. Formação contínua de professores. Atividade. Matemática nos anos iniciais.

A GESTÃO EM CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: POLÍTICAS E PRÁTICAS

AUTORA: Anizia Aparecida Nunes Luz

DATA: 24/08/2016 – Educação (Doutorado) – 147 p – Início: 2012

ORIENTADORA: Profa. Dra. Lucrecia Stringhetta Mello – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Anamaria Santana da Silva – UFMS

Profa. Dra. Jucimara Silva Rojas – UFMS

Profa. Dra. Neide Araújo Castilho Teno – UEMS

Profa. Dra. Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra – UFMS

RESUMO: A tese argumenta as possibilidades da gestão em Centros de Educação Infantil em tempos e espaços de educação pública municipal. Tem como cenário o município de Três Lagoas, MS, anos de 2014/2015, e recupera a história da passagem das Creches, antes sob a responsabilidade da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação, já que ela passa a fazer parte da Educação Básica. Assim a finalidade deste estudo é descrever o contexto histórico e a evolução da expansão da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino, bem como analisar o sentido expresso nos relatos dos sujeitos sobre a concepção de gestão administrativa e pedagógica. No campo teórico, descreve e argumenta a gestão escolar democrática e participativa e o estatuto de direitos da Educação Infantil conferido pelas leis, pelas políticas públicas, pelas concepções de infância(s) subjacentes às práticas dos gestores escolares. A pesquisa de campo segue os pressupostos da pesquisa interdisciplinar e tem, também, o próprio pesquisador como sujeito de sua prática em Educação Infantil. Propõe-se ainda a levantar e analisar fatores intrínsecos à gestão de recursos humanos e pedagógicos, modelos organizacionais dos Centros de Educação Infantil sob a ótica dos sujeitos envolvidos na gestão. Os dados coletados, por meio de relatos de 12 sujeitos/gestores (diretoras e coordenadores pedagógicos), são analisados e interpretados pela análise de conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2003). A pesquisa evidencia que os diretores (eleitos) e coordenadores pedagógicos (especialistas concursados) assumem a cultura da gestão participativa sob as diversas formas: elaboração do projeto político pedagógico, envolvendo a comunidade escolar, mesmo que, apenas em consulta, mantenha o foco e as rotinas observando a criança como um “ser” a educar e a cuidar pelos docentes e atendentes; organização de reuniões pedagógicas, estimulando os docentes e atendentes a participar de fóruns de estudos e discussões promovidos tanto em lócus quanto pela Secretaria de Educação. No cenário de estudo e pesquisa, registram-se, ainda, além das possibilidades mostradas pelos sujeitos de garantir educação de qualidade para crianças de 0 a 5 anos, avanços na história registrada desde 1997, mas ainda não suficientes para atender a demanda de crianças nesse município.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Educação Infantil; Infância/Criança; Interdisciplinaridade.

PRÁTICA DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL: REFLEXÕES COM A INTERDISCIPLINARIDADE E A FENOMENOLOGIA

AUTOR: Felipe Soligo Barbosa

DATA: 15/12/2016 – Educação (Doutorado) – Início: 2013

ORIENTADORA: Profa. Dra. Jucimara Silva Rojas – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Lucrecia Stringheta Mello – UFMS

Profa. Dra. Neide Araújo Castilho Teno – UEMS

Profa. Dra. Regina Aparecida Marques de Souza – UFMS

Prof. Dr. Wagner Wey Moreira - UFTM

RESUMO: A intencionalidade desta pesquisa é analisar a prática docente dos professores de Educação Física Infantil, identificando as ações dessa prática em sua linguagem simbólica e desvelando os elementos teóricos presentes por meio da descrição em depoimentos e imagens dos professores participantes após serem questionados sobre como é a sua prática docente com criança. O estudo surge de minha percepção da criança em sua curiosidade, em sua inquietude, no seu movimento enquanto características da infância e a entende pela perspectiva da complexidade humana e sua integralidade, dessa forma damos a importância a cada ação e proposição elaborada pelos adultos para as crianças, é da criança em movimento que este estudo trata, mais especificamente, do movimento pensado pelo professor de Educação Física. Partimos do olhar em Fenomenologia, na sua abordagem da percepção enquanto caminho metodológico e suas reduções, ideográfica e nomotética, para o entendimento da realidade, considerando que essas reduções, embora nos aproximem da realidade, nunca a revela completa, culminando assim na construção da hermenêutica. A tese utiliza da metáfora para contextualizar o movimento, representando os diversos caminhos percorridos pelos sujeitos em suas práticas na Educação Infantil. A roda é o símbolo deste estudo e para complementar este símbolo utilizamos as rodas da música Roda Viva. Na Roda Mundo, tratamos das reflexões dos pares teóricos desta tese entendendo as relações da prática docente do professor de Educação Física com criança e suas superações, a Roda Gigante nos possibilitou ampliarmos nossos horizontes com as contribuições dos seis professores participantes da pesquisa, percebemos que, no imaginário infantil, podemos tocar o céu, e assim vamos pelo Rodamoinho nos levando a interpretação e construção de novas percepções e vínculos teóricos acerca das ações com crianças e da análise da prática docente e por fim faço de minha vida a Roda Pião, brinquedo, brincadeira de infância, fortalecendo vínculos com a criticidade para me manter em movimento. A pesquisa pôde contribuir para um olhar mais sensível a respeito da prática do professor da criança, acrescentando a compreensão do símbolo como uma via de acesso ao mundo interno de cada criança, auxiliando-a na superação dos obstáculos inerentes à sua fase de desenvolvimento. Os resultados da pesquisa são apresentados em categorias abertas, e identifica que a prática docente do professor de Educação Física na Educação infantil se faz desde o planejamento, nos planos e rotinas das aulas pensadas com e para as crianças, que a ação se dá com base na ludicidade dos jogos e brincadeiras, destacando a afetividade da relação humana em cada momento, seja pelo olhar ou pelo tocar, seja pela criatividade do recriar e adaptar em busca da interdisciplinaridade, em um ir além das ações motoras à margem da realidade, lidando, assim com a criança na plenitude de sua infância. O professor de Educação Física é roda, roda que leva e orienta a direção do movimento, roda que dá sentido ao salto, à corrida, ao chutar e rebater, é roda que cria vínculos afetivos, roda que abraça e que se lançam ao desconhecido mundo da criança e faz dele sua principal forma de ação docente. O professor pela ludicidade, criatividade e afetividade torna-se criança com a intencionalidade de ser um agente de mudanças significativas no aluno e também no mundo-vida da escola por meio do diferente.

Palavras-chave: Prática docente. Educação Física Infantil. Interdisciplinaridade. Fenomenologia.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL EM SEUS ALICERCES: ACONTECIMENTOS, INSTITUCIONALIDADES E DISCURSOS (1962-1979)

AUTORA: Marcia Regina Cassanho de Oliveira

DATA: 12/08/2016 – Educação (Doutorado) – 186 p – Início: 2013

ORIENTADOR: Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado – UFGD

Prof. Dr. Carlos Martins Junior – UFMS

RESUMO: A presente tese analisa os discursos sobre a emergência e consolidação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no período de 1962 até o ano em que foi federalizada em 1979. Nosso corpus se constitui de obras memorialísticas, arquivos, relatórios, atas de registros, jornais e históricos escolares sobre a fundação da referida universidade, textos-objeto de análise de discurso arqueológico, com a finalidade de apreender as práticas discursivas, historicamente constituídas, ligadas no contexto de sua emergência. Problematicando a escrita da historiografia tradicional, em sua pretensão de cientificidade, abordamos os discursos enquanto práticas no interior de uma batalha pela constituição da memória e da história. Assim, as práticas não discursivas são integradas no campo de estudo arqueológico, que inclui, além dos arquivos, a história da instituição, de seus agentes, bem como do contexto social e político, contribuindo para o entendimento das condições de emergência da Universidade e o ensino público superior em Mato Grosso e em Mato Grosso do Sul, em suas múltiplas relações com os poderes estabelecidos. Nossa hipótese geral é a de que a emergência da referida instituição de ensino está diretamente relacionada a partir do consórcio entre interesses das elites campo-grandenses e das classes médias, bem como aos interesses dos governos – no nível local, nacional e internacional, em um contexto de convulsão social, internamente, e de Guerra Fria, no plano internacional – respaldados na relação, estabelecida na cultura ocidental, entre saber e poder, colocando a disposição os sujeitos nas diferentes formas de compreensão de suas atuações.

Palavras-chave: Educação Superior; Estado de Mato Grosso do Sul; UFMS; Instituição; Universidade.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A APROPRIAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: O PERCURSO DE UMA INTERVENÇÃO FORMATIVA

AUTOR: Rodrigo Claudino Diogo

DATA: 07/11/2016 – Educação (Doutorado) – 334 p – Início: 2012

ORIENTADOR: Profa. Dra. Shirley Takeco Gobara – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache – UFMS

Prof. Dr. Cristiano Rodrigues de Mattos – USP

Prof. Dr. Marcos Cesar Danhoni Neves – UEM

Profa. Dra. Neusa Maria Marques de Souza – UFMS

RESUMO: Este trabalho, cujo método se aproximou da tendência crítico-dialética de investigação, apresenta uma pesquisa desenvolvida com base na teoria da atividade de Leontiev e nos desdobramentos teóricos propostos por Engeström. O objetivo geral da pesquisa foi propor, desenvolver e analisar as ações de uma formação continuada, de abordagem aberta, para professores de Ciências e de Matemática do ensino fundamental, que contribuíssem para a apropriação de conhecimentos sobre as tecnologias da informação e comunicação (TIC) e sobre seu uso como instrumentos da atividade docente. Os princípios orientadores da formação aberta originaram-se dos resultados de uma revisão de literatura sobre a formação continuada de professores de Ciências e de Matemática para a apropriação das TIC em sua prática docente. A teoria da atividade explica o desenvolvimento do psiquismo humano e da consciência a partir das atividades que o homem realiza para se relacionar com o mundo. Segundo seus pressupostos, a atividade humana tem origem em uma necessidade, é orientada por um motivo e é direcionada a um objeto. Engeström filia-se a essa tradição teórica e suas principais contribuições para este trabalho foram os conceitos de sistema de atividade, de intervenção formativa e de aprendizagem expansiva. Para alcançar o objetivo desta pesquisa, foi proposta e realizada uma formação continuada, com o desenvolvimento de ações de mobilização, de integração, de teorização e de suporte, que tiveram seu conteúdo e sua forma negociáveis com os professores participantes. Essa formação foi desenvolvida de novembro de 2013 a junho de 2015 e, no decorrer desse período, houve a participação de 19 docentes de Ciências e de Matemática da rede pública municipal de educação da cidade de Jataí, Estado de Goiás. Entretanto apenas três professoras participaram de todo o processo formativo e foi para elas que o foco analítico se direcionou. A formação continuada foi realizada por meio de encontros formativos que ocorreram quinzenalmente e de modo alternado entre os grupos de professores de Ciências e de Matemática. Também foram realizados encontros de suporte que se destinaram a oferecer apoio à realização das ações da formação, bem como ao uso das tecnologias pelos professores. As análises revelaram indícios de que as docentes se apropriaram de conhecimentos técnicos e didáticos sobre o uso das TIC na educação, em

particular para o ensino de Ciências e Matemática. Também, duas delas passaram a conceber as TIC como instrumentos que podem favorecer a aprendizagem dos alunos. Os resultados das análises possibilitaram verificar que uma formação aberta para o uso das TIC é uma atividade pela qual é possível que professores de Ciências e Matemática iniciem um processo de aprendizagem expansiva e se apropriem de conhecimentos relativos ao uso das TIC em suas práticas docentes.

Palavras-chave: Teoria da atividade. Formação continuada de professores. Tecnologias da Informação e Comunicação.

DISSERTAÇÕES (2016/1)

A FORMAÇÃO DA CRIANÇA E ADOLESCENTES TRABALHADORES: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E EDUCACIONAIS DA LEI DA APRENDIZAGEM

AUTOR: Alessandro Marcon da Silva

DATA: 21/10/2016 – Educação (Mestrado) – 150 p – Início: 2014

ORIENTADORA: Profa. Dra. Margarita Victoria Rodriguez – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Samira Saad Pulcherio Lancillotti – UFMS

Profa. Dra. Sílvia Helena Andrade de Brito – UFPR

RESUMO: O presente trabalho foi elaborado com base nos estudos e pesquisas realizados na linha de pesquisa História, Políticas e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/CCHS/UFMS). A problemática da formação profissional dos menores é uma questão que preocupa os educadores e tem sido objeto de diversos estudos, que demonstram que a legislação brasileira vigente tem por única condição para o trabalho de menores de 18 anos de idade a da aprendizagem, com vistas a atender a formação técnico-profissional. As diretrizes e bases da legislação educacional determinam que o trabalho educativo deve ter como alicerce um programa social que fique sob a responsabilidade de uma entidade governamental ou não governamental, sem fins lucrativos. Assim, a Lei da Aprendizagem foi objeto deste estudo, que teve como objetivo investigar o seu construto histórico e sua efetivação nas primeiras décadas do século XXI, mediante as políticas públicas educacionais destinadas à formação dos aprendizes, com base nos interesses hegemônicos do Estado e de seus organismos reguladores da educação e do trabalho. Os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta de dados partiram da análise da legislação brasileira que regulamenta a formação do aprendiz, bem como de documentos de organismos internacionais que discutem esta questão. Para observar a aplicação da lei em sua singularidade, foi investigada uma entidade que forma aprendizes na cidade de Campo Grande/MS. Documentos, tais como o regimento da entidade, ementa do curso de formação, manual do professor e do aluno e relatórios de atividades e de distribuição da força de trabalho dos aprendizes foram coletados para a análise. Também foi realizada uma entrevista com o coordenador da instituição estudada, e se aplicou um questionário aos alunos. A partir dessas análises consideramos que a legislação atual garante os direitos dos adolescentes trabalhadores quanto à sua formação educacional e laboral, porém não relaciona com a formação integral do indivíduo e sim buscar atender os interesses do mercado de trabalho capitalista. Os aprendizes buscam empregabilidade e as empresas que os contratam objetivam os incentivos que recebem para a inserção dessa força de trabalho. O baixo custo do aprendiz foi traduzido em aumento do interesse pela sua prestação de serviço. Assim, entidades sem fins lucrativos passaram a funcionar como empresas de contratação, formação e distribuição da força de trabalho barata e com pouca segurança social dos aprendizes.

Palavras-chave: Disciplinamento técnico-profissional. Lei da Aprendizagem. Formação do menor trabalhador.

O VENCIMENTO SALARIAL DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL (2006 A 2013)

AUTORA: Asheley Godoy Delmondes

DATA: 14/11/2016 – Educação (Mestrado) – 97 p – Início: 2014

ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Dilneia Espindola Fernandes – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Andrea Barbosa Gouveia – UFPR
Prof. Dr. Elcio Gustavo Benini – UFMS

RESUMO: Esta dissertação teve como objeto de estudo o vencimento inicial e final dos professores da rede pública estadual do Mato Grosso do Sul, no período de 2006 a 2013. A política de financiamento da educação vem impulsionando inúmeros debates na sociedade, visto que é um elemento que pode propiciar a valorização docente por meio de melhores condições de trabalho, plano de cargos e carreiras, redução da carga horária, piso salarial profissional e jornada única de trabalho. Na busca por criar um piso salarial mínimo nacional para que as diferenças entre as regiões brasileiras fossem reduzidas, em 2008 foi instituído o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da educação básica. O PSPN foi instituído por meio da Lei nº. 11. 738/2008 e estabeleceu um piso nacional a ser pago aos profissionais do magistério, tendo reajustes anuais. O objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar o vencimento inicial e final dos professores da rede pública estadual de Mato Grosso do Sul. Os objetivos específicos foram apresentar o contexto nacional e estadual do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) apontando as suas contribuições para o financiamento da educação; investigar as eventuais alterações no vencimento dos professores ocorridas antes e depois da política de fundos e da instituição do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN); analisar o emprego dos recursos com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE); comparar a configuração da carreira do magistério público de MS aos vencimentos iniciais e finais e examinar em quais proporções se deram os aumentos ou quedas nos vencimentos dos professores habilitados nos três diferentes níveis – nível médio, superior com licenciatura e especialização. Os procedimentos metodológicos consistiram na revisão da literatura sobre o tema financiamento da educação; coleta das receitas destinadas, recebidas e aplicadas no ensino e no pagamento de professores durante o último ano do FUNDEF e vigência do FUNDEB e análise dos vencimentos iniciais e finais. A análise dos dados revelam enfrentamentos entre movimento sindical e Governo Estadual na integralização da Lei do Piso. Além disso, o estado teve que fazer alterações e adequações importantes nos planos de carreira de seus professores, por meio de Leis Complementares, com metas e calendários para integralização do PSPN, de modo a atender a legislação sobre valorização do magistério e a absorver o impacto financeiro das mesmas em suas despesas educacionais.

Palavras-chave: Financiamento da Educação; Remuneração Docente; Valorização do Magistério.

A GESTÃO ESCOLAR E SUA INTERFACE COM O TRABALHO DOCENTE: SENTIDOS E SIGNIFICADOS

AUTORA: Gessyca Correia dos Santos

DATA: 20/10/2016 – Educação (Mestrado) – 99 p – Início: 2014

ORIENTADORA: Profa. Dra. Lucrecia Stringhetta Mello – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Jucimara Silva Rojas – UFMS

Profa. Dra. Neide Araújo Castilho Teno – UEMS

RESUMO: A pesquisa tem por objetivo compreender a influência da Gestão Escolar para a construção do trabalho docente. A escolha do tema justifica-se pela necessidade iminente em conhecer o universo do “ser docente” em sua singularidade, seus contornos, suas aproximações e seus distanciamentos. A abordagem metodológica da pesquisa, de natureza qualitativa, tem como campo empírico a rede pública de ensino do município de Nova Andradina, Estado de Mato Grosso do Sul. Desta forma, o significado que os sujeitos dão aos fenômenos, suas vivências e a sua vida é foco de atenção especial na pesquisa. Foram selecionados três sujeitos em cada escola para participação da pesquisa. Os instrumentos para recolher os dados foi por meio de uma entrevista com perguntas semiestruturadas contendo questões abertas e fechadas. Para a organização e o tratamento dos dados, o estudo pautou-se no método de Bardin (1979), denominado de análise de conteúdo, cuja função é definir as categorias oriundas da leitura flutuante e das análises. A autora supracitada explicita que, de forma geral, a análise de conteúdo tem como objetivo a superação da incerteza e o enriquecimento da leitura, portanto, sendo possível a aplicabilidade da análise de conteúdo de mensagens a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte, tendo como contexto o código linguístico. Portanto, espera-se que o presente trabalho seja mais uma referência aos gestores escolares e aos professores para subsidiar a formação e atuação profissional.

Palavras-chave: Gestão escolar; Identidade; Trabalho docente; Escola de rede pública.

A FORMAÇÃO E A AÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM MUNICÍPIOS DE MATO GROSSO DO SUL: UM OLHAR INTERDISCIPLINAR

AUTORA: Laís de Castro Agranito Rodrigues

DATA: 16/12/2016 – Educação (Mestrado) – 215 p – Início: 2014

ORIENTADORA: Profa. Dra. Lucrecia Stringhetta Mello – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Jucimara Silva Rojas – UFMS

Profa. Dra. Neide Araújo Castilho Teno – UEMS

RESUMO: A pesquisa aborda a temática da formação continuada de professores de Educação Infantil, e tem o pressuposto de que a formação deve ser valorizada e viabilizada como um direito dos professores. Um estudo dessa natureza pode corroborar a construção de identidades dos do-centes da Educação Infantil como profissionais intelectuais, críticos, reflexivos, que vislumbram transformações em seus contextos de ação, por meio de uma verdadeira vivência de suas práxis. Este estudo comunga com os princípios da formação e atuação dos professores de Educação Infantil em diversos contextos municipais. Tomaram-se como espaço de pesquisa os municípios de Água Clara, Paranaíba e Três Lagoas, dada sua localidade estratégica de participação e disponibilidade dos municípios em participar do estudo. A abordagem metodológica adotada foi a pesquisa qualitativa, por meio de procedimentos como a aplicação de questionário, a análise documental e a entrevista semiestruturada. Nove sujeitos participaram do estudo, sendo três professoras, três coordenadoras pedagógicas atuantes em Centros de Educação Infantil - CEINfs e uma técnica da Secretaria Municipal de Educação de cada município, as quais atuam no acompanhamento da Educação Infantil. Os dados coletados foram analisados sob o enfoque da Análise de Conteúdo conforme Bardin (2004) e Franco (1986) e mediante a perspectiva da pesquisa interdisciplinar defendida por Fazenda (2001, 2012) e Mello (2004). A pesquisa revelou três categorias: formação inicial e contínua do professor da Educação Infantil; prática docente e atuação interdisciplinar na Educação Infantil; e construção da identidade profissional docente. Essas categorias apontaram não só limites e perspectivas na formação e atuação dos professores de Educação Infantil, como uma ruptura de conceitos e ações cristalizadas pelos profissionais da Educação.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação Continuada. Interdisciplinaridade.

AGENTES E AÇÕES CURRICULARES NA HISTÓRIA DA ESCOLA ESTADUAL MARIA CONSTANÇA BARROS MACHADO (1941-1966): A CONSTRUÇÃO DA REPRESENTAÇÃO DE “EXEMPLARIDADE”

AUTORA: Maria Cecília Serafim Silva

DATA: 17/10/2016 – Educação (Mestrado) – 120 p – Início: 2014

ORIENTADORA: Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Maria do Carmo Brazil – UFGD

Profa. Dra. Sílvia Helena Andrade de Brito – UFMS

RESUMO: Esta pesquisa teve como objeto de estudo agentes e ações curriculares na Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, situada em Campo Grande, município de Mato Grosso e depois capital de Mato Grosso do Sul. A referida escola foi fundada em 1939, período de concretização e organização do ensino secundário, por meio das regulamentações do Ministério de Educação e Saúde Pública. O objetivo geral foi compreender as ações curriculares mobilizadas pelos agentes educativos, para que a referida escola consolidasse o ensino secundário público na sociedade sul-mato-grossense. Em relação aos objetivos específicos buscou-se discutir de que forma o jogo político influenciou a ação dos agentes educativos. A perspectiva teórica adotada derivou dos estudos de Pierre Bourdieu e seus interlocutores. Do ponto de vista metodológico, realizou-se o cruzamento de fontes, tais como: escritos memorialísticos, documentos produzidos pela escola e documentos em âmbitos federal e estadual. A problematização delimitou-se da seguinte forma: 1) Quem foram os agentes educativos Maria Constança Barros Machado e Ernesto Garcia de Araújo? 2) De que modo suas ações conferiram a representação de escola “exemplar” à instituição em questão? A suposição inicial da pesquisa foi corroborada, qual seja, as ações de agentes educativos, diretores e professores, no período de 1941-1966, com papéis claramente definidos dentro da organização da escola, em campos políticos diferenciados, coadunaram suas forças e constituíram a própria representação de “exemplaridade” da escola.

Palavras-chave: Agentes educativos; Ações curriculares; Exemplaridade.

A PERCEÇÃO DA CORPOREIDADE SOB O OLHAR DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO EM FENOMENOLOGIA

AUTORA: Paula Emboava Ortiz

DATA: 15/12/2016 – Educação (Mestrado) – 141 p – Início: 2015

ORIENTADORA: Profa. Dra. Jucimara Silva Rojas – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Neide Araújo Castilho Teno – UFMS

Prof. Dr. Wagner Wey Moreira – UFTM

RESUMO: A investigação que ora desenvolvemos está ligada a linha de pesquisa “Educação, Psicologia e Prática Docente” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Trata de uma pesquisa acerca dos conceitos de corporeidade, existentes na fenomenologia da percepção de Maurice Merleau-Ponty e aponta para um redimensionamento do olhar do Professor de Educação Física. O objetivo principal da pesquisa se concentra em compreender e analisar a percepção de corporeidade dos professores de Educação Física. Os objetivos específicos são os de: mostrar as interfaces dos conteúdos/momentos que os professores observam o fenômeno da corporeidade: aprendizagem humana e humanizante; revelar as principais percepções da corporeidade nas atividades; evidenciar em elementos educativos (categorias abertas) a corporeidade como recurso na prática pedagógica do professor de Educação Física. O corpus do estudo se constituiu de sete professores de Educação Física da Educação Básica e/ou Superior que responderam à questão intencional: Como você percebe a corporeidade nas atividades oferecidas aos seus alunos em suas aulas? As respostas dos mesmos foram analisadas a luz do método de redução fenomenológica, composto por três grandes momentos: a análise ideográfica (no qual foram extraídas asserções), a análise da matriz nomotética (as asserções são reduzidas a categorias abertas) e a hermenêutica, momento no qual foi realizada mais uma redução das categorias abertas e a interpretação das mesmas, a saber: “Percepção da corporeidade” e “Interdisciplinaridade: corpo e educação”. Tais discussões foram realizadas a partir de pares teóricos da Educação Física (NÓBREGA, 2005; MOREIRA, 1995; MOREIRA, 2012); da fenomenologia (MERLEAU-PONTY, 2014; MACHADO, 2010; BICUDO, 1994). Conforme apresentado pelo referencial utilizado, a corporeidade assim como a interdisciplinaridade mais que conceitos, constituem-se em atitudes. Nesse sentido, as falas dos professores de Educação Física mostraram que os mesmos percebem o corpo como uma forma de se expressar e viver no mundo, existindo diferentes corporeidades uma vez que cada ser-no-mundo é uma corporeidade.

Palavras-chave: Corporeidade. Educação Física. Fenomenologia.

A PRÁTICA DO(A) PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO INFANTIL E AS INTERFACES COM A MÚSICA: UMA LEITURA EM FENOMENOLOGIA

AUTORA: Priscilla Lumy Yasunaka

DATA: 16/12/2016 – Educação (Mestrado) – 128 p – Início: 2015

ORIENTADORA: Profa. Dra. Jucimara Silva Rojas – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Lucrecia Stringheta Mello – UFMS

Profa. Dra. Regina Aparecida Marques de Souza – UEMS

RESUMO: A presente dissertação trata das Práticas em Música para Educação Infantil com um olhar em Fenomenologia, trazendo na Interdisciplinaridade as interfaces para que haja o diálogo entre música e prática docente. Essa dissertação propõe evidenciar o modo com que a música auxilia na prática pedagógica. As pesquisas já realizadas até aqui concordam que mesmo com avanços, ainda existem lacunas na graduação dos professores, nas instituições, nas formações em Educação Infantil. E nessas lacunas se fortalecem a necessidade de pesquisas nessa área. A pesquisa possui caráter qualitativo, utilizando-se de dois depoimentos de cada um dos seis professores que participaram da pesquisa. Todos trabalham com Educação Infantil, mas não possuem especialização em música, para que pudessem ser percebidas as possibilidades de prática nesta realidade. Os sujeitos responderam à pergunta: Como a música pode auxiliar em sua prática docente? Posteriormente eles escolheram uma canção que refletisse sua prática, justificando a escolha. Estas duas falas foram colhidas como depoimentos e analisadas tendo por base as análises ideográfica e nomotética. Por fim, apresentamos a hermenêutica, que traz a interpretação das categorias encontradas pelas análises, a partir de conceitos interdisciplinares, indo de encontro às interfaces com a música. Os resultados desta pesquisa nos fizeram perceber que é possível a todos realizar práticas com a música, desde que busquem acessos e significados. A essência do fenômeno que aqui chamamos de práticas musicais do professor de Educação Infantil está nas

atitudes interdisciplinares e cada experiência pessoal com a música, mesmo que não formal, faz o diferencial na ação docente. Os caminhos finais desta pesquisa não esgotam nem abrangem todas as possibilidades que permeiam a temática proposta, mas permitem um novo caminho para novos aprofundamentos e pesquisas.

Palavras-chave: Música na Educação Infantil; Prática Docente; Fenomenologia; Interdisciplinaridade

Critérios para publicação na Revista InterMeio

Art. 1º - A Revista InterMeio, do programa de Pós-Graduação em Educação, publicada pela UFMS, está aberto preferencialmente à comunidade universitária e destina-se à publicação de matérias que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a difusão e o conhecimento científico nas diferentes especialidades da área de educação. Tem como propósito abordar questões que se colocam como atuais e significativas para a compreensão dos fenômenos educativos.

Art. 2º - A revista terá periodicidade semestral, podendo ter tiragem diferenciada, estabelecida no Plano Anual de Publicação.

Art. 3º - O calendário de publicação da Revista InterMeio, bem como as datas de fechamento de cada edição, serão definidos pela Câmara Editorial.

Art. 4º - A Revista é dirigida por uma Câmara Editorial, composta de 5 (cinco) nomes ligados a especialidades diferentes, indicados pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação dentre os docentes que nele desenvolvem atividades em regime permanente.

Art. 5º - A Revista terá, ainda:

I - Um Conselho Científico Nacional, constituído por 5 (cinco) representantes da comunidade científica, ligados a diferentes instituições universitárias brasileiras, que pela sua produção destacam-se na área da educação.

II - Um Conselho Internacional, integrado por 3 (três) representantes de projeção na área de educação.

Art. 6º - A UFMS publicará na Revista InterMeio os seguintes trabalhos:

I - Artigos originais, que envolvam abordagens teórico metodológico referentes à pesquisa, ensino e extensão, que contenham resultados conclusivos e relevantes, não devendo exceder a 25 páginas, aproximadamente, digitadas em espaço 1,5 com margens superior e esquerda 3,0 cm - inferior e direita 2,0 cm, sem hifenização, através de editor de texto compatível com ambiente para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12. Em caso excepcional o texto poderá ultrapassar as 25 (vinte e cinco) páginas, sendo necessária a apresentação de justificativas. O número mínimo é de 15 páginas. Todas as matérias devem ser antecedidas do título em português e inglês e do resumo e abstract, que não devem ultrapassar 200 (palavras), com indicação de 3 (três) a 5 (cinco) palavras-chave (keywords).

II - Artigos de revisão ou atualização, que correspondem a textos preparados por especialistas, a partir de uma análise crítica da literatura sobre determinado assunto de interesse da área educacional, para os quais aplicam-se as mesmas normas do item I.

III - Comunicações, envolvendo textos curtos, nos quais são apresentados resultados de dissertações e teses recém concluídas, de 1 (uma) lauda com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas através de editor de texto Word para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

IV - Resenhas críticas de lançamentos recentes ou de obras clássicas pleiteadas por novos enfoques teóricos, que não devem ultrapassar 5 (cinco) laudas com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas em espaço 1,5, através de editor de texto WORD para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

V - Traduções de textos clássicos não disponíveis em língua portuguesa.

VI - Entrevistas com educadores de renome nacional e internacional.

Todos os trabalhos deverão ser elaborados em português e encaminhados em 3 (três) vias, com texto corrigido e revisado, além de 1 (um) arquivo eletrônico do material para a publicação.

Os trabalhos de colaboradores hispano-americanos poderão ser encaminhados em castelhano, mantendo-se a observância de todas as demais normas.

VII - As ilustrações, tabelas, gráficos e fotos com respectivas legendas e, quando for o caso, com identificação de fontes, deverão ser apresentadas separadamente, com indicação no texto do lugar onde devem ser inseridas. Todo material fotográfico deverá ser apresentado preferencialmente em preto e branco, podendo ser colorido desde que haja recursos disponíveis.

VIII - A bibliografia e as citações bibliográficas deverão ser elaboradas de acordo com as normas de referência da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) - 6022 e 6023.

IX - As notas do texto serão numeradas com algarismos arábicos e desenvolvidas nos rodapés das páginas correspondentes.

Art. 7º - Executados os casos discriminados nos itens III e IV do Art. 6º, o título completo do trabalho, o(s) nome(s) do(a/s) autor(a/s/es) e da(s) instituição(ões) que está(ão) vinculado(a/os/as) deverão vir em página de rosto onde se indicará, também, a eventual origem do texto. A primeira página do texto deverá incluir o título da matéria e omitir o nome e a instituição do autor, afim de assegurar o anonimato do processo de avaliação.

Art. 8º - Os originais de trabalhos dos colaboradores deverão ser entregues, mediante comprovante de recebimento, a: Câmara Editorial da Revista InterMeio - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Centro de Ciências Humanas e Sociais - Programa de Pós-Graduação em Educação - Caixa Postal 549-CEP 79070-900-Campo Grande MS.

Art. 9º - Para apreciação e parecer, a Câmara Editorial submete os trabalhos propostos à avaliação de consultores internos/externos.

Parágrafo único: De posse dos pareceres dos consultores, a Câmara Editorial decide, em última instância, sobre a publicação ou não desses trabalhos.

Art. 10 - O(a/os/as) autor(a/s/es) será(ão) informado(a/os/as) sobre a avaliação do texto que encaminhou(ram) para publicação no prazo máximo de 60 (sessenta) dias.

Art. 11 - Ao autor de trabalho aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, dois exemplares do número correspondente da Revista.

Art. 12 - Uma vez aprovados os artigos pela Câmara Editorial, à Revista InterMeio reserva-se todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição, e com a devida citação da fonte.

Art. 13 - Casos não previstos nesta norma serão analisados e decididos soberanamente pelo Câmara Editorial da Revista.

Os artigos para publicação deverão ser remetidos a:

InterMeio

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PPGEdu / FAED / UFMS

Câmpus da UFMS - Campo Grande - MS -
Caixa Postal 549 - Cep 79070-900

e-mail: intermeio.faed@ufms.br

Profª Drª Fabiany de Cássia T. Silva

PPGEdu / CCHS / UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549 - Cep 79070-900

Campo Grande - MS - Fone: (67) 3345-7617 / 3345-7616

e-mail: fabiany.tavares@ufms.br

